



:UNSER TITELTHEMA

Bildung neu denken

Impulse für die Schule der Zukunft

:AUSSERDEM

COVID-19 – Schulen sicher machen

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
5 Digitalisierung im Klassenzimmer
6 Aus den Bundesländern

TITELTHEMA – BILDUNG NEU DENKEN

- 7 Die Zukunft der Schule nach der Pandemie gestalten
12 Aus MINT wird MINKT
14 Online-Lehre: Schlüsselkompetenz Kreativität und wie sie gefördert werden kann
15 Das intelligente Klassenzimmer
17 Die gemeinsame Schule für alle

THEMA – LEHRERBILDUNG

- 19 Lehramtsstudium setzt noch viel zu sehr auf Einzelkämpfer

THEMA – MEDIENKONZEPTE

- 20 Schule neu denken, leben und gestalten

THEMA – LERnteCHNIKEN

- 21 Karotten um den Hals

TITELTHEMA – COVID-19 – SCHULEN SICHER MACHEN

- 23 Neues Bündnis Schul- und Klassenfahrten startet Kampagne „Klassenfahrt – aber sicher“
24 Schulleitungen stark belastet durch Corona-Pandemie
26 Schutz gegen Covid-19 an Schulen: Klassen intelligent aufteilen
28 KMK sieht schulischen Regelbetrieb in allen Ländern gesichert

THEMA – INKLUSION

- 30 Sonderbeschulung schadet Ausbildungs- und Teilhabechancen

THEMA – SCHULE ALS LEBENSRAUM

- 33 Glückliche Schulen

THEMA – BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

- 35 Ohne Digitalisierung geht es nicht

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

- 36 Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

THEMA – FORTBILDUNG

- 40 Fortbildungsangebote für Schulleitungen

RUBRIKEN

- 41 Lesestoff — Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

- 42 Adressen, Impressum

TITEL

ESB Professional, shutterstock

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Eigentlich müsste das Fundament unseres Bildungssystems stimmen. Über Jahrzehnte hinweg haben wir im Rahmen von PISA akribisch Daten zum Lernstand erhoben und mit empirischer Bildungsforschung ermittelt, was Lernerfolg ausmacht. Flächendeckend hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass der digitale Aufbruch an Schulen stattfinden muss – und endlich fließen auch Fördergelder in ernstzunehmender Höhe.

Sollten wir also nicht die Basis geschaffen haben, um wissenschaftsgestützt Bildung neu zu denken? Wenn es dazu noch einen konkreten Anlass gebraucht haben sollte, so hat ihn die Corona-Krise doch geliefert!

Wir sollten diese Zäsur nutzen, um uns bewusst zu machen, dass sich die Schule der Zukunft nicht von allein entwickelt, sondern dass dieser Prozess gesteuert werden muss: Souverän, mit Mut und einer Vision – und auf Grundlage der mühsam erlangten Erkenntnisse der vergangenen Jahre.

Gefragt sind Steuerleute: Unverdrossene Politiker, Schulträger und natürlich die eigentlichen Macher vor Ort, wir Schulleitungen.

In diesem Sinne hoffe ich, dass die Beiträge in diesem Heft dabei helfen, Segel zu setzen und Kurs zu nehmen.

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

NIEDERSACHSEN

„10 PUNKTE PLAN GRUNDSCHULE“ DES SCHULLEITUNGSVERBANDS NIEDERSACHSEN

Unser Schulalltag wird weiterhin von den Auswirkungen der Pandemie bestimmt.

Diese hat zentrale Problem- und Konfliktbereiche unseres Schulsystems offen zutage treten lassen, die weder neu noch ausschließlich Pandemie bedingt sind und alle Schulformen betreffen.

Als Schulleitungsverband Niedersachsen vertreten wir die Schulleitungen aller Schulformen.

In der öffentlichen und politischen Debatte stehen Grundschulen nicht im Mittelpunkt. Mit unserem 10 Punkte Plan Grundschule richten wir nun den Fokus genau auf diese Schulform. Dem Primarbereich kommt in der Bildungsbiografie unserer Schüler:innen eine zentrale, grundlegende Bedeutung zu, daher muss er angemessen und adäquat ausgestattet und finanziert werden.

Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Grundschulen erhalten jedoch die geringste Leitungszeit, die niedrigste Besoldung und haben gleichzeitig die höchste Unterrichtsverpflichtung. Oft haben sie nicht einmal eine Stellvertretung. Grundschulleitungen sind am Limit!

Der 10 Punkte Plan Grundschule zeigt das Spannungsfeld des Schulleitungshandeln im Primarbereich und stellt die wichtigen Aspekte heraus, aus denen sich klare Forderungen an die Politik ergeben.

In den nächsten Tagen werden Sie Plakate und Flyer sowie eine Postkarte zu dem 10 Punkte Plan Grundschule erhalten.

Bitte unterstützen Sie unsere Aktion und senden Sie die Postkarte an den niedersächsischen Kultusminister.

Uns ist bewusst, dass gerade die Schulleitungen der kleinen Haupt-, Real-, Oberschulen unter ähnlich schlechten Bedingungen arbeiten auch das verlieren wir nicht aus dem Blick. Dennoch stellen wir an dieser Stelle die Grundschulen in den Mittelpunkt.

Wir, die Schulleitungen der Grundschulen, würden uns über eine breite Solidarität aller Schulformen freuen.

1. Personalausstattung

Wie muss eine Grundschule ausgestattet sein, damit SL gestalten kann und nicht nur verwaltet?

- ▷ SL und Stellvertretung
- ▷ Didaktische Leitung
- ▷ Pädagogische Mitarbeiter*innen
- ▷ Assistenzpersonal
- ▷ Soz.päd. Fachkräfte in schulischer Sozialarbeit
- ▷ Sekretär*in
- ▷ Hausmeister*in
- ▷ Ganztags mit 100% Finanzierung vom Land
- ▷ Hort und erweiterte Betreuungszeiten
- ▷ Vertretungsreserve durch Lehrkräfte
- ▷ Abordnungen bedarfsgerecht
- ▷ Kooperationspartner
- ▷ ausreichend Lehrkräfte für die Anzahl der Lerngruppen – auch in kleinen GS

2. Ganztags

- ▷ Bildungsangebote statt Betreuung ermöglichen!
- ▷ Qualitätssteigerung durch ausreichend Ressourcen ermöglichen
- ▷ 100% Finanzierung durch das Land
- ▷ Ganztagskoordination finanziell ermöglichen
- ▷ Soz.päd. Fachkräfte in schulischer Sozialarbeit
- ▷ Schulträger können Landesangebote ergänzen
- ▷ max. Gruppengrößen von 15 SuS
- ▷ Vertretungsreserven auch für den Ganztags

3. Leitungszeit und Unterrichtsverpflichtung

- ▷ max. 6 Stunden Unterrichtsverpflichtung für SL
- ▷ max. 15 Stunden Unterrichtsverpflichtung für stellvertretende Leitungen
- ▷ Berufsbild Ständige Vertretung fehlt und muss entwickelt werden

4. Digitalisierung

- ▷ IT-Administration durch eine Fachkraft an der Schule
- ▷ Schulträger und MK müssen ihre Verantwortung ernst nehmen und handeln!

Digitalisierung im Klassenzimmer:

So meistern Schulen die Herausforderungen des digitalen Zeitalters

Anzeige

Kindgerecht, belastbar und mit ausreichend Leistung: Notebooks für den digitalen Unterricht müssen für alle Eventualitäten gerüstet sein. Bei der Auswahl des passenden Geräts sind weniger die technischen Details als vielmehr die pädagogischen Anforderungen entscheidend: so sieht etwa in der Grund- und Hauptschule der Einsatz von IT im Unterricht völlig anders aus als in der Oberstufe eines Gymnasiums. Deshalb hat ASUS ein umfangreiches Education-Portfolio entwickelt, das auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie Bildungseinrichtungen zugeschnitten ist. Zudem arbeitet ASUS seit 2021 mit der Gesellschaft für digitale Bildung (GfDB) zusammen, die bereits über 4600 Institutionen auf ihrem Weg zum digitalen Unterricht unterstützt hat. Neben Beratung und Konzeptionierung steht die GfDB auch als Service- und Fortbildungspartner bereit.

ASUS BR1100: LERNBEGLEITER IN DER GRUNDSCHULE

Das BR1100 übersteht den Schultag ohne Probleme: Die Tastatur ist spritzwassergeschützt, dank Gummipuffern an den Außenkanten kann es zudem gelegentlichen Stürzen aus einer Höhe von bis zu 120 cm standhalten. Wartung und Reparatur sind dank des modularen Designs einfach und schnell möglich. Besondere Flexibilität bietet das Modell mit 360°-Scharnier. Im klassischen Notebook-Modus können Kinder bequem Aufgaben erledigen, oder das BR1100 im Zelt-Modus auf den Tisch stellen, um sich zum Beispiel Videos anzusehen. Im Tablet-Modus wird das BR1100 zum Schreib- und Zeichenblock mit dem integrierten ASUS Stylus Eingabestift. Auf dem ASUS BR1100 ist Windows 10 Pro Education bereits vorinstalliert. Basierend auf der kommerziellen Version von Windows 10 Pro stellt Windows 10 Pro Education bildungsspezifische Standardeinstellungen bereit und bietet wichtige Managementkontrollmöglichkeiten, die in Schulen benötigt werden.

ASUS EXPERTBOOK B1: ROBUSTES KRAFTPAKET FÜR WEITERFÜHRENDE SCHULEN

Das ExpertBook B1 ist ein Allrounder, der hohe Leistung und Langlebigkeit für den Lernalltag vereint. Die Kombination aus bis zu 1 TB SSD und bis zu 2 TB HDD ermöglicht hohe Speicherkapazitäten sowie schnellen Datenzugriff auf Unterrichtsmaterialien. Das robuste Gehäuse des ExpertBook B1 ist optimal gegen im Alltag übliche Stöße und Erschütterungen geschützt, unter anderem durch einen strukturstärkten Laptop-Deckel und Schutzschaum, der die Festplatte vor Vibrationen schützt. Dank seines kompakten Designs und leichten Gewichts lässt es sich den ganzen Tag lang bequem transportieren.

ASUS EXPERTBOOK B5 FLIP: FÜR DIE DIGITALE UNTERRICHTSGESTALTUNG

Damit Lehrkräfte digitales Unterrichtsmaterial entwickeln und Stunden produktiv vorbereiten und halten können, eignet sich ein leistungsstärkeres Notebook. Das ExpertBook B5 Flip ist dafür mit dem neuesten Intel Core Prozessor und einem OLED-Panel ausgestattet, das in jeder Umgebung optimale Grafiken liefert. Als Convertible lässt sich das Gerät auch flexibel in ein Tablet für schnelle Notizen oder Grafikzeichnungen verwandeln. Sein präzisionsgefertigtes Ge-



häuse ist ganz auf Leichtigkeit und Mobilität ausgerichtet. Für längere Arbeitstage bietet das ExpertBook B5 Flip eine lange Akkulaufzeit von bis zu 12 Stunden und zahlreiche Funktionen und Technologien, um die Produktivität zu verbessern.

DREI TIPPS FÜR DIE DIGITALISIERUNG IM KLASSENZIMMER

1. EIN VORAUSSCHAUENDER MEDIENFAHRPLAN:

Bevor die Schule in neue Technik investiert, sollte sie eine medienpädagogische Strategie festlegen und dafür einige grundlegende Fragen beantworten: In welchen Jahrgangsstufen oder in welchen Fächern sollen Geräte eingesetzt werden und wie werden sie in die bestehende Medienlandschaft integriert? Welchen pädagogischen Mehrwert haben sie und welche didaktischen Ziele sollen damit erreicht werden? Zudem sollten Fragen rund um Datensicherheit, WLAN-Zugänge, Einrichtung der Geräte und Anwendungsmöglichkeiten frühzeitig geklärt werden, ggf. mit der Unterstützung eines externen Dienstleisters.

2. GERÄTE-KOFFER ODER ELTERNFINANZIERUNG:

Die nächste Frage ist, wer neue Geräte finanziert. Eine Möglichkeit ist, dass die Schulen eigene Notebooks anschaffen, die zentral aufbewahrt und an Schüler ausgeliehen werden. Dadurch haben alle Schüler die gleichen Geräte und es ist ausschließlich die Software installiert, die im Unterricht benötigt wird. Allerdings verlangen aktuelle Datenschutzvorgaben, dass private Daten gelöscht werden, bevor das Gerät an einen anderen Schüler weitergegeben wird. Eine Alternative sind elternfinanzierte Notebooks – bei Bedarf mit Unterstützung eines Fördervereins oder des Schulträgers – bei der jeder Schüler ein eigenes Gerät besitzt. So können sie in der Schule genauso wie zuhause mit dem Notebook arbeiten.

3. NEUE GESTALTUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEN UNTERRICHT:

Neue Endgeräte und digitale Medien bieten sich an, um eine neue Lern- und Unterrichtskultur zu etablieren und offene und handlungsorientierte Lernprozesse zu fördern. Allerdings: Frontalunterricht wird nicht automatisch zu einem schüler-zentrierten, lebendigeren Unterricht, weil Kinder am Notebook ein Lernvideo ansehen können. Es gibt keinen Grund, bisher gehaltene Stunden gänzlich über den Haufen zu werfen. Stattdessen empfehlen Bildungsexperten, Teile des bestehenden Unterrichtskonzepts durch digitale Medien zu ergänzen.

Wenn Sie Fragen zur Digitalisierung Ihres Klassenzimmers haben, wenden Sie sich jederzeit gerne an microsoft@gfdb.de.

5. Finanzielle Ausstattung

- ▷ Erhöhung des Basisbudgets, denn Qualitätsentwicklung kostet Geld!

6. Inklusion

- ▷ Rahmenbedingungen und Ressourcen anpassen: Geld und Personal
- ▷ Aufstockung des Stundenanteils FöS-Lehrkräfte pro Klasse
- ▷ zusätzliche Ressourcen für die Jahrgänge 1 und 2
- ▷ SKG darf nicht ausgeschlossen werden!
- ▷ Diagnostik vor der Einschulung, insbesondere in Pandemiezeiten
- ▷ Arbeitsplatzbeschreibung FöS-Lehrkraft und GS-Lehrkraft

7. Unterrichtsqualität/Qualitätsentwicklung

- ▷ Ressourcen zu Verfügung stellen, um Grundschule neu zu denken: Zeit und Geld
- ▷ Akademie für SL – SL als eigenes Berufsbild!

8. Kommunikation

- ▷ echte und kompetente Unterstützung durch B und U notwendig
- ▷ Schaffung zeitnaher und verlässlicher Informationsstrukturen (MK, RLSB)
- ▷ ERST Information der Schulen, dann der Presse/der Öffentlichkeit
- ▷ verlässliche Erreichbarkeit aller Behörden, die mit der SL zusammenarbeiten
- ▷ Zeiten ermöglichen, in denen SL nicht erreichbar sind – Ferienerreichbarkeiten respektieren und umsetzen!

9. Schulsozialarbeit

- ▷ keine Grundschule ohne soz.pädagogische Fachkraft für schulische Sozialarbeit!
- ▷ Vergabe ganzer Stellen auch an Grundschulen

10. Besoldung

- ▷ Kein Leitungsamt unter A14!
- ▷ Jedes SL-Mitglied muss mehr verdienen als die Lehrkräfte der Schule – also mehr als A13!

BREMEN

NEUES, GEMEINSAMES PROJEKT: „BREMER RECHT MACHT SCHULE!“

Rechtsstaat. Was heißt das eigentlich konkret und wie funktioniert das Ganze im „echten Leben“? Was hat es mit dem Begriff „Justiz“ auf sich und vor allem: Was hat das alles mit mir zu tun?

Genau diese Fragen - und einige mehr - sollen im Mittelpunkt des neuen gemeinsamen Projekts der Senatorinnen für Justiz und Verfassung sowie Kinder und Bildung stehen: „Bremer Recht macht Schule!“ Unter diesem Titel soll künftig direkt im Schulunterricht deutlich gemacht werden, welche Bedeutung der Rechtsstaat auch für Schülerinnen und Schüler hat. Und das auf möglichst „lebensnahe“ Weise – vermittelt durch Rechtsexpertinnen und -experten aus der Praxis.

Welche (Rechts-)Themen im Rahmen des Projekts konkret behandelt werden, können teilnehmende Schulklassen dabei selbst bestimmen: Die Auswahl reicht vom (Jugend-)Strafrecht bis zum Justizvollzug. Die jeweils dazu passenden Fachleute – von (Staats-)Anwältinnen und Anwälte über Richterinnen und Richter bis hin zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Bewährungshilfe, der Rechtspflege oder dem Justizvollzug – werden im Gegenzug sozusagen „frei Haus“ in den Klassenraum geliefert. Möglich sind im Rahmen des Projekts aber auch andere Formate wie etwa vor- beziehungsweise nachbereitete Besuche einer Gerichtsverhandlung oder Vorstellungen der Tätigkeitsfelder der Justiz im Rahmen der Berufsvorbereitung.

Mehr Informationen unter:

<https://www.justiz.bremen.de/service/bremer-recht-macht-schule>



Schülern sollte nicht nur Wissen mit, sondern auch über Technologie vermittelt werden

Die Zukunft der Schule nach der Pandemie gestalten

Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Schul-Barometer Forschung, dem Austausch in Forschungsnetzwerken und Symposien

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 den Reviews bisheriger Forschung (Helm, Huber & Loisinger 2021; Helm, Huber & Postlbauer 2021) sowie der Diskussionen im Netzwerk CovER Covid-19 Education Research (vgl. www.CovER.Education) und vom World Education Leadership Symposium 2020 und 2021 (www.WELS.EduLead.net) lässt sich ableiten, wo Bildungspolitik, Verwaltung und Schulen auf Basis der Forschungsergebnisse ansetzen sollten, um die Zukunft der Schule nach der Pandemie zu gestalten.

Autor: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber • Foto: Martín Sanchez, Unsplash

Im Folgenden werden, die in Ausgabe 3 der b:sl (s.S. 20) bereits Stichpunktartig skizzierten Empfehlungen¹ in einer ausführlichen Fassung, fokussiert auf Systemebene, formuliert. Empfehlungen für konkretes pädagogisches Handeln in der Schule im Rahmen der Schulentwicklung werden nur allgemein gefasst und an anderer Stelle ausdifferenzierter dargestellt (vgl. Huber, Günther & Schneider et al. 2021).

Im Zentrum steht die (Weiter-)Entwicklung einer Bildungsstrategie oder von Strategien auf allen Ebenen: Land, Bundesland, Region, Schule, Jahrgang/Fachschaft, Schulklasse, Schülerin und Schüler. Strategien formulieren Ziele und Maßnahmen zur Zielerreichung.

1. ENTWICKELN EINER BILDUNGSSTRATEGIE MIT FOKUS AUF BILDUNGSQUALITÄT UND KOMPENSATION VON UNTERSCHIEDEN BZW. SCHERENEFFEKTEN

Im Zentrum bildungspolitischer, schulaufsichtlicher und schulpraktischer Arbeit muss die Gewährleistung von Bildung für alle und deren Qualität stehen. Bildung ist erklärtes Recht für jeden Menschen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Art. 26, UN-Sozialpakt, Art. 13, vgl. auch Art. 7 Abs. 1 GG). Aus pädagogischer Sicht sind daher differenzierte Förderkonzepte nötig. Politisch müssen hierfür Rahmenkonzepte entwickelt werden.

Die Politik muss in diesem Verständnis über demokratische Prozesse strategische Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen für die Bildungsverwaltung und Bildungspraxis schaffen. Unterschiede in Bildungspartizipation müssen die Bundesländer aufgrund ihrer Kultushoheit beseitigen. Dies ist Verantwortung des Staats.

Nach über einem Jahr der intensiven Bearbeitung der Folgen der Krise im Bildungskontext und damit des Ausprobierens von unterschiedlichen Strategien, mit Erfolgen und Scheitern, gilt es jetzt verstärkt strategisch zu handeln. Das heißt: die richtigen Ziele zu identifizieren und sie mit den richtigen Maßnahmen anzugehen.

Sicherlich gibt es viele konkurrierende Ziele, sicherlich gibt es auch konkurrierende Maßnahmen. Ein umsichtiger doch mutiger Aushandlungsprozess, wo viele Perspektiven zusammenkommen, die der Wissenschaft, der Praxis, der Verwaltung, der Elternschaft etc. ist bestimmt förderlich.

Die Etablierung eines Bildungsrats könnte hier als Idee aufgegriffen werden, auch die von diversen Beteiligungsformen wie „Runder Tisch“ mit Fokus auf Akteursgruppen und mit gemischten Akteursgruppen.

Ein zentrales Ziel muss sein, die Ursachen von Bildungsungerechtigkeit anzugehen. Gemäß des Prinzips „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ (Rosenbusch, 2005) braucht es auf allen Systemebenen eine disziplinenübergreifende Zusammenarbeit, die klug und kooperationsfördernd koordiniert ist und gleichzeitig Machbarkeiten und Ressourcen im Blick hat.

Es geht darum, die Krise als ein kritisches Ereignis zu verstehen, das Chancen bietet, trotz hoher Belastung bei vielen Akteuren, sie im Sinne eines zeitlichen Ermöglichungsfensters zu nutzen und grundsätzlich - nicht nur symptomatisch - zu handeln.

Ähnlich wie die Wübben Stiftung für ihr Programm impakt schulleitung formuliert, kann durch die Krise und deren Auswirkungen ein Anstoß für Neues, eine Chance der verbesserten Zusammenarbeit, das Ziehen an einem gemeinsamen Strang in die gleiche Richtung, eine nachhaltige Qualitätsstrategie etabliert und eine zielorientierte effektive und effiziente Qualitätsverbesserung erreicht werden. Dies ist einfacher formuliert als umgesetzt. Sie unterliegt bestimmten Rahmenbedingungen.

2. BILDUNG GANZHEITLICH VERSTEHEN

Die derzeitige politische Debatte ist sehr fokussiert auf das Nachhaken von Lernstoff. Es wird ein starker Fokus auf das fachliche Lernen gelegt. Nach über einem Jahr Ausnahmezustand müssen – neben der

Wissensvermittlung – jedoch eine ganzheitliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blick rücken. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler besonders als Personen mit eigenen Lebenswelten wahr- und ernst zu nehmen, sie in ihrem Erleben als Menschen mit Gefühlen, Reflexionen und Motivationen innerhalb eines sozialen (bzw. gesellschaftlichen) Systems anzusprechen, sie in ihrer persönlichen Entwicklung stärker zu unterstützen und sie in ihrer Selbststeuerung für ihr zukünftiges Leben und für die Resilienz im Umgang mit (persönlichen, familiären, sozialen und gesellschaftlichen) Herausforderungen zu fördern.

Staatlich verantwortete Schule ist dem Bildungsauftrag verpflichtet und damit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Zusammenhang. Bildung gelingt besser, wenn die Kinder sich in allen Dimensionen sicher fühlen: physisch, psychisch und sozial. Auch der kognitive Lernerfolg setzt positive Emotionen und Motivation voraus.

Es gilt nun, allen Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, wieder eine stabile, positive Beziehung zur Schule aufzubauen, so dass sie in der Schule einen Ort finden, an dem sie sicher sind und sich wohlfühlen, sich im Sozialverhalten positiv entwickeln, sich für schulische Belange öffnen und dann auch bessere akademische Leistungen erbringen können und wollen. Das kann erreicht werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und die Schulsozialarbeit die Ressourcen haben, sich Zeit nehmen und ihnen zuhören und ihnen etwas zutrauen, sie motivieren, unterstützen und konstruktiv Feedback geben. Diese Erfahrungen steigern das Selbstbewusstsein und fördern gleichzeitig die Übernahme von Verantwortung für eine Gemeinschaft. Darüber hinaus erleichtert es Erfolgserlebnisse für Schülerinnen und Schüler, die wiederum das Erleben von Selbstwirksamkeit möglich machen und zu Selbstorganisation ermutigen.

Also: Grundlagen für Lernprozesse und Bildung sind neben kognitiven Faktoren soziale, emotionale und motivationale. Schließlich hängen all diese Dinge mit den Lernprozessen und Bildung zusammen.

3. DIGITALISIERUNG PÄDAGOGISCH NUTZEN

In der Digitalisierung sind nicht nur die Schulen gefragt. Es sind auch die Bildungsverwaltung und die Schulträger gefordert. Die Politik wird für die Schaffung von strategischen Eckpunkten und Rahmenbedingungen benötigt. Es braucht eine angemessene Ressourcenallokation.

Was die Lernprozesse betrifft, muss die Digitalisierung besser genutzt werden. Auf zwei Aspekte ist hier besonders zu achten:

- Zum einen das Lernen mit und durch Technologie: Man kann digitale Werkzeuge gut nutzen, um in einem kreativen Austausch miteinander zu lernen, aber auch die Schülerinnen und Schüler individualisiert so fördern und fordern, dass sie sich gemäß ihrem Lernstand entwickeln.
- Zum anderen das Lernen über Technologie. Schülerinnen und Schüler sollten ein Verständnis dafür entwickeln, was Digitalität ist, auch wie Soziale Medien funktionieren und wie sie mit den Informationen dort kritisch und kompetent umgehen.

Schülerinnen und Schüler, ebenso alle weiteren an Schule Beteiligten, sollten den Digitalisierungsschwung nutzen (können), um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in der digitalen Welt auszubauen und konkrete Tools bewusst zur Erleichterung und Bereicherung ihrer Lebenswelten einsetzen lernen. Es wird Zeit benötigt für Konzeptionsarbeit, Abstimmungen und Erprobung in der Umsetzung – inklusive der Evaluation.

4. BELASTETE GRUPPEN BESSER UNTERSTÜTZEN

Unsere Befunde und die von Kolleginnen und Kollegen zeigen, dass die Belastung von vier Gruppen tendenziell unterschätzt wird und insbesondere für diese Gruppen Maßnahmen benötigt werden:

- ▷ Die Gruppe der stets engagierten Lehrerinnen und Lehrer, die ohnehin und mittlerweile seit Beginn der Krise hochintensiv arbeiten - hier wird Entlastung benötigt.
- ▷ Die Gruppe der Eltern, vor allem Eltern mehrerer oder/und jüngerer Kinder; sie müssen oft gleichzeitig viele Aufgaben aus ganz unterschiedlichen Lebensbereichen jonglieren - wie Beruf, Familie, Betreuung der Kinder bei schulischen Aktivitäten usw. Zeitliche, fachliche Überforderung geht nicht selten mit psycho-sozialer Belastung und innerfamiliären Konflikten einher, was sich wiederum negativ insbesondere auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt.
- ▷ Die Gruppe der so genannten Brennpunktschulen, die aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert sind als andere Schulen. Sie weisen z. B. eine Schülerschaft mit einem hohen Anteil an familiär Benachteiligten auf oder ihre Schulqualitätsmerkmale sind geringer ausgeprägt. Hinzutreten können darüber hinaus in ihrer Funktionalität gestörte Organisationsmerkmale, die gehäuft auftretend unter anderem zu erschwerten Schulentwicklungsprozessen führen. Jede dieser Schulen zeigt aufgrund ihrer individuellen Situation eine unterschiedliche Form der Belastung.
- ▷ Kinder mit Beeinträchtigungen / Behinderungen

5. INTELLIGENT KOMPENSIEREN UND ZIELBEZOGEN UND BEDARFSORIENTIERT INVESTIEREN

Unterschiedliche Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen benötigen passgenaue Unterstützung und Begleitung. Schulen unterscheiden sich, sie sind ganz unterschiedlich gefordert.

Es sind Ressourcen nötig, die die Schulen zielgerichtet und effizient einsetzen können, um ihrem Bildungsauftrag angemessen gerecht werden zu können. Eine unbürokratische Möglichkeit auf der Ebene der Schulverwaltung wären Fördertöpfe, wo Schulen relativ einfach umfangreiche finanzielle Mittel für schulspezifische pädagogische Maßnahmen abrufen können. Mit dem zwei Milliarden Euro Corona-«Aufholprogramm» der Bundesregierung für Kinder und Jugendliche sollen zusätzliche Angebote für Bildung geschaffen werden – curriculare, kulturelle, kleinere und größere, niederschwellige. Es gilt, ausreichende personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, vor allem für Schulen oder Lehrkräfte, die besonders gefordert sind. Insbesondere werden Ressourcen benötigt für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, um hier den negativen Auswirkungen der Pandemie entgegenzuwirken. Diese Förderung ist dringend nötig und zu begrüßen, wenngleich sie auch nur ein erster Schritt sein kann. Es wäre wichtig, die Fördermaßnahmen schnell, gezielt und direkt umzusetzen, ohne dem Anspruch des Perfektionismus zu verfallen. Weiterhin dürfen solche Maßnahmen für die jeweiligen Adressaten nicht als Bestrafung mit negativen Auswirkungen auf die intrinsische Motivation wirken, was ggf. der Fall ist, wenn Kinder und Jugendliche in den Ferien verpflichtend Nachhilfeangebote annehmen müssen. Diese dürfen für die Lehrerinnen und Lehrer keinen Zusatzaufwand bedeuten. Es braucht auch die Professionalität und die Verantwortlichkeit des pädagogischen Personals, sie kennen ihre Schülerinnen und Schüler gut, sie wissen, wer welche Art von Förderung benötigt, um „aufholen“ zu können. Die Anzahl der Kinder, die besondere Unterstützung brauchen, wird sich auch innerhalb einer Schule nicht auf alle Klassen gleich verteilen. Jede Schule ist gefragt, was sie schon macht und was sie braucht. Die einzelnen Schulen sollten hier Entscheidungsbefugnisse haben. Sie bzw. ihre Schulleitungen sollten auch in Beratungsrunden auf Systemebene eingebunden werden. Manche Schulen würden gern ihre Schulsozialarbeit auf- und ausbauen, andere die individuelle Lernbegleitung stärken, wieder andere die Sprachförderung aufwerten und z. B. Lehramtsstudierende einbinden, den offenen Ganztags ausbauen, projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht implementieren oder verstärkt professionelle externe Partner einbinden und eine Förderung von Kindern und Jugendlichen z. B. über Theaterprojekte, Sportveranstaltungen oder Sozialkompetenztrainings realisieren.

Es sollte in den individuellen (je nach Schülerin und Schüler) und institutionellen (je nach Schule) tatsächlichen Bedarf investiert und Ressourcen nicht mit der „Gießkanne“, sondern gemäß der Unterschiede und der verschiedenen Bedarfe eingesetzt werden. Dort, wo besonders viele Kinder Förderbedarf haben, muss mehr Geld ausgegeben werden.

Insbesondere werden Ressourcen benötigt für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, um hier den negativen Auswirkungen der Pandemie entgegenzuwirken.

Schule ist staatlich verantwortlich und der Bildungsgerechtigkeit und Demokratie verpflichtet. Der „Staat“ muss die Hoheit über das, was gelehrt wird und von wem (also Curricula und Personal) im Wesentlichen behalten (was die Frage, ob Bund oder Länder zuständig sein sollten, nicht beantwortet). Auf regionaler oder gar kommunaler Ebene können die notwendigen Feinabstimmungsmaßnahmen entschieden werden. Im Rahmen eines Mehrebenensystems von Bund, Ländern, Regionen, Bezirken, Kommunen, Einzelschulen braucht es Vorgaben und Flexibilität. Wieder einmal kann auch hier die Frage nach der Sinnhaftigkeit der föderalen Struktur des Bildungssystems bzw. der Bildungssysteme in Deutschland diskutiert werden. Das Ringen zwischen den 16 Bundesländern um einheitliche Handlungspraktiken einerseits und der Inanspruchnahme des Rechts auf Kultushoheit andererseits ist für viele Bürgerinnen und Bürger und insbesondere die schulischen Akteure nicht immer transparent und logisch nachvollziehbar.

6. STANDARDISIERUNG UND FLEXIBILITÄT UND DEN ENTSCHEIDUNGSPRAKTIKEN DER VERSCHIEDENEN SYSTEMEBENEN GUT AUSBALANCIEREN

Unabhängig von dieser Frage ist wichtig, sich mit der Balance zwischen Standardisierung und Flexibilität auseinanderzusetzen. Si-

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



cherlich muss geklärt sein, was auf Bundesebene einheitlich geregelt sein sollte, innerhalb eines Bundeslands, innerhalb einer Region, innerhalb einer Kommune und innerhalb einer Einzelschule.

Um die Flexibilität und Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, könnten Konzepte wie New-Public-Management interessante Möglichkeiten aufzeigen. Entscheidungsbefugnisse und die dafür nötigen Ressourcierungsmechanismen sollten bei denjenigen Akteuren oder auf derjenigen Systemebene angesiedelt sein, die die umfassendsten Informationen zur Verfügung haben, um vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung die bestmögliche Entscheidung treffen zu können. Das würde auch dazu führen, dass bestimmte Entscheidungsbefugnisse von hierarchisch übergeordneten Ebenen auf nachgeordnete Ebenen verlagert werden könnten. Verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen kämen dadurch stärker in Zusammenarbeitsprozesse, um zielorientiertere, verbindlichere, effizientere und effektivere Entscheidungen zu treffen und Strategien zur Umsetzung dieser Ziele und zur Kontrolle der Zielerreichung zu erarbeiten. Vermutlich würden solche Entscheidungen dann eher akzeptiert sowie motiviert und kompetent umgesetzt werden. Die Krise ermöglichte die Entwicklung neuer und schneller Formate der Kommunikation und damit auch eine verstärkte horizontale und vertikale Kooperation – so erste Befunde der Teilstudie des Schul-Barometers über die Rolle der Schulaufsicht. Die intensivere Kommunikation (in manchen Regionen) in der Krisenzeit hat die Chance, mehr Nähe und Vertrauen zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen und mehr Möglichkeiten zur Unterstützung herzustellen. Das Subsidiaritätsprinzip hat sich in der Krise bewährt. Hier gilt es, nachhaltig anzuknüpfen und diese Strukturen zu stärken. In der Krise haben sich aber auch Steuerungslogiken verändert, die es nun wieder anzupassen gilt; so galt für bestimmte Phasen eine stark hierarchische Orientierung, die wegführte von der über die letzten 15 Jahre etablierten Stärkung der Einzelschule im Rahmen von Projekten wie Selbständige Schule, Eigenverantwortliche Schule etc.

7. JETZT HANDELN, ABER STEP BY STEP

Wie bereits betont, bieten Krisen Chancen. Innovationen werden in einer besonderen Art möglich. Manche Personen mögen aktuell die Schule vollständig neu erfinden, andere möglichst schnell zu alten Mustern zurückkehren wollen. Die Vielfalt zwischen diesen beiden Polen birgt die Gefahr, dass erst sehr lange über Einzelmaßnahmen diskutiert wird, dann recht überstürzt Entscheidungen getroffen werden und schließlich in einer Phase des (blinden) Aktionismus zu viel auf einmal umgesetzt wird, ohne dass die Passung, Anschlussfähigkeit und Machbarkeiten gewährleistet werden können.

Dabei ist es keine Frage von „entweder“ und „oder“. Vielmehr gilt es, sowohl neue, zukunftsfähige Ideen als auch Bewährtes klug zu integrieren im Sinne der BIO-Strategie (bewahren, innovieren, optimieren, vgl. Huber, 2020). Dabei werden auf Basis eines (pädagogischen) Aufwand-Nutzen-Verhältnisses Potenziale identifiziert und reflektiert, um Bewährtes zu bewahren, bisherige Praxis zu optimieren und neue Praxis zu innovieren. Ergebnis soll eine systematische Gesamtstrategie für die Qualitätsentwicklung und ein adäquates, auf die Gesamtstrategie ausgerichtetes Führungshandeln sein. Dies gilt für alle oben skizzierten Ebenen des Systems, wobei übergeordnete Ebenen den Rahmen für die nachgeordneten Ebenen bieten.

Nach über einem Jahr im Umgang mit den durch die Pandemie veränderten Lebensbedingungen ist kritisch zu hinterfragen, weshalb bis dato keine Mindest- und Regelstandards für Schule erarbeitet wurden. Schulen sollten dann im Rahmen solch einheitlicher Mindest- und Regelstandards mehr Autonomie für individuelle und kontextualisierte Lösungen erhalten und eine breite finanzielle, fachliche und personelle Unterstützung seitens der Schulaufsicht und Schulverwaltung erfahren.

Es könnten dafür auch Initiativen „von unten“, bestenfalls aus partizipativ organisierten Netzwerken, die es schon längst gibt, die hervorragende Arbeit leisten und die auch dank Social Media breiter öffentlich wahrnehmbar sind, genutzt werden.

8. STRATEGIE SOLLTE AUSGERICHTET SEIN AN BILDUNG UND GESELLSCHAFTLICHEN UND PÄDAGOGISCHEN PRÄMISSEN

Wenn Schule als Institution erzieht, muss sie „ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch, 2005, S. 11). Für die Schule als Organisation bedeutet dies, dass Mündigkeit, Anerkennung, Kooperation und Selbsttätigkeit in ihr erlebbar, ihre Struktur und Kultur also auf diese Ziele abgestimmt sein müssen. Hier geht es um ein grundsätzliches Bildungsverständnis, das sich endlich in den curricularen und institutionellen Strukturen niederschlagen muss: Bildung als Stärkung der Kompetenz, das Lernen selbstreflektiert in die Hand zu nehmen. Bildung sollte einerseits zum Aufbau einer individuellen Mündigkeit und Selbstwirksamkeit, andererseits auch zum Aufbau einer kritischen Beziehung zwischen Individuum und Staat genutzt werden. Schülerinnen und Schüler waren unmittelbar in ihrem alltäglichen Leben und Erleben betroffen von politischen Entscheidungen. Dies gilt es zu thematisieren und zu nutzen, um demokratische Werte und ein demokratisches Verständnis im Sinne einer Balance von Pflichtgefühl gegenüber der Gemeinschaft und dem Recht auf eigene Meinung, auf individuelle Entwicklung zu stärken.

Besonders in Krisenzeiten, aber auch unabhängig davon, geht es in einem aufgeklärten Demokratieverständnis um Gerechtigkeit, Gleichheit und Subsidiarität. Vielleicht bieten uns hier die «alten» (reform-)pädagogischen Prämissen der Anerkennung von sich selbst und anderen, der Bildung und Erziehung zur Selbsttätigkeit (und Selbstorganisation) Anregungen.

9. TESTEN, ABER NUR IM RAHMEN EINER GESAMTSTRATEGIE

Der Nutzen von Lernstandserhebungen kann kritisch betrachtet werden, wenn sie nicht eingebettet sind in einen Interventionskontext. Schülerinnen und Schüler werden durch das Testen nicht klüger, mehr motiviert, sozial kompetenter oder emotional besser aufgestellt. Nur pädagogische Interventionen helfen durch Maßnahmen, die vielfältigen Aspekte anzusprechen, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie zu mobilisieren, ihr eigenes Lernen aktiv zu steuern. Es geht also um die Kopplung von Testung im Sinne von Analyse und der Strategie, also der Ziele und der Maßnahmen. Es werden Systeme der pädagogischen Interventionsstrategie benötigt, die Analyse, Zielsetzung und Maßnahmen integrieren und koppeln und diese auch rückbinden an die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen.

10. BILDUNGSLANDSCHAFTEN FÖRDERN

Für die Bildungsverwaltung und das Praxissystem wird empfohlen, die Idee von Bildungslandschaften in der Schaffung und Verbesserung von pädagogischen Angeboten für Kinder und Jugendliche, insbesondere für jene aus Familienkonstellationen, die weniger Unterstützung erhalten, zu stärken, 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 zum Wohl von Kindern und Jugendlichen kooperieren – sozusagen in Form von Bildung mit und im System.

FAZIT: DAS RICHTIGE RICHTIG TUN - KLARE PRIORITÄTEN SETZEN, ZIELORIENTIERT UND EFFIZIENT MASSNAHMEN UMSETZEN UND DABEI BEWÄHRTES BEWAHREN, MÖGLICHES OPTIMIEREN UND NEUES INNOVIEREN

Der Bildungssektor ist durch die Pandemie unvorhergesehen und unmittelbar betroffen. Inzwischen hat sich eine wahre ‚Bildungsbewegung‘ etabliert, die vor kaum einer Instanz Halt macht und bildungsrelevante Themen in und mit einer breiten Öffentlichkeit diskutiert – die Pandemie hinterlässt längst ihre Spuren im deutschen, österreichischen und Schweizer Bildungssektor. Die Frage ist nur: Welche

Bedeutung werden wir dieser Spur im Rückblick darauf einmal zuweisen? Werden wir sie als Graben begreifen, der die Bildungsungerechtigkeit weiter vertieft? Oder wird die Spur zu einem Aufbruch in eine gerechtere Schule der Zukunft? Der Artikel setzt sich auf Basis unserer Befunde mit konkreten Empfehlungen für den Bildungssektor auseinander und öffnet Perspektiven, die Pandemie als Innovationsmotor zu interpretieren – hin zu einer Bildungslandschaft, die den Ansprüchen einer globalisierten und diversifizierten, (digital) vernetzten Welt und der Erziehung zur kritischen Mündigkeit hoffentlich ein wenig gerechter werden kann.

Literatur

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>

Helm, C., Huber, S.G. & Postlbauer, A. (2021, in Druck). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. *Die Deutsche Schule, Beiheft 18*, 59-81. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>

Huber, S.G. (2013). Kooperation in Bildungslandschaften. Gelingensbedingungen. b:sl, Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 4, 10-11.

Huber, S.G. (2015). Kooperation in Bildungslandschaften – Modelle, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In A. Bartz, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft, H. Sassenscheidt & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (90.10). München: Wolters Kluwer.

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. (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). Schule und Covid-19 – Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen. *Impaktmagazin spezial. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung. Bildungsgerechtigkeit & Pandemie*, 43-57.

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., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M. Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2022, in Druck). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Band 2. 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., 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.

Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Köln: Luchterhand.

Fußnoten:

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



HiS
Herausforderungen
in Schule



Schul-
Barometer

HiS* – Herausforderungen in Schule 2.0 (SJ 2021/22)

1. Befragung von Schulleitungen, Mitarbeitenden, Schüler*innen und Eltern in Deutschland, Österreich und der Schweiz zur aktuellen Schulsituation und (auf Wunsch, kostenfrei)
2. Serviceangebot für Ihre Schule: vertrauliches Feedback zur eigenen Schulsituation im Sinne eines Stimmungsbilds der jeweiligen Schulgemeinschaft durch Schulleitungen, Mitarbeitende, Schüler*innen, Eltern

Ihre verantwortungsvolle Arbeit und die damit verbundenen Herausforderungen sollen sichtbar gemacht werden. Zudem unterstützen Sie mit dem Erfassen eines Stimmungsbilds an Ihrer Schule die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse für das Schulsystem.

Wir befinden uns nach wie vor in einer anspruchsvollen Situation, vor besonderen Herausforderungen – vieles wurde geschafft, einiges liegt jetzt noch vor uns. Gerade jetzt ist es sehr wichtig, die spezielle Situation der Schulen und ihre spezifischen Herausforderungen zu dokumentieren und Konsequenzen abzuleiten.

HiS 2.0 erfasst mit einem Kurzfragebogen – aktualisiert zum SJ 2021/22 – die Wahrnehmung der aktuellen Schulsituation und die Auswirkungen der Corona-bedingten Krise auf den Schullaufgang.

Weitere Informationen unter:

[**www.Schul-Barometer.net/HiS**](http://www.Schul-Barometer.net/HiS)

* HiS ist ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Zug (PH Zug), das unter Leitung von Prof. Stephan Huber und in Kooperation mit verschiedenen Partnern, wie z.B. Lehrer- und Schulleitungsverbänden, durchgeführt wird.

Aus MINT wird MINKT

Die Verbindung von Naturwissenschaften und Kunst

MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik und sollte bereits früh gefördert werden. Dazu soll nun auch Kunst gehören, fordern neuere Forschungsansätze.

Autor: **Wassilios E. Pthenakis** • Foto: **Elia Pellegrini, Unsplash**

Der Antrieb zum Entdecken, zur Interaktion und Beobachtung beginnt in der frühen Kindheit. Gleichzeitig besteht heute ein wachsender Bedarf an naturwissenschaftlich qualifizierten Arbeitnehmern. Kompetenzen im Bereich STEM, die englische Abkürzung für „Science, Technology, Engineering, Mathematics“, im Deutschen MINT genannt, werden gebraucht. Die Frage ist, wie eine Generation von Erwachsenen ausgebildet werden kann, die in der Wirtschaft des 21. Jahrhunderts erfolgreich ist. Die Antwort lautet: früh in der Bildungskette zu beginnen und Naturwissenschaften und Kunst zu verbinden.

FRÜH BEGINNEN

Die Zeit bis zum Alter von fünf Jahren ist in der Wissenschaft als zentral für die neurologische Entwicklung des Kindes akzeptiert. Die damit verbundenen biologisch geleiteten neuronalen Prozesse und die natürliche Neugierde des Kindes an der Funktionsweise der Welt machen die frühe Kindheit zu einem optimalen Zeitraum, um Kinder in naturwissenschaftliche Bereiche einzuführen. Auch fachliche Organisationen im Ausland wie die National Science Teacher Association (NSTA), die Next Generation Science Standards (NGSS) und die National Association for the Education of Young Children (NAEYC) bestätigen, dass es enorm wichtig ist, mit naturwissenschaftlichen Erkundungen in den frühesten Jahren zu beginnen.

NATURWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZEN FÖRDERN

Die NSTA hat und die NAEYC haben eine Positionserklärung abgegeben, die einen Vorschlag zur frühen MINT-Förderung beinhaltet:

In einem forschungsbegründeten Förderansatz sollen Kinder in aktive Exploration und Partizipation im wissenschaftlichen Prozess involviert werden – durch Datensammlung, aufkommende Forschungsfragen und Überprüfung naturwissenschaftlicher Annahmen, beispielsweise, dass Gegenstände mit einer geringeren Dichte als Wasser schwimmen. Solche Prozesse ermöglichen Kindern die Teilnahme an naturwissenschaftlicher Forschung, geleitet durch kindliche Interessen und eigene Erfahrungen, durch Zusammenarbeit mit anderen Kindern und Erwachsenen und Nutzung authentischer wissenschaftlicher Werkzeuge. Dieser Prozess ermutigt die jüngsten Lernenden, sich als Naturwissenschaftler wahrzunehmen. Der Fokus auf der Entwicklung und Überprüfung von diesen Annahmen ist dabei hilfreicher, um Neugierde und Engagement in weiterer Exploration zu wecken, als eine exakte wissenschaftliche Erklärung zu erzielen.

Forschungsbegründete Ansätze haben nachweislich positive Auswirkungen auf kindliches Interesse, auf die Verknüpfung von vorhandenem Wissen mit neuen Erkenntnissen, auf die Förderung kooperativen Lernens sowie die Merkfähigkeit und Denkfertigkeiten höherer Ordnung. Während die theoretischen Grundlagen von for-

schungsbegründeten Instruktionen und praktischen Lernerfahrungen in der Frühpädagogik gut etabliert sind, ist ihre Anwendung in den MINT-Bereichen relativ neu.

DIE ROLLE DER FACHKRÄFTE

Das Engagement der Fachkräfte ist wichtig bei der MINT-Förderung. Sie können kindliches Engagement durch Fragen, Bereitstellen von Begriffen und Herstellen von Verbindungen zwischen vormaligen und aktuellen Erfahrungen unterstützen. Wenn Fachkräfte solche Verhaltensweisen gegenüber Kleinkindern zeigen, reagieren diese mit länger dauernden, komplexeren, auf Vergleichen fokussierten Forschungsbemühungen. MINT-Förderung sollte daher integraler Bestandteil des Curriculums und der Gestaltung der Lernumgebung werden.

Ein spielbasiertes Curriculum ist ein effektiver Ansatz für frühes Lernen. Diese Methode können Fachkräfte direkt auf MINT und den forschungsbezogenen Ansatz anwenden. Bei der Fokussierung auf Konzepte und Fertigkeiten werden Kinder ermutigt, eine führende Rolle in der Exploration zu übernehmen, offene Fragen zu stellen, nachzudenken, Theorien zu formulieren, Follow-up-Fragen zu stellen und weitere Untersuchungen anzustellen. Die Erweiterung des kindlichen Denkniveaus muss gemäß dem jeweiligen Entwicklungsstand erfolgen.

Kunst und Naturwissenschaften sollten längst nicht mehr als Gegensatz betrachtet werden

Lernmöglichkeiten sind in der Regel in kindgerechten, geplanten und Routine-Aktivitäten integriert. Kinder können also nicht nur während des geplanten Unterrichtes lernen, sondern auch, wenn sie in für sie interessanten Tätigkeiten oder der Alltagsroutine involviert sind.

Auch die Qualität der Fachkräfte ist entscheidend für den Lernerfolg. Vorschulfachkräfte sind jedoch nicht für MINT-Förderung ausgebildet. In den traditionellen Methoden der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, wie Trainings, Workshops und Konferenzen, wird zwar das Bewusstsein der Fachkräfte geschult, sie stehen jedoch nicht in Zusammenhang mit der erweiterten Nutzung eines forschungsbegründeten Ansatzes. Berufliche Weiterbildung sollte Möglichkeiten für die Fachkräfte zu aktiver Partizipation beinhalten und von Bedeutung für die Lernsituation sein. Eine Lehrerfortbildung für forschungsbegründete MINT-Förderung in der frühen Kindheit sollte Möglichkeiten zur Beobachtung von Aktivitäten und Praktiken in Lernsituationen beinhalten, Beispiele für verschiedene Kontextsituationen und Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind vorstellen, aufzeigen, wie man bestimmte Situationen für den Lernprozess nutzen kann und wie sie Lernmöglichkeiten in Alltagsroutinen integrieren können.

BILDENDE KÜNSTE UND MINT

Als „MINKT“, oder Englisch „STEAM“, wird die Integration der bildenden Künste in die MINTFörderung bezeichnet. Die Abkürzung steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Künste und Technologie. Die begrenzte Anzahl nationaler und internationale Studien dazu – insgesamt 22 Studien zwischen 2006 und 2016 – zeigt, dass es sich um ein recht neues Forschungsfeld handelt. Die türkischen Wissenschaftler Aysun Ata Aktürk und Hasibe Özlen Demircan haben Studien aus diesem Bereich untersucht. Ihre wichtigsten Ergebnisse:

MINKT-begründete Bildung zielt darauf ab, Problemen mit Innovation, kreativem und kritischem Denken, Kooperation und effektiver Kommunikation zu begegnen. Nach den amerikanischen Autoren David A. Sousa und Tom Pilecki seien MINT und die bildenden Künste zwar in einigen Aspekten unabhängige Bereiche. So sind die bildenden Künste subjektiv, intuitiv, einzigartig und gefühlsbezogen, während die MINT-Bereiche objektiv, wiederholbar, logisch und analytisch sind. Andererseits seien bildende Künste und Naturwissenschaften zwei Bildungsbereiche, die sich gegenseitig ergänzen.



Manche Autoren behaupten, dass die Integration der bildenden Künste in die MINT-Fächer Kindern im vorschulischen Alter größere Erfolgchancen bei MINT ermöglicht, Motivation und Engagement sowie effizientes Lernen in den MINTFächern fördert. Darüber hinaus unterstützen die bildenden Künste feinmotorische Fertigkeiten und das visuelle räumliche Denken von Kindern, die für Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern erforderlich sind.

KUNST MOTIVIERT

In den letzten zehn Jahren lag der Schwerpunkt der Forschung zu MINT auf der Technik, ein Bereich, der in der frühen Bildung kaum vertreten ist. Zukünftige Forschung sollte die Integration weiterer Komponenten von MINT und der Kunst in die frühe Bildung beinhalten. Die erfassten Forschungsarbeiten konnten belegen, dass frühe MINT-Förderung sich positiv hinsichtlich der Kompetenzen von Vorschulkindern und des Erwerbes von MINT-Konzepten auswirkte. Tatsächlich sind viele Bildungsbereiche und Schulfächer wechselseitig miteinander verbunden und Lernen in einem Bereich kann Lernen in einem anderen Bereich unterstützen. So kann beispielsweise ein Kind seine Fähigkeit zur Bildung von Reihenfolgen durch die Beschäftigung mit Robotertechnik oder Programmierung verbessern oder seine Zählfähigkeit durch die Nutzung von Apps.

Kinder sollten daher bereits im vorschulischen Alter durch ein ihrer Entwicklung angemessenes Curriculum unterstützt werden, das auch MINT-Bereiche enthält, eine Forderung, die zunehmend in den Bildungsplänen in Deutschland Beachtung findet. Die Integration der bildenden Künste in ein solches Curriculum würde außerdem Kinder verstärkt motivieren, sich in naturwissenschaften-bezogenen Aktivitäten zu engagieren. So würde nach der amerikanischen STEAM-Expertin Hedda Sharapan die Integration der Künste den Vorschulkindern die Chance bieten, MINT-Konzepte auf innovative und bildliche Weise darzustellen, ihre eigenen Gedanken zur Welt über Musik und Tanz zum Ausdruck zu bringen, Vorstellungen über Zeichnungen, Anfertigung von Modellen oder Grafiken zu illustrieren oder mit anderen in einer deskriptiven Sprache darüber zu kommunizieren.

Bislang wurden die Künste in der frühen Bildung hauptsächlich als Verstärker oder als eigenständige Aktivität genutzt und nicht in anderen Fachbereichen integriert. Voraussetzungen für einen veränderten didaktischen Ansatz sind die Förderung einer positiven Haltung und Fachkräfte, die selbstsicher Bildungsprozesse in naturwissenschaftlichen Bereichen organisieren.

STE(A)M IN AUSTRALIEN

Australien ist Vorreiter bei der MINT/MINKT-Bildung. An der Paddington Public School beispielsweise, eine Grundschule im Bundesstaat New South Wales, ist „STEAM Learning“ seit 2017 Teil des Kerncurriculums. An der Schule wurde dafür unter anderem „Makerspaces“ eingerichtet, mit einer extra Lehrkraft, finanziert durch Fundraising. Dort können Schüler kreativ sein, Experimente durchführen und naturwissenschaftliche Zusammenhänge selbst entdecken. „Our vision is to support all students to become creative, collaborative, curious and critical learners who think deeply and actively engage in their own learning“, beschreibt die Schule ihr Ziel, die Schüler sollen also dabei unterstützt werden, zu kreativen, wissbegierigen und kritischen Lernern heranzuwachsen. Einen Einblick, wie dort gelernt wird, gibt das Video auf:

2015 veröffentlichte das Bildungsministerium New South Wales seine „National STEM school education strategy 2016 – 2026“, um Schulen beim MINT-Lernen zu unterstützen.

Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in: *didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen*, Ausgabe 4/2018, S. 8-11

Online-Lehre: Schlüsselkompetenz Kreativität und wie sie gefördert werden kann

Interdisziplinäres Forschungsvorhaben

Ob an Universitäten oder an Schulen – im Zuge der Pandemie ist das E-Learning zur neuen Normalität geworden. Mehr noch als im Präsenzunterricht kommt die Förderung der Kreativität in der digitalen Lehre oftmals zu kurz.

Quelle: **Jacobs University Bremen** • Foto: **Sofatutor, Unsplash**

Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt unter Leitung der Jacobs University Bremen will das ändern. Es möchte digitale Lösungen entwickeln, mit denen unabhängig vom Studien- und Unterrichtsfach gezielt die Kreativität von Studierenden und anderen Lernenden unterstützt werden kann.

Mit der Digitalisierung und Automatisierung wandeln sich auch die Anforderungen an die Lehre und an die Berufswelt. Weniger die Vermittlung von reinen Fakten, die sich jederzeit im Internet recherchieren lassen, und das Auswendiglernen sind mit Blick auf eine Prüfung gefragt. Wichtiger werden „Soft Skills“, die sich nicht recherchieren oder automatisieren lassen. Sie umfassen etwa die Fähigkeit zum kritischen Denken, zur Kommunikation, zur Zusammenarbeit und eben Kreativität, also die Fähigkeit etwas Neues zu erschaffen.

„Für den beruflichen Erfolg in einer modernen Gesellschaft ist die Kreativität eine Schlüsselkompetenz“, sagt Dr. Christoph Lattemann, Professor für Betriebswirtschaft und Informationsmanagement an der Jacobs University und Leiter des Projekts. „In den Lehrplänen wird dies viel zu wenig berücksichtigt. Wir müssen wieder lernen, kreativ zu sein.“ Lattemann und sein Team um die Psychologinnen Pia Gebbing und die Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin Xingyue Yang setzen dabei auf das „Design Thinking“, ein Ansatz zur Entwicklung neuer Ideen und Innovationen.

In der Präsenzlehre hat sich dieses Konzept vielfach bewährt. Nun wird es an die Bedingungen der Online-Lehre adaptiert. Dies ist eine Herausforderung, denn die Teamarbeit bleibt online oft auf der Strecke, sie ist aber ein zentrales Element der Methode. Mit welchen Techniken also kann die Kreativität in der digitalen Lehre gefördert werden? Das ist die zentrale Fragestellung in dem Projekt. Zum Einsatz kommt etwa ein virtuelles Whiteboard zum Austausch von Ideen, sowie eine Auswahl an Kreativmethoden, die sich den verschiedenen Phasen des Design Thinking zuordnen lassen.

Erprobt und weiterentwickelt wird das digitale Kreativkonzept in Seminaren mit Studierenden an der Jacobs University. Der Ansatz beschränkt sich jedoch nicht auf den akademischen Raum. Eingebunden sind etwa auch eine Schule in Bremen sowie Unternehmen aus der Hansestadt und aus dem Umfeld der Partnerinstitutionen. Zu ihnen zählen die Technische Universität Braunschweig und die Universität Agder in Norwegen.

Finanziert wird das Vorhaben von der Jacobs Foundation im Rahmen der gemeinsamen Initiative „B3 – Bildung Beyond Boundaries“. Die „Bildung Beyond Boundaries“ (B³) ist eine gemeinsame Initiative der Jacobs Foundation und der Jacobs University Bremen,

die innovative und radikale Ideen in der Hochschulbildung unterstützt. Im Zuge der Challenge hat die Jacobs Foundation neun Forschungsprojekte mit einer Gesamtsumme von bis zu 1,3 Mio. Euro (1,5 Mio. Schweizer Franken) finanziert.

Mitte kommenden Jahres wird das Projekt abgeschlossen sein. Das Team um Professor Lattemann will dann ein Konzept mit Techniken und Methoden zur Förderung der Kreativität in einer virtuellen Lernwelt vorlegen. „Ob Lehrende an der Universität oder an der Schule, ob Studierende oder Schülerinnen und Schüler: Alle können lernen, kreativ zu sein“, ist Lattemann überzeugt.



Wie lassen sich innovative Lehr-Konzepte für die Online-Lehre adaptieren?

Das intelligente Klassenzimmer

Wie sich Didaktik und Technologie sinnvoll verbinden lassen

Egal ob mit analogen oder digitalen Medien – der Großteil des Lernens findet im Klassenzimmer statt. Zusammen können sie Lernräume verändern.

Autoren: **Julia Knopf, Kevin Müller und Michael Nagel** • Foto: **Billette Editorial, Unsplash**

Digitale Medien in Klassenzimmern gehören zum Schulalltag. Der Laptop während Recherchephasen, das Arbeiten im Computer- oder auch das private Smartphone in der Pause – Schüler/-innen und Lehrkräfte erweitern den Lernraum Schule tagtäglich mit digitalen Angeboten. Doch finden digitale Medien selten auch Einzug in den konkreten Unterricht. Es ist eher ein Nebeneinander der digitalen und analogen Medien und weniger eine Kombination.

Der Unterricht im klassischen Klassenzimmer lässt sich schon heute mit einfachen Mitteln digital unterstützen. Ob Whiteboards, Augmented Reality oder Learning Management Systeme – durch die digitale Erweiterung des Klassenraumes werden Lernsituationen flexibel und individuell gestaltet.

MÖGLICHKEIT 1: KOLLABORATIV UND KOOPERATIV ARBEITEN MIT DEM WHITEBOARD

Seit jeher ist die Tafel der Fokus eines jeden Klassenraumes. In vielen Klassenzimmern wird die klassische Tafel von einer digitalen Alternative, einem Whiteboard, ergänzt oder ersetzt. Das Whiteboard ist ein überdimensionaler Bildschirm, der wie eine Tafel beschrieben werden kann. Gleichzeitig kann es aber auch wie ein Computerbildschirm digitale Inhalte anzeigen. Konkret: Es verbindet alle Möglichkeiten der analogen Tafel mit digitalen Elementen wie einem Internet-Browser, Textverarbeitungs- und Zeichenprogrammen. Der größte Vorteil eines Whiteboards: Auf ihm können Inhalte wie gelöste Aufgaben im Mathematikunterricht oder geschriebene Texte im Deutschunterricht blitzschnell angezeigt werden. Verknüpft mit Tablets oder Notebooks der Schüler/-innen wird das Whiteboard so zur kollaborativen Tafel – Arbeitsergebnisse werden unmittelbar für alle angezeigt. Das Brainstorming einer Gruppe kann direkt mit den Ergebnissen einer anderen verglichen werden. Oder aber ein gemeinsames Tafelbild wird gleichzeitig und kollaborativ gestaltet.

Das Whiteboard geht über eine reine Tafel-Alternative hinaus. Es macht den Klassenraum zum Makerspace. Die Schülerinnen und Schüler produzieren selbst Inhalte, die flexibel am Whiteboard angezeigt und verändert werden können. Im Gegensatz zur klassischen Tafel können die Inhalte nicht nur jederzeit ausgetauscht und verglichen, sondern vor allem auch abgespeichert werden. So kann die Klasse auch Tage später an einer Mind-Map oder einem Tafelbild weiterarbeiten.

MÖGLICHKEIT 2: MULTIMEDIALES LESEN MIT AUGMENTED REALITY

Da sich das Lesen in digitalen Medien vom Lesen in analogen Kontexten unterscheidet, sind traditionelle Bücher nicht aus dem Repertoire von Lehrkräften wegzudenken. Die klassischen Medien können jedoch digital unterstützt werden.

Augmented Reality-Apps nutzen das analoge Buch als Anker in der Realität. In den Büchern werden Wörter, Überschriften oder Bil-



Technik an Schulen darf nicht zum Selbstzweck verkommen

der zu Markern, die – werden sie mit einem Tablet oder Smartphone gescannt – zusätzliche digitale Erweiterungen wie Spiele, Videos oder weiterführende Informationen auf dem Bildschirm des Gerätes einblenden. Das analoge Buch wird dadurch zu einer multimedialen Lesewelt und führt zu einer neuen Flexibilität im Leseprozess: Die Schüler/-innen entscheiden während der Lektüre selbstständig, welche der digitalen Erweiterungen sie rezipieren möchten, oder an welcher Stelle sie Zusatzinformationen benötigen. Oder aber sie lesen das Buch ganz ohne digitale Erweiterungen. Für Lehrkräfte bedeutet das: Neben dem analogen Buch, dem rein digitalen E-Book oder Ähnlichem wird das Handlungsrepertoire von Lehrkräften durch digitale Erweiterungen ergänzt – beispielsweise zur Leseförderung, zur Differenzierung oder als Unterrichtsgegenstand.

MÖGLICHKEIT 3: FLEXIBLES LERNEN MIT LEARNING MANAGEMENT SYSTEMEN

Digitale Unterstützung im Klassenzimmer macht die Schülerinnen und Schüler zu Entscheidern über ihr eigenes Lernen. Zwar erweitern die Angebote das Handlungsrepertoire von Lehrkräften enorm, doch der digitale Lernraum ist für Lehrkräfte schwerer zu organisieren als das physische Klassenzimmer. Häufig fehlen den Lehrkräften technologische Kenntnisse und Kompetenzen.

Einige Schulen setzen zur Organisation und zur Dokumentation digitaler Lernelemente auf ein Learning Management System, kurz LMS. Innerhalb eines LMS werden Lerndaten wie Stundenpläne, Noten und Bewertungen sowie bearbeitete Aufgaben und ihre Lösung gespeichert. Gerade der digitale Klassenraum muss aufgeräumt und organisiert werden: Wo genau lege ich Arbeitsergebnisse ab? An welcher Stelle gebe ich an, welche Aufgaben bearbeitet wurden? Gibt es eine Funktion, um sich mit Mitschülern auszutauschen? In einem klassischen

LMS werden die generierten Lerndaten lediglich gespeichert. Aufgabe eines modernen LMS sollte es aber sein, eine ganzheitliche Analyse der Lerndaten zu gewährleisten, um passgenaue Lehr- und Lernmodule zu generieren. Nur dann ist es möglich, eine individualisierte Kompetenzförderung auf der Basis der erhobenen Daten zu erreichen.

VON DER TRADITIONELLEN UMGEBUNG ZUM INTELLIGENTEN LERNRAUM

Die Beispiele zeigen, dass durch den Einsatz und die intelligente Vernetzung unterschiedlicher Medien neue Lernsituationen geschaffen werden können. Als Smart Learning Environment bezeichnet man Lernräume, in denen analoge und digitale Medien zu einer Einheit verschmelzen. Solche Lernräume bringen Schüler/-innen in neue Lernsituationen, in denen sie sowohl kollaborativ als auch selbstbestimmt und individuell agieren. Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten – sowohl für Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen und Schüler.

DIE VERBINDUNG VON DIDAKTIK UND TECHNOLOGIE

Es braucht für Smart Learning Environments didaktische und technologische Kompetenzen. Ein Beispiel: Ein regulärer Raum wird an allen vier Wänden mit Videoprojektoren bestrahlt. Dadurch entsteht eine 360-Grad-Darstellung, die den gesamten Klassenraum zu einem Projektionsraum werden lässt. Je nach Inhalt der digitalen Projektionen, taucht man in unterschiedlichste Welten ein, beispielsweise in eine Unterwasserwelt, das antike Griechenland oder den Weltraum. Diese immersiven Erlebnisse können durch weiterführende Hintergrundinformationen in Form von Texten, Videos und interaktiven Grafiken didaktisch aufgewertet werden. In den neu entstandenen Lernräumen können die Schülerinnen und Schüler über Sensoren mit den Elementen an der Wand interagieren, sie bewegen und neu anordnen.

SUBSUBSUB: DIE VORTEILE INTELLIGENTER LERNRÄUME

Smart Learning Environments erweitern den didaktischen Horizont und bieten grundlegende Vorteile: Es ist aufgrund der digitalen Geräte möglich, den Lernkontext exakt zu bestimmen. Hierzu zählen triviale Eigenschaften wie Ort und Zeit – darüber hinaus aber auch die medialen Gegebenheiten und die bereitgestellte Infrastruktur. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten zur Schaffung intelligenter Lernsituationen. Auf der Grundlage persönlicher Faktoren und Lernvoraussetzungen kann eine umfassende Lernstandsanalyse eines jeden Schülers durchgeführt werden. Dadurch ist es im letzten und entscheidenden Schritt möglich, die Lernsituation adaptiv auf die Bedürfnisse anzupassen – jede Schülerin und jeder Schüler wird zur richtigen Zeit und am richtigen Ort adäquat beim Lernen unterstützt. Dabei können sowohl das gewählte Medium, die Benutzeroberfläche sowie der Lerninhalt selbst und die Gestaltung der Aufgaben- und Übungsformate individuell angepasst werden. Ein Beispiel: Mithilfe eines intelligenten Stifts werden während des Schreibens über Sensoren wichtige Daten wie der Schreibdruck oder die Schreibgeschwindigkeit erhoben. Anschließend kann die Lehrkraft aus diesen Daten Schwierigkeiten identifizieren.

MIT LERNDATEN ZU INDIVIDUELLEN LERNPROFILIEN

Wie bei den meisten intelligenten Anwendungen benötigt man zur effektiven Umsetzung von Smart Learning Environments eine umfassende Datengrundlage. Diese besteht aus den benötigten Lernmaterialien, die zusammen mit methodischem sowie didaktischem Wissen in einer Datenbank gespeichert und bei Bedarf abgerufen werden. Eingespeiste Daten aus Learning Management Systemen und anderen Wissensdatenbanken wie Lehrpläne ergänzen diese Datengrundlage. Darüber hinaus verfügen alle Lernenden über persönliche Lernprofile, in denen sowohl individuelle Lernhistorien als auch -präferenzen hinterlegt sind. Durch den Zugriff auf die persönlichen Profile lässt sich ein hoher Grad an Differenzierung erreichen.

Solche Daten können sowohl aus Interaktionen mit den digitalen Lerninhalten stammen als auch physiologischer Natur sein, zum Beispiel wenn Blickbewegungen aufgezeichnet werden.

MIT DIDAKTISCHEM WISSEN ZU NEUEN LEHR- UND LERNMODULEN

Ein wichtiger Faktor zur Schaffung authentischer Lernszenarien in intelligenten Lernräumen sind Kontextinformationen wie den Lernfortschritt. Diese Daten werden im intelligenten Lernraum kontinuierlich erfasst. Vor dem Hintergrund der persönlichen Lernprofile und des Lernkontexts schaffen Smart Learning Environments auf diese Weise individualisierte Lehr- und Lernmodule – der Lernraum wird kontextsensitiv didaktisiert. Konkret bedeutet das: Je nach Lernsituation fügen Smart Learning Environments die Lerninhalte in unterschiedlichen Kombinationen zusammen. Soll beispielsweise zum Mittelalter gelernt werden, bietet der Lernraum eine Burg als virtuelle Realität oder Romane oder Sachbücher zur vertiefenden Lektüre, an. Kurzum: Der Lernraum stellt zur richtigen Zeit und am richtigen Ort die richtigen Lerninhalte zur Verfügung.

VERNETZTE MEDIEN ERMÖGLICHEN FLEXIBLES LERNEN

Je nach Ausstattung kann bei der Bereitstellung der Lerninhalte auf unterschiedlichste digitale Medien zurückgegriffen werden. Allgemein gesprochen lassen sich die idealen Medien für einen intelligenten Lernraum in vier Kategorien einteilen: etablierte Medien, Datenbrillen, Appliances und immersive Projektionen.

Etablierte Medien wie Tablets, Smartphones oder Laptops erlauben eine unkomplizierte Bereitstellung der Lerninhalte. Mittels Brillen für Augmented und Virtual Reality werden immersive Lernerlebnisse geschaffen und verschiedenste Lerninhalte wie Lebensräume, historische Epochen oder physikalische Phänomene räumlich dargestellt sowie realitätsnah erfahrbar gemacht. Durch immersive 360-Grad-Projektionen mittels Beamern und großen Bildschirmen verändert sich der gesamte Klassenraum – die Nutzer/-innen können vollständig in authentische Lernsituationen eintauchen. Bei Appliances und IoT-Geräten – IoT steht für Internet of Things, das Internet der Dinge – handelt es sich um gewöhnliche Alltagsgegenstände, die durch bestimmte Computerhardware und -software intelligenter werden, beispielsweise eine intelligente Tafel oder ein intelligenter Füller. In Smart Learning Environments schaffen solche Geräte eine nahtlose Verbindung des analogen Lernraumes und der darin befindlichen Materialien mit digitalen Lerninhalten.

Das Besondere in Smart Learning Environments: Sämtliche Medien sind miteinander vernetzt. Eine Aufgabe, die auf einem Tablet begonnen wurde, kann beispielsweise in der virtuellen Realität weitergeführt werden. Die Sensordaten, die mittels Eye-Tracking beim Lesen eines Textes erhoben wurden, können zur Differenzierung genutzt werden. Daraus ergeben sich neue und personalisierte didaktische Möglichkeiten.

Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in:

didacta DIGITAL - Aktuelles rund ums Lehren & Lernen mit neuen Technologien, Ausgabe 1/2020, S. 4-8, <https://didacta-magazin.de/>

Prof. Dr. Julia Knopf leitet den Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe und das Forschungsinstitut Bildung Digital an der Universität des Saarlandes. Sie ist Gründungspartnerin der Beratungsunternehmen für digitale Medien KLEE – kreativ lernen und Erfolg erleben und der Didactic Innovations GmbH. Kevin Müller ist Software Engineer bei der Didactic Innovations GmbH.

Michael Nagel ist Junior Consultant bei der Didactic Innovations GmbH und Lehrbeauftragter an der Universität des Saarlandes.

Die gemeinsame Schule für alle

Die totgesagte hat ihre Zukunft noch vor sich

Trotz mancher Resignation: Die gemeinsame Schule für alle ist schrittweise zu schaffen – nicht durch Aufhebung, sondern durch Umwandlung des Gymnasiums. Notwendiger Schritt ist eine Gleichstellung der Gesamtschule mit dem Gymnasium.

Autor: **Joachim Lohmann** • Foto: **Taylor Wilcox, Unsplash**

Vor kurzem veröffentlichte K.-H. Heinemann ein Interview mit dem Bildungsforscher Klaus Klemm unter der Überschrift „Die Gesamtschule ist ein totes Pferd“. Diese Einstellung ist unter Gesamtschulanhängern ziemlich verbreitet. Sie argumentieren mit der starken gesellschaftlichen Stellung des Gymnasiums und seiner Anhängerschaft, gegen deren Widerstand eine gemeinsame Schule für alle nicht realisierbar sei.

An der Argumentation ist richtig, dass die gemeinsame Schule für alle zurzeit nicht durchzusetzen ist: Keine im Bundes- oder in einem Landtag vertretene Partei ist gegenwärtig bereit, wegen des zu erwartenden gesellschaftlichen und politischen Widerstandes die gemeinsame Schule für alle zu realisieren. So hatten sich alle Kultusminister nach dem PISA-Schock versichert, die schulische Strukturdebatte nicht wieder aufleben zu lassen.

Doch die Schulstrukturdebatte ist nicht sakrosankt, es gibt kein Ende der Geschichte. Vielmehr ist die Entwicklung der Schulstruktur in Deutschland seit zwei Jahrhunderten maßgeblich durch die beiden Trends der Aufwertung von Schulformen und der Vereinheitlichung der Schulstrukturen bestimmt.

DAS GEGLIEDERTE SCHULWESEN IMPLODIERT

Im 19. Jahrhundert war das deutsche Schulsystem völlig zersplittert. Wo immer möglich gab es quer durch alle Schulformen hindurch eine getrennte Erziehung nach Geschlechtern und Konfessionen. Darüber hinaus war die als das Nonplusultra gefeierte Dreigliedrigkeit im 19. Jahrhundert bis nach der Befreiung im Jahr 1945 immer noch in weitere Schulformen aufgesplittet. So gab es vor der Jahrhundertwende 1900 neben der Volksschule die ländliche Halbtagschule und die Fabrikschule. Neben den Realschulen bestanden Bürger- und Stadtschulen und neben dem (humanistischen) Gymnasium existierten Realgymnasium sowie Oberrealschule.

Inzwischen implodiert die hierarchische Dreigliedrigkeit – nicht lange nach ihrer endgültigen Etablierung.

▷ Nur in 2 Bundesländern ist die Dreigliedrigkeit noch weitgehend



So funktioniert Digitale Schule



LogoDIDACT vereint kinderleichte Bedienung mit exakt auf die Bedürfnisse moderner Schulen abgestimmten Funktionen.

Jetzt mit Office 365-Connector!

Als Schulträger profitieren Sie von:

- ✓ Einfache Administration spart Zeit und Geld
- ✓ Zentrales Management & Server-Überwachung
- ✓ Betrieb lokal, im Rechenzentrum oder in der Cloud
- ✓ WLAN-Infrastruktur-Modul
- ✓ Verwaltung von Tablets
- ✓ Sicherheit durch selbstheilende Arbeitsstationen
- ✓ Kinderleichte Software-Verteilung
- ✓ Datenschutz und Jugendschutzfilter (KI)



Sichern Sie sich jetzt Ihren saftigen Digitalisierungsrabatt!

Erhalten Sie für Ihre Erstbestellung 20% Rabatt auf alle LogoDIDACT- und LD Mobile-Lizenzen.



Logo
DIDACT

SBE network solutions GmbH
Edisonstr. 21-23 · 74076 Heilbronn
07131 89840-0 · info@sbe.de

www.logodidact.de
www.sbe.de

funktionsfähig, aber selbst dort ist die Hauptschule zur Minderheitsschule mit einem Jahrgangsanteil von 30 % in Bayern und 20 % in Baden- Württemberg in der 8. Klassenstufe geworden.

- ▷ In 3 weiteren Bundesländern kragt die Hauptschule mit nur noch rund 10 % vor sich hin und selbst die Realschule schafft es nur noch auf 25 %. Die Dreigliedrigkeit bricht zusammen.
- ▷ In den östlichen Flächenländern ist die Dreigliedrigkeit nach der Wende erst gar nicht entstanden bzw. kurze Zeit später durch eine hierarchische Zweigliedrigkeit ersetzt worden.
- ▷ 6 Bundesländer – die Stadtstaaten sowie das Saarland, Schleswig-Holstein und abgewandelt Rheinland-Pfalz – haben das dreigliedrige Hierarchiesystem abgeschafft. In der Sekundarstufe I besteht nur noch die Alternative zwischen dem Gymnasium und der Schule des gemeinsamen Lernens. Die Durchsetzung dieses Alternativsystems gelang fast ohne gesellschaftlichen bzw. politischen Widerstand.

Das deutsche gegliederte Schulwesen zerfällt.

DAS GYMNASIUM VERLIERT PRIVILEGIEN

Weder die Dreigliedrigkeit noch das Gymnasium sind sakrosankt – und dies trotz seiner starken gesellschaftlichen und politischen Verankerung. Denn auch das Gymnasium hat erhebliche Veränderungen ertragen müssen:

- ▷ Das humanistische Gymnasium hatte zunächst das Monopol zur Verleihung des Abiturs
- ▷ Dieses Monopol musste es seit den Jahren 1890/1900 mit Realgymnasium und der Oberrealschule teilen.
- ▷ Inzwischen wird die Hochschulreife zusätzlich von den beruflichen Gymnasien, den Fachoberschulen sowie den Gesamtschulen verliehen.
- ▷ In den oben genannten 6 Bundesländern ist die Hochschulvorbereitung die Aufgabe aller Schulen der Sekundarstufe I, d.h. das Gymnasialmonopol ist ausgelaufen.
- ▷ Noch bis zum 1. Weltkrieg hatten viele Gymnasien Vorschulen. Die Weimarer Republik setzte gegen erbitterten Widerstand deren Aufhebung zugunsten der Grundschule für alle durch.

Inzwischen sind die Gymnasien und die Schulen des gemeinsamen Lernens in Teilen gleichgestellt, dennoch besitzen die Gymnasien weiterhin Privilegien: eine ständische Lehrkräftebildung und -besoldung sowie das Recht auf eine Übergangs- und eine innerschulische Auslese. Aber in den Ländern mit einem Alternativsystem sind die Schulen des gemeinsamen Lernens gesellschaftlich und politisch so stark, dass hier diese gymnasialen Privilegien bröckeln.

- ▷ So ist die eigenständige Gymnasiallehrerbildung in den Stadtstaaten zugunsten einer einheitlichen Sekundarstufenlehrerbildung aufgehoben worden – in Berlin allerdings nur für die 1. Phase. In Schleswig-Holstein hebt die Jamaika-Regierung die Stufenlehrerbildung wieder auf.
- ▷ Mit der Stufenlehrerbildung entfällt auch die ständische Lehrkräftebesoldung.
- ▷ In einigen Ländern mit dem Alternativsystem gibt es erste Einschnitte in das Selektionsrecht der Gymnasien. Bisher hatten Gymnasien und Realschulen das Recht, Schülerinnen und Schüler, die sie für nicht geeignet halten, nicht aufzunehmen bzw. in den folgenden Schuljahren abzuschulen.
- ▷ Doch das Recht auf Abschulung wird in Berlin und Hamburg eingeschränkt. Berlin lässt sie nur am Ende der 7. und Hamburg nur am Ende der 6. Klassenstufe zu.
- ▷ Am weitesten geht das Land Bremen, dort ist eine Abschulung nur noch mit Zustimmung der Eltern zulässig.
- ▷ Allererste Einschränkungen gibt es auch beim Übergang ins Gymnasium. Das Land Berlin hat durchgesetzt, dass, wenn die

Kapazitäten der Schulen bei der Anmeldung überschritten werden, das Los neben weiteren Kriterien über die Aufnahme entscheidet.

Insgesamt sind also schon jetzt die Privilegien des Gymnasiums trotz seiner starken gesellschaftlichen Stellung nicht unantastbar. Die Zukunft wird das Nebeneinander von Gymnasium und der Schule des gemeinsamen Lernens überwinden. Die zwei Trends, die die Entwicklung der Schulstruktur in den letzten zwei Jahrhunderten maßgeblich bestimmt haben, werden auch künftig wirken: die Trends der Gleichstellung und der Vereinheitlichung von Schulformen. Dabei wird auch künftig im Allgemeinen die Gleichstellung der Vereinheitlichung vorangehen. Vorangetrieben wurden diese Trends von den Betroffenen in den benachteiligten Schulformen – den Eltern und den Lehrkräften – sowie deren Interessenvertretungen, bis die Politik deren Interessen umsetzte. Es ist davon auszugehen, dass die Schulen des gemeinsamen Lernens mit ihrer Anhängerschaft und Interessenvertretung darauf bestehen, dass sie und ihr Personal nicht gegenüber dem Gymnasium benachteiligt werden, dass sie vor allem nicht weitgehend die soziale, die ethnische und die sonderpädagogische Inklusion allein tragen müssen. Solange die Herausforderungen nicht gleichmäßiger verteilt werden, werden die Schulen des gemeinsamen Lernens auf einer Ressourcenausstattung bestehen, die ihren besonderen Herausforderungen entspricht.

Auf Gleichstellung und Vereinheitlichung auch in Zukunft zu setzen ist keine Illusion, vielmehr wirken sich diese Trends selbst in der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich aus.

- ▷ So hat der Deutsche Qualifikationsrahmen die Abschlüsse der dualen Berufsausbildung mit dem Abitur und die der Fachschulen mit dem Bachelor gleichgestellt, welche die Länder bisher zurückhaltend umsetzen.
- ▷ Die Bundesbildungsministerin will die Ausbildungsabschlüsse sehr ähnlich wie die Hochschulabschlüsse bezeichnen.
- ▷ Ausbildungsgänge in den Fachschulen werden immer stärker auch in den Fachhochschulen angeboten.
- ▷ Zugleich steigen die Fachhochschulen schrittweise zu den wissenschaftlichen Hochschulen auf.

DEFÄTISMUS IST NICHT ANGESAGT

Defätismus ist nicht angemessen. Es gibt keine überzeugenden Argumente gegen eine gemeinsame Schule für alle, vielmehr haben die Schulen des gemeinsamen Lernens deutlich nachgewiesen, dass sie mehr Chancengleichheit und mehr sozialen Aufstieg verwirklichen können.

Statt vor den gesellschaftlichen und politischen Widerständen zu kapitulieren, ist strategisches Denken angesagt. In Schritten ist die Vereinheitlichung der Schulstruktur zu erreichen. Die wichtigsten nächsten Schritte sollten sein:

- ▷ Umwandlung aller nicht-gymnasialen allgemeinbildenden Schulen in Schulen des gemeinsamen Lernens;
- ▷ Öffnung der gymnasialen Oberstufe für möglichst alle Schulabgänger der Sekundarstufe I, um ihnen bessere Lebens-, Gesellschafts- und Berufschancen als bisher zu geben;
- ▷ Errichtung einer gymnasialen Oberstufe an möglichst jeder Schule des gemeinsamen Lernens; das wird möglich, wenn fast alle Abgänger der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe übergehen können;
- ▷ Durchsetzung einer einheitlichen Lehrerbildung und -besoldung für alle Lehrkräfte;
- ▷ eine überzeugende Ressourcenausstattung je nach der sozialen, ethnischen und sonderpädagogischen Herausforderung einer Schule.

Statt Defätismus ist weiterhin das Ringen um eine gemeinsame Schule für alle angesagt.

Lehramtsstudium setzt noch viel zu sehr auf Einzelkämpfer

Befragung des Monitor Lehrerbildung

*Monitor Lehrerbildung: Ob Inklusionshelfer*in oder Schulpsycholog*in – Lehrkräfte stehen in der Schule im täglichen Austausch mit Fachkräften unterschiedlicher Disziplinen. Das Arbeiten in multiprofessionellen Teams wird durch den kürzlich beschlossenen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung künftig noch wichtiger.*

Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung

Bisher ist die Zusammenarbeit zwischen angehenden Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften nur selten Gegenstand des Studiums. Nur jede vierte Hochschule bietet aktuell interdisziplinäre Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende an. Dies zeigt eine aktuelle Publikation des Monitor Lehrerbildung.

Die Institution Schule ist in Deutschland keine reine Domäne der Lehrkräfte mehr. In ihrem Berufsalltag sind sie oft Teil eines Netzwerks, das auch Fachkräfte aus Bereichen wie Sozialarbeit, Inklusionshelfer*innen oder Erzieher*innen miteinschließt.

Diese multiprofessionelle Zusammenarbeit gehört besonders an Ganztagschulen in Deutschland zur Realität. Mit dem im Mai 2021 von der Bundesregierung beschlossenen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule ab 2026 steigt die Bedeutung multiprofessioneller Teamarbeit daher noch weiter an.

NUR AN JEDER VIERTEN HOCHSCHULE EXISTIEREN INTERDISZIPLINÄRE LEHRVERANSTALTUNGEN

Die jüngste Hochschulbefragung des Monitor Lehrerbildung aus dem Jahr 2020 verdeutlicht, dass interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, in denen Lehramtsstudierende mit Studierenden anderer pädagogischer Fachrichtungen gemeinsam lernen, nur an einem Viertel der Hochschulen existieren. Institutionalisierte Formate zur Abstimmung der Curricula von Lehramtsstudiengängen und anderen pädagogischen Studiengängen gibt es lediglich an zehn Prozent der Hochschulen.

„Das aktuelle Lehramtsstudium ist noch auf ein Einzelkämpfertum ausgerichtet. Dabei erfordert der heutige Sozialraum Schule Lehrkräfte, die als Teamplayer fungieren“, sagt Ekkehard Winter, Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung. „Es ist die Aufgabe der lehrerbildenden Hochschulen, dem angehenden pädagogischen Personal frühzeitig eine multiprofessionelle Kooperationskultur zu vermitteln.“

BERUFSGRUPPEN BEGEGNEN SICH ERST IN DER SCHULPRAXIS

Damit der Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung auch mit einem Qualitätsversprechen zugunsten guter Ganztagsbildung einhergeht, sollten die Hochschulen interdisziplinäre und kooperative Lehrformate zwischen Lehramtsstudium und Studiengängen anderer pädagogischer Fachrichtungen etablieren. Dies fordern die Autor*innen in der aktuellen Publikation des Monitor Lehrerbildung „Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation

beginnt im Lehramtsstudium“. Denn ohne frühzeitige Berührungspunkte würden sich die Berufsgruppen oftmals erst in der Schulpraxis begegnen und wenig übereinander wissen.

Nach einer vom Monitor Lehrerbildung bisher unveröffentlichten Befragung von Schulleitungen aus dem Jahr 2019 klaffen Anspruch und Wirklichkeit in diesem Punkt bislang auseinander: Während die Fähigkeit, interdisziplinär zu arbeiten als sehr wichtig für den Lehrberuf eingeschätzt wurde, bringen die künftigen Lehrkräfte aus Sicht der Schulleitungen dafür kaum Kenntnisse aus ihrem Studium mit.

„Teamarbeit muss kontinuierlich eingeübt werden, vor allem bei der berufsübergreifenden Kooperation. Das gilt für die ersten Schritte im Studium genauso wie für das spätere Berufsleben. Nur so können sich die unterschiedlichen Professionen mit ihren jeweiligen Kompetenzen und Perspektiven auf das Kind ergänzen und als Team zusammenwachsen“, so Dagmar Wolf, Bereichsleiterin Bildung bei der Robert Bosch Stiftung.



Multiprofessionelle Zusammenarbeit ist insbesondere an Ganztagschulen essentiell

Schule neu denken, leben und gestalten

Effizient lehren mit digitalen Medien

Wie ein durchdachtes Medienkonzept beim digitalen Lehren und Lernen die Schulgemeinschaft unterstützen kann, zeigt eine der Gewinnerschulen des Schulpreises der Dieter Schwarz Stiftung 2020.

Quelle: **Akademie für Innovative Bildung und Management**

Digitale Bildung und das Unterrichten mit digitalen Medien sind nicht erst seit der Coronazeit wichtige Themen. Doch die Pandemie machte Defizite in diesen Bereichen deutlich sichtbar und zeigte, welche Schulen hier wie aufgestellt sind.

Schulgemeinschaften, die bereits auf ein Medienkonzept zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien zurückgreifen konnten, waren auf die Monate des Distanzlernens vorbereitet. Zentrale Fragen waren im Vorfeld geklärt: Wie können Schülerinnen und Schüler auch während des Distanzlernens den Kontakt zueinander und zur Lehrperson halten? Wie kann Unterricht im digitalen Raum effektiv umgesetzt, Lernstoff zielgerichtet vermittelt und somit Lernrückstände vermieden werden?

WIE SIEHT EIN GUTES MEDIENKONZEPT AN DER SCHULE AUS?

Seit 2011 zeichnet der Schulpreis der Dieter Schwarz Stiftung Schulen für das beste Medienkonzept aus. Im Fokus stehen hierbei die Förderung der Schülerinnen und Schüler als aktive und kritische Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer digitalen Mediengesellschaft. Mit der Auszeichnung sollen Schulen in ihren Vorhaben bestärkt und mittels der Preisgelder in der direkten Umsetzung unterstützt werden. Die prämierten Konzepte zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Schulpraxis den Fachunterricht nachhaltig prägen und die Schulen langfristig auf dem Gebiet der Digitalisierung voranbringen.

SCHULPREIS-GEWINNERSCHULE ZEIGT, WIE DIGITALES LEHREN UND LERNEN GEHT

2020 wurde der Schulpreis zuletzt an Schulen aller Schularten aus ganz Deutschland verliehen. Darunter an das Oskar-Maria-Graf-Gymnasium aus Freising in Bayern, das den 2. Platz belegte und ein Preisgeld in Höhe von 25.000 € gewann. Damit konnten digitale Endgeräte wie magnetische Whiteboard-Leinwände, Stative und Halterungen für Videoprojekte sowie Videokonferenzen, Tablet-Koffer und Tablets für eine gesamte Klasse angeschafft werden. Das digitale Lernen und kreative Arbeiten mit Medien war so auch in Pandemiezeiten möglich.

Unter dem Leitsatz „Schule neu denken, leben und gestalten“ stellte das Oskar-Maria-Graf-Gymnasium seine Vorstellungen des digitalen Lehrens und Lernens zusammen und setzt hierbei nach wie vor stark auf Erfahrungsaustausch, ständige Fortbildung, aber auch auf Experimentieren und „Lernen durch Tun“. Die pandemiebedingte Situation forcierte dann eine schnelle Umsetzung angedachter Maßnahmen und die Entwicklung erfolgreicher, digitaler Unterrichtskonzepte. Der Austausch zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften erfolgte über Lernplattformen und der Unterricht sowie projektorientiertes Arbeiten fanden planmäßig online statt. In der Zeit des Wechselunterrichts

wurden Unterrichtsstunden für die zuhause gebliebenen Schülerinnen und Schüler gestreamt. Das Kollegium erhielt umfassende Schulungen im Umgang diverser Tools und so konnten auch virtuelle Klassenelternabende und Elternsprechtage veranstaltet werden. Der soziale Austausch in Form von virtuellen Treffen förderte die Motivation. Lern- und Leistungsfortschritte konnten am Ende des Schuljahres anhand freiwilliger Lernstandserhebungen ermittelt werden.

Hat auch ihre Schule ein Medienkonzept, dass in der Corona-Zeit auf den Prüfstand gestellt wurde oder haben Sie zu dieser Zeit ein neues Konzept entwickelt, das sich noch in der Umsetzung befindet? Bewerben Sie sich damit bis zum 8. November für den Schulpreis der Dieter Schwarz Stiftung!

ANSPRECHPARTNER

Akademie für Innovative Bildung und Management
Bildungscampus 7
74076 Heilbronn

E-Mail:
schulpreis@aim-akademie.org

Web:
<http://www.aim-akademie.org>

Karotten um den Hals

Gedächtnistrainer Gregor Staub im Interview

Ob alle Flüsse Deutschlands, eine neue Handynummer oder Lateinvokabeln: mit der richtigen Lerntechnik könne man sich alles merken, behauptet Gedächtnistrainer Gregor Staub. didacta machte den Test.

Interview: **Silvia Schumacher**

Herr Staub, wann haben Sie das letzte Mal etwas vergessen?

Gregor Staub: Wenn ich einen Namen nur gehört habe, dann ist er weg. Wichtig ist der Wille, sich etwas zu merken und den konkreten Gedanken zu denken.

Das heißt, ich muss mich bewusst dazu entscheiden: Das will ich mir merken.

Genau. Sie heißen Schumacher, ohne „h“, das habe ich mir gemerkt. Weil ich mir bewusst gedacht habe: Da steht ein Mann am Straßenrand – ja, da ist ein Mann am Straßenrand, der repariert Schuhe und der hat übrigens keinen Hut an, also ohne „h“. Man muss Dinge erleben, um sie im Gedächtnis behalten zu können. In der Schule wird viel zu viel verstanden, aber nicht erlebt. Passen Sie auf, ich lasse Sie mal etwas erleben.

Ich bin gespannt.

Schreiben Sie die Zahl 62 auf, aber schreiben Sie die Zahl so, dass ein kleiner Abstand zwischen den Ziffern ist. Diese müssen Sie nun mit 11 multiplizieren, ohne Taschenrechner. Für einen Achtklässler wäre das richtig schwer. Es wäre leichter, auszurechnen, was sechs plus zwei gibt.

Acht.

Schreiben Sie die 8 in die Mitte der beiden Ziffern. Und nun haben Sie das Ergebnis.

Sechshundertzweiundachtzig.

Richtig. Diese Technik ist dreieinhalbtausend Jahre alt. Solche Techniken kommen in der Schule oft zu kurz. Wenn ich bei meinen Vorträgen den Schülern und Lehrern meine Tricks verrate, sind sie ganz begeistert. Neulich habe ich mit Schülern aus der Steiermark innerhalb von zehn Minuten alle Flüsse Deutschlands gelernt.

Mit welchem Trick?

Ich habe ihnen eine Geschichte erzählt: Bei Polen fließt die Oder und die Neiße. Stellt euch vor, da unten steht ein Nashorn, das schmeißt ein Ei – N und Ei für Neiße. Der obere Fluss geht links oder rechts weg, das ist die Oder und so weiter und so fort.

Es geht also darum, Eselsbrücken zu bauen?

Eselsbrücke ist nicht das passende Wort, es geht vielmehr um die Kombination von Logik und Gefühlen. Das Resultat war, dass die Schüler nach zehn Minuten alle Flüsse Deutschlands konnten. Eine Stunde später fand dazu eine Prüfung statt und die Rektorin erzählte mir danach, dass alle eine Eins hatten.

Ist das Wissen nur kurzzeitig abrufbar und einen Tag später wieder vergessen?

Es ist grundsätzlich so, dass neu Gelerntes nur maximal einen Tag hängen bleibt – egal, was man lernt. Damit es ins Langzeitgedächtnis übergeht, braucht das Gehirn mehrere Impulse, dass es begreift: Das ist wichtig. Es geht also um zwei Fragen: Wie lange brauche ich, um etwas im Kurzzeitgedächtnis zu speichern? Hierfür habe ich einen schnellen Weg gefunden. Frage Nummer zwei lautet: Was muss ich tun, damit ich mich entscheide, das ist wichtig, damit ich es auch in drei Jahren abrufen kann?

Anzeige



Bildungsmanagement studieren!

Innovativ – persönlich – flexibel

Qualifizieren Sie sich am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg im berufsbegleitenden Masterstudiengang für aktuelle oder künftige Führungsaufgaben!

Bewerbungszeitraum: 01. bis 31. Mai 2022

Newsletter und laufende Angebote (wie z. B. unsere kostenlosen Bildungsmanagement.Impulse) unter:
www.bimalb.de oder
<https://www.facebook.com/bildungsmanagement/>

Lernen Sie uns in einem persönlichen Beratungsgespräch kennen – wir freuen uns auf Sie!

Ihr Team Bildungsmanagement



„Beim Lernen geht es immer um die Frage: Will man oder nicht“

Und was braucht es dafür?

Der Weg dahin muss möglichst kurz sein. Mit meinen Techniken brauchen sie nur fünf Wiederholungen, damit es ins Langzeitgedächtnis übergeht. Sie können das Gelernte dann ein halbes Jahr perfekt abrufen. Wenn das Wissen auf passiv gestellt und nicht angewendet wird, vergessen sie es. Wird regelmäßig wiederholt, bleibt es aktiv. Wenn Sie ohne Technik lernen, braucht es übrigens 30 Wiederholungen. Medizinstudenten lieben mich dafür, weil sie beim Auswendiglernen so viel Zeit sparen. Und ich brauche keine Einkaufszettel von meiner Frau mehr, seitdem ich beispielsweise die Loci-Methode kenne.

Was ist die Loci-Methode?

Theoretisch ist das schwer zu erklären. Ich lasse Sie es wieder erleben. Zuerst erstellen wir eine Körperliste als Merkpunkte: Es geht los bei den Schuhen, Knie, Oberschenkel, Gesäßtasche, Bauchnabel, Brustkorb, Schulter, Hals, Zunge, Kopf. Sie können nun mitsprechen.

Schuhe, Knie, Oberschenkel, Gesäßtasche, Bauchnabel, Brustkorb, Schulter, Hals, Zunge, Kopf. Und nun?

Das ist jetzt in der linken Gehirnhälfte gespeichert, das kann sie gut. Was die linke Gehirnhälfte übrigens schlecht kann, sind zwei Dinge gleichzeitig. Keine Frau kann Multitasking, sie können nur schneller wechseln zwischen Gefühl und Logik. Das bedeutet für die Schule: Ich kann Schülern nicht zumuten, etwas zu schreiben und währenddessen zuzuhören.

Zurück zu unserem Beispiel: Nun stellen Sie sich vor, dass Sie beim Autofahren sind, ihr Mann ruft Sie an und sagt, bring bitte sechs Eier mit. Die legen wir jetzt in den Schuh, jedes Mal beim Auftreten knirschen sie. Sie sollen Fisch kaufen, der schwimmt auf Ihrem Knie. Die Tomaten, die Sie besorgen sollen, stecken wir in Ihre Gesäßtasche

– wenn Sie sich draufsetzen, macht es pfff. Den Zucker legen wir in den Bauchnabel, der Brustkorb ist mit Mehl bestreut. Sie sollen Mineralwasser kaufen, da steht auf der Schulter eine Flasche Mineralwasser, die Karotten hängen wir als Krawatte um den Hals, Pfeffer fühlen wir auf der Zunge und die Kartoffeln liegen auf dem Kopf. Wenn wir nun den Test machen würden, dürften Sie fünfmal probieren, es richtig zu sagen. Und ich bin mir sicher, es würde danach sitzen, vorwärts und rückwärts.

Warum funktioniert das, was passiert da in unserem Gehirn?

Der Trick ist, dass ich den logisch denkenden Teil des Gehirns und die emotionale Seite des Gehirns kopple. Das funktioniert auch bei Zahlen. Ein Auto hat vier Räder, also steht es für die 4, der Fahrstuhl ist die 13, da es keinen 13. Stock gibt, 76 ist bei mir ein Drucker, 00 ein Toupet und so weiter. Will ich mir eine neue Handynummer merken, spinne ich mit den Bildern einfach eine Geschichte.

Das heißt, das sind feste Bilder oder Listen, die man einmal lernen muss?

Genau. Man lernt einmal die Körperliste, die man dann immer anwenden kann. Das ist wie Schreiben lernen, irgendwann haben Sie ja auch das Alphabet gelernt. Sie prägen es sich einmal ein und die Bilder bleiben immer gleich.

Gibt es trotzdem etwas, das Sie sich nicht merken können?

Nein, eigentlich nicht. Beim Lernen geht es immer um die Frage: Will man oder nicht. Es gibt nur die Situation, dass ich nicht will. Es ist mir beispielsweise zu umständlich, Thailändisch zu lernen, weil hier so viele Menschen bereits Englisch können.

Neues Bündnis Schul- und Klassenfahrten startet Kampagne „Klassenfahrt – aber sicher“

Kampagne zu verantwortungsvollen Schul- und Klassenfahrten ins Leben

Über 60 Verbände, Vereine, Veranstalter und Anbieter von Unterkünften setzen sich für baldige Wiederaufnahme von Klassenfahrten auf Basis erprobter Hygiene- und Testkonzepte ein. Als „Bündnis Schul- und Klassenfahrten“ bieten sie auf <https://klassenfahrtabersicher.de> umfangreiche Information und Aufklärung und wollen so Eltern, Lehrer, Politik und Schüler motivieren, jetzt mit der Planung der nächsten Klassenfahrt zu beginnen.

„Sicherheit und Gemeinschaft stehen im Vordergrund“, betont Carsten Herold, Vorstandsvorsitz im Bundesverband führender Schulfahrtenveranstalter, „wer jetzt mit den Planungen für die nächste Klassenfahrt beginnt und dabei die umfassenden Hygiene- und Sicherheitskonzepte berücksichtigt, handelt absolut verantwortungsvoll und vorausschauend.“ Mehr als 60 Verbände, Vereine, Veranstalter und Anbieter von Unterkünften haben sich zusammengeschlossen und starten jetzt die Kampagne „Klassenfahrt – aber sicher“. Ziel ist es, auf Wert und Bedeutung von Klassenfahrten aufmerksam zu machen und zu deren Planung und Durchführung zu motivieren. Kernbotschaft der Kampagne: Klassenfahrten sind möglich – jetzt planen und im nächsten Schuljahr endlich wieder durchstarten!

WEBSITE BIETET INFOS, CHECKLISTEN UND AUSTAUSCH

Umfassende Informationen und der Austausch mit Lehrern, Eltern, Politik und Schülern stehen im Zentrum der Initiative. Die zu diesen

Auf klassenfahrtabersicher.de finden sich Infos und Checklisten zum Thema Klassenfahrten

Zweck eingerichtete Website unter der Adresse <https://klassenfahrtabersicher.de> bietet aktuelle und hintergründige Information ebenso wie Checklisten und Leitfäden rund um Organisation und Umsetzung sowie regionale Anbieterverzeichnisse. Via Facebook und Instagram sind individuelle Kontaktaufnahme oder Kommentare möglich. Beiträge von Experten zur Rolle und Bedeutung des außerschulischen Lernens ergänzen das Angebot.

KLASSENFAHRTEN GEBEN HALT UND PERSPEKTIVE

„Klassenfahrten sind wesentlicher Bestandteil des Schulalltags, sie fördern Selbstständigkeit, soziales Verhalten und stärken die erfolgreiche Wissensvermittlung“, betont Holger Seidel, Vorstandsvorsitz Reisenetz e.V. Jetzt in die Planung von Klassenfahrten einzusteigen, bedeute „nach Monaten der Einsamkeit“ eine Perspektive zu geben: „Alle Schüler brauchen ein starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit, wenn das neue Schuljahr beginnt – und genau jetzt ist der richtige Zeitpunkt, um gemeinsam für diese Perspektive zu sorgen.“ Lehrerinnen und Lehrer signalisierten ganz klar, dass sie wieder bereit seien, erklärt auch Thomas Sablotny, Vorstand im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. „nahezu alle Klassen- und Abschlussfahrten sind 2020 storniert worden, umso mehr freuen sich jetzt Lehrer und Schüler darauf, für den kommenden Herbst und 2022 planen zu können.“

JEDES JAHR BIS ZU 1,8 MILLIONEN TEILNEHMER

Jedes Jahr finden rund 60.000 bis 80.000 Klassenfahrten mit bis zu 1,8 Millionen Teilnehmern statt; allein im klein-strukturierten Touristik-Segment für Jugendreisen und Schulfahrten arbeiten in Deutschland rund eine halbe Million Menschen. Wegen Corona wurde 2020/21 praktisch alles storniert. Tausende Jugendunterkünfte, Programmanbieter und Busunternehmer stehen vor einer unsicheren Zukunft. „Wenn Buchungen wieder erlaubt und Schulfahrten wieder durchgeführt werden könnten, wäre das auch eine lebenswichtige Perspektive für den Tourismus in Deutschland“, so Ulrike Mai, Vorsitzende European Ropes Course Association.





„Die Mehrheit der Schulleitungen greift zu gesundheitsriskanten Formen der Arbeitsbewältigung“

Schulleitungen stark belastet durch Corona-Pandemie

Studie der Universität Fulda

*Wenn es um die Folgen der Corona-Pandemie für das Schulsystem geht, richtet sich der Blick bislang vor allem auf Schüler*innen und Lehrkräfte. Doch die Pandemie belastet und beansprucht auch die Schulleitungen.*

Quelle: **Hochschule Fulda**

Eine Studie der Hochschule Fulda, der Universität Bielefeld und der Universität Trier liefert nun Ergebnisse zu arbeitsbedingten Stressbelastungen, zu gesundheitsriskanten Strategien der Arbeitsbewältigung und zur gesundheitlichen Beanspruchung der schulischen Führungskräfte. Dringenden Handlungsbedarf sehen die Wissenschaftler*innen vor allem für weibliche Schulleitungen und Grundschulleitungen.

Die Wissenschaftler*innen befragten insgesamt 2.187 Schulleitungen und Schulleitungsmitglieder aus vier Bundesländern (Baden-Würt-

temberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) in Form eines Online-Surveys in der Zeit vom 9. März bis 13. April 2021.

ARBEITSSTRESS: NERVOSITÄT UND KONTROLLVERLUST

Die Studie zeigt: Ein hoher Anteil der schulischen Führungskräfte leidet coronabedingt unter Arbeitsstress. 73 Prozent der Befragten geben an, ziemlich oder sehr oft in den vergangenen Monaten aufge-

(47 Prozent) und Kopfschmerzen (20 Prozent) sind die häufigsten psychosomatischen Beschwerden.

MEHR BELASTUNG, MEHR BEANSPRUCHUNG

„Wir können einen Zusammenhang zwischen Belastungssituation und Arbeitsbeanspruchung feststellen“, so Professor Dadaczynski. „Schulleitungen, die über häufigen Arbeitsstress berichten, weisen ein höheres Maß an physischer und psychischer Erschöpfung auf. Und es sind vor allem weibliche Schulleitungen und Führungskräfte in Grundschulen, die sowohl von höheren Stressbelastungen als auch einem höheren Maß an selbstgefährdender Arbeitsbewältigung und Erschöpfung berichten.“

LEISTUNGSFÄHIGKEIT UND GESUNDHEIT HÄNGEN ZUSAMMEN

„Wir wissen insbesondere aus der Bildungsforschung, wie enorm wichtig Schulleitungen für ein funktionierendes Bildungssystem sind und dass hinter einer guten Schule eine erfolgreiche Schulleitung steht“, sagt Dr. Orkan Okan von der Universität Bielefeld. „Umso wichtiger ist es, die Gesundheit von Schulleitungen viel stärker in den Fokus von Forschung, Praxis und Politik zu rücken. Denn mittlerweile ist hinlänglich nachgewiesen, dass Leistungsfähigkeit, Bildungsqualität und Gesundheit zusammenhängen.“

DRINGENDER HANDLUNGSBEDARF

Die drei Studienautor*innen sehen vor dem Hintergrund der Studienergebnisse einen dringenden bildungs- und gesundheitspolitischen Handlungsbedarf, um Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen in Deutschland zu verbessern. Das sei wichtig, um eine hohe Bildungs- und Schulqualität zu gewährleisten. „Dazu gehört auch, die bestehenden Modellprojekte zur Einbindung von Schulgesundheitsfachkräften wie School Nurses auszubauen und zu verstetigen“, so Professorin Dr. Melanie Messer von der Universität Trier. „Die Erfahrungen haben gezeigt, dass sie die Gesundheitsversorgung, -förderung und Prävention bei Kindern und Jugendlichen erfolgreich fördern und das Schulpersonal zu gesundheitsrelevanten Themen und auch zu Fragen des Infektionsschutzes unterstützen können.“

ZUR STUDIE

Die Studie entstand im Rahmen des Gemeinschaftsprojekts COVID-19 Health Literacy (COVID-HL), das vom Public Health Zentrum Fulda (PHZF) an der Hochschule Fulda, dem Interdisziplinären Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung an der Universität Bielefeld (IZGK) und der Abteilung Pflegewissenschaft II an der Universität Trier koordiniert wird. Dem Forschungsnetzwerk gehören inzwischen Wissenschaftler*innen aus mehr als 60 Ländern an. Übergreifende Ziele sind:

- ▷ Etablierung eines globalen Forschungs- und Praxisnetzwerks in den Bereichen Gesundheitskompetenz, Gesundheitsinformationen, Gesundheitsförderung/Prävention und Gesundheit
- ▷ Umsetzung von internationalen wissenschaftlichen Untersuchungen in den genannten Bereichen einschließlich der Realisierung länderübergreifender und -vergleichender Auswertungen
- ▷ Unterstützung von Entscheidungsträgern aus Praxis und Politik durch wissenschaftliche Erkenntnisse

Finanziert wurde die Studie durch Eigenmittel der Hochschulen.

wühlt gewesen zu sein, weil aufgrund der Pandemie etwas Unerwartetes im Schulbetrieb passiert ist. 70 Prozent berichten, sich ziemlich oder sehr oft über Dinge geärgert zu haben, über die sie infolge der Corona-Pandemie keine Kontrolle hatten. Ein Drittel gibt an, sich in den Monaten zuvor im Arbeitskontext ziemlich oder sehr oft nervös oder gestresst gefühlt zu haben.

GESUNDHEITSRISKANTE FORMEN DER ARBEITSBEWÄLTIGUNG

„Die Mehrheit der Schulleitungen greift zu gesundheitsriskanten Formen der Arbeitsbewältigung: sie arbeiten länger und in der Freizeit, verzichten auf Pausen, erhöhen das Arbeitstempo“, sagt Professor Dr. Kevin Dadaczynski von der Hochschule Fulda, Erstautor der Studie. Drei Viertel der Befragten, vor allem die Grundschulleitungen, geben an, dass ihre Arbeitszeit seit der Corona-Pandemie gestiegen ist. 90 Prozent melden zurück, innerhalb der vorausgegangenen drei Monate oft oder sehr oft in der Freizeit für Kollegium, Schüler*innen oder Eltern erreichbar gewesen zu sein. Fast 70 Prozent berichten zudem, in einem für sie belastendem Arbeitstempo zu arbeiten, das sich nicht dauerhaft durchhalten ließe.

GERINGE ZUFRIEDENHEIT UND ERSCHÖPFUNG

Mehr als 40 Prozent der Befragten weisen bezüglich ihrer aktuellen Arbeitssituation eine geringe Zufriedenheit auf. Der Anteil jener, die ein höheres Ausmaß an physischer und psychischer Erschöpfung berichten, liegt zwischen 30 und 45 Prozent. Muskelbeschwerden

Schutz gegen Covid-19 an Schulen: Klassen intelligent aufteilen

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse

Wie kann man Infektionsausbrüche in Schulklassen eindämmen? Soziologen der Universität Mannheim und der Columbia University empfehlen, Klassen entsprechend der Freundschaftsnetzwerke der Schülerinnen und Schüler zu unterteilen.

Quelle: **Universität Mannheim**

Es ist Ferienzeit – doch das dritte von der Pandemie beeinträchtigte Schuljahr will gut vorbereitet sein, um Covid-19 in Schach zu halten. Effektiv vermeiden oder zumindest abmildern lassen sich Infektionsausbrüche an Schulen, indem man bei steigenden Inzidenzen Klassen aufteilt und so mögliche Ansteckungskontakte reduziert. Die Aufteilung sollte dabei allerdings die Freundschaftsnetzwerke der Schülerinnen und Schüler und damit auch die Kontakte außerhalb der Schulen berücksichtigen. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie, an der die Soziologen David Kretschmer und Dr. Lars Leszczensky vom Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) beteiligt sind. Gemeinsam mit Erstautorin Anna Kaiser, Ph.D., von der Columbia University (USA) haben sie die erste unabhängig begutachtete wissenschaftliche Untersuchung zum Thema Gruppenaufteilung, Wechselunterricht und Covid-19 an europäischen Schulen veröffentlicht. Die Studie ist in der Fachzeitschrift „The Lancet Regional Health – Europe“ erschienen und als „Open Access“-Publikation frei verfügbar.

KONTAKTE IN 507 KLASSEN ANALYSIERT: VIER STRATEGIEN, UNTERSCHIEDLICH WIRKSAM

Basierend auf den tatsächlichen sozialen Beziehungen zwischen 14- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in 507 Klassen an weiterführenden Schulen in England, den Niederlanden, Schweden und Deutschland hat das Forschungsteam die Verbreitung von SARS-CoV-2 im Schulkontext modelliert. Die Wissenschaftler simulierten dabei das Infektionsgeschehen nach Eintragung des Virus in die Klasse unter den folgenden Bedingungen:

- ▷ Zufällige Aufteilung der Klassen in zwei Gruppen
- ▷ Aufteilung in zwei Gruppen nach Geschlecht
- ▷ Aufteilung in zwei Gruppen, basierend auf kompletten Netzwerkdaten
- ▷ Selbstorganisierte Aufteilung in zwei Gruppen durch Schülerinnen und Schüler, die ihre Kontakte selbst angeben

DAS ERGEBNIS: ALLE VIER STRATEGIEN DÄMMEN DAS INFektionsGESCHEHEN EIN – ALLERDINGS IN UNTERSCHIEDLICHEM AUSMASS.

„Am schwächsten wirkt erwartungsgemäß die zufällige Aufteilung, also beispielsweise alphabetisch nach den Anfangsbuchstaben der Namen“, erklärt David Kretschmer. Die Aufteilung nach Geschlecht sei

schon deutlich effektiver, da sich Kinder und Jugendliche im Schulalter eher mit Angehörigen des eigenen Geschlechts trafen, so der Soziologe. Zusätzliche Kontakte und damit Ansteckungen zwischen den Geschlechtergruppen seien daher nicht so häufig. Als besonders wirksam aber erwies sich im Modell die Aufteilung unter Berücksichtigung der tatsächlichen, von den Schülerinnen und Schülern



in wissenschaftlichen Befragungen angegebenen Sozialkontakte. Erstautorin Anna Kaiser: „In den Daten sehen wir, wer mit wem ohnehin engen Kontakt hat, auch außerhalb der Schule. Wenn man die Klassen entsprechend aufteilt, vermindern sich sowohl die Infektionsgefahr als auch das Risiko für Quarantänezeiten – insbesondere, wenn das Infektionsgeschehen sehr dynamisch ist.“ Auch die Wahrscheinlichkeit für sogenanntes Superspreading – also relativ viele Ansteckungen, ausgehend von wenigen Infizierten – lasse sich mit dieser Form der Gruppenbildung verringern.

SELBSTORGANISIERTE AUFTEILUNG ALS ERSATZ FÜR KOMPLETTE NETZWERKDATEN

Fast so gute Effekte wie mithilfe vollständiger Daten über das gesamte Kontaktnetzwerk aller Schülerinnen und Schüler lassen sich laut der Studie erzielen, wenn einzelne wechselseitig ihre Kontakte angeben: Also wenn beispielsweise eine Schülerin alle Mitschüler in der Klasse benennt, mit denen sie auch außerhalb der Schule häufig Kontakt hat. Eine der benannten Personen nennt dann ihrerseits alle Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen sie außerhalb der Schule in Kontakt steht, bis das Netzwerk die Hälfte der Klasse umfasst. Beide Klassenhälften bilden dann jeweils eine Unterrichtsgruppe. „Dieses Vorgehen ist im Schulalltag sehr einfach umsetzbar, da die Lehrkräfte nicht, wie es für die Daten unserer Studie gemacht wurde, erst alle Kontakte in der Klasse erheben müssen“, erläutert Lars Leszczensky.

WECHSELUNTERRICHT WIRKT

Außerdem konnte das Forschungsteam zeigen, dass der wechselnde Unterricht geteilter Schulklassen im wöchentlichen Turnus Infektionsketten im Modell besser unterbrechen kann als Unterrichtsformen, bei denen die Klassenhälften am selben Tag in der Schule präsent sind und beispielsweise unterschiedliche Räumen zu verschiedenen Zeiten nutzen. Wöchentlicher Wechsel wirke wie eine Art kurze Quarantäne, während der ein aufkeimendes Infektionsgeschehen abklingen könne, so die ein Ergebnis Studie.

HINTERGRUND: DIE LANGZEITSTUDIE CILS4EU AM MZES

Für ihre Untersuchung nutzten Kaiser, Kretschmer und Leszczensky Daten der internationalen Langzeiterhebung CILS4EU (Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries). Die Erhebung vergleicht hauptsächlich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland, England, den Niederlanden und Schweden. Neben vielen anderen für die Integration relevanten Daten, etwa zu Schulerfolg, familiärem Umfeld und Berufseinstieg, werden auch die sozialen Beziehungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhoben. Gefördert vom Europäischen Fördernetzwerk NORFACE und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wird das Projekt mit den jeweiligen Länderteams bereits seit über zehn Jahren vom MZES aus koordiniert.

Am wirksamsten ist die Aufteilung von Schulklassen unter Berücksichtigung der tatsächlichen Sozialkontakte



KMK sieht schulischen Regelbetrieb in allen Ländern gesichert

Kontinuierlicher Präsenzunterricht trotz Delta

Die Kultusministerkonferenz zieht eine aktuelle Bilanz zum schulischen Regelbetrieb im Schuljahr 2021/2022 und verabschiedet Empfehlungen zu curricularen Vorgaben eines kompetenzorientierten Wahlpflicht- oder Wahlfaches ‚Deutsche Gebärdensprache (DGS)‘ für die Sekundarstufe I.

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

PRÄSIDENTIN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ UND BRANDENBURGISCHE BILDUNGS-MINISTERIN BRITTA ERNST:

„Die Schulen müssen weiterhin offen bleiben, um beste Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Zudem ist es weiterhin wichtig, dass möglichst viele Erwachsene sich solidarisch zeigen und sich impfen lassen. Nur so können die Schülerinnen und Schüler weiterhin einen normalen Schulalltag haben.“

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

„Trotz der großen Belastungen des Schulsystems durch die Pandemie konnte die Digitalisierung in kurzer Zeit deutlich verbessert werden. Diesen Schwung wollen wir nutzen und Digitalisierung weiter voranbringen. Deshalb freuen wir uns über die hilfreichen Hinweise der „Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz“. Zugleich fordern wir eine Verstärkung des Digitalpaktes. Die Digitalisierung des Schulsystems mit rund elf Millionen Schülerinnen, Schülern und Schulbeschäftigten in rund 45.000 Schulen ist eine gewaltige Aufgabe, die wir nur gemeinsam bewältigen können. Dabei müssen wir auch die zahlreichen Probleme und Streitpunkte mit dem Datenschutz lösen, um künftig sichere und stabile Programme einsetzen zu können.“

PROF. DR. R. ALEXANDER LORZ, KOORDINATOR DER B-LÄNDER UND HESSISCHER KULTUSMINISTER:

„Bei allen Belastungen für unsere Kinder und Jugendlichen hat die Corona-Krise uns allen

doch auch einen gewaltigen Schub in Sachen Digitalisierung gegeben. Wir sind uns in den Ländern einig, dass wir den Weg der Modernisierung von Schule und Unterricht konsequent weitergehen wollen und dafür den mit dem DigitalPakt Schule eingeschlagenen Weg über das Jahr 2024 fortsetzen und verstetigen wollen.“

DER BESCHLUSS VOM 07.10.2021 LAUTET WIE FOLGT:

Die KMK stellt fest, dass es gelungen ist, trotz der Pandemie und der Delta-Variante im Schuljahr 2021/2022 durchweg in allen Ländern vollständigen und kontinuierlichen Präsenzunterricht sicherzustellen.

Der Unterricht für unsere Schülerinnen und Schüler findet weitestgehend ohne Einschränkungen und unter Beachtung der geltenden Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen sicher statt. Manche zu Schuljahresbeginn verschärften Beschränkungen konnten inzwischen gelockert oder sogar aufgehoben werden.

Das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Bildung, auf gemeinschaftliche Zusammenkünfte und Freizeitgestaltung mit anderen Kindern und Jugendlichen ist somit weitestgehend ohne Einschränkungen gesichert.

Dank der guten Zusammenarbeit und des Einsatzes aller Beteiligten ist es auch gelungen, dass die Schülerinnen und Schüler der Abschlussjahrgänge genau so erfolgreich wie in den vorangegangenen Jahren ihre Abschlussprüfungen ablegen und ihre Schulabschlüsse erlangen konnten. Die Kultusministerkonferenz

wird – wie schon 2020 und 2021 – angemessene Regelungen finden, um den Schülerinnen und Schülern beim Schulabschluss 2022 keine Nachteile entstehen zu lassen.

Die Länder haben damit zentrale Forderungen der KMK insbesondere aus dem Beschluss vom 10. Juni 2021 zum „Schulischen Regelbetrieb im Schuljahr 2021/2022“ aufgegriffen und umgesetzt, vor allem haben sie erreicht,

- ▷ dass alle Schulen mit Beginn des Schuljahres im Regelbetrieb (regulärer Schulbetrieb mit allen Schulfächern und Unterrichtsstunden) arbeiten,
- ▷ dass mit dem Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ pandemiebedingte Lernrückstände abgebaut und Angebote, die das soziale Lernen fördern, unterstützt werden,
- ▷ dass Präsenzunterricht auch unter Pandemiebedingungen die notwendige Grundlage erfolgreichen Lehrens und Lernens ist, dass diese Einsicht inzwischen umfassend gesellschaftliche Akzeptanz und Verbreitung gefunden hat und dass die Schulen den Präsenzunterricht unter eingespielten Schutzbedingungen sicherstellen,
- ▷ dass durch den Präsenzunterricht jetzt auch die vielfältigen zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche zum erfolgreichen Aufholen von Lernrückständen umgesetzt werden können,
- ▷ dass die erworbenen Abschlüsse denen früherer und späterer Jahrgänge gleichwertig sind und gegenseitig anerkannt werden,
- ▷ dass bei der Vergabe der Abschlüsse

beruflicher Schulen die einschlägigen Rahmenvereinbarungen, insbesondere im Hinblick auf die Durchführung von Prüfungen, eingehalten werden. Die duale Ausbildung hat sich auch in der Krise bewährt, die Länder als Partner in der Allianz für Aus- und Weiterbildung haben dazu aktiv mit dem Engagement der beruflichen Schulen beigetragen.

Erfolgreich ist es auch gelungen, bei Infektionsfällen in den Schulen die Quarantäneregeln so anzupassen, dass der Gesundheitsschutz und der Anspruch auf Präsenzunterricht sinnvoll in Einklang gebracht werden: Im Interesse eines verlässlichen Präsenzunterrichts sind die Quarantänemaßnahmen der Gesundheitsämter auch bei einer weitgehenden Abschaffung der Maskenpflicht auf die tatsächlich infizierten Personen einzugrenzen, bzw. diejenigen, die engen Kontakt zur infizierten Person hatten. Bei diesen engen Kontaktpersonen soll die Quarantäne weiterhin, sofern keine Krankheitssymptome auftreten, bereits nach fünf Tagen mit einem negativen Testergebnis beendet werden können. Bei geimpften oder genesenen Personen werden keine Quarantänemaßnahmen verhängt.

Um die gewonnene Sicherheit für den Schulbetrieb zu erhalten, können die regelmäßigen Testungen für Schülerinnen und Schüler bis auf Weiteres fortgeführt werden.

Die Kultusministerinnen und -minister, Kultussenatorinnen und -senatoren appellieren insbesondere an die Erwachsenen und empfehlen auf der Basis der Stellungnahme der Ständigen Impfkommission auch den Schülerinnen und Schülern ab zwölf Jahren, vor dem Winter die Impfangebote wahrzunehmen. Perspektivisch ist auch mit einer Impfmöglichkeit und Impfempfehlung für jüngere Schülerinnen und Schüler zu rechnen. Eine Impfung gegen Corona ist keine Voraussetzung für den Schulbesuch und die Teilnahme am Unterricht, aber sie sorgt für einen längerfristigen sicheren Schulbetrieb in Präsenzform.

Trotz dieser Fortschritte wird die Bewältigung der Folgen der Corona-Pandemie noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Daher ist es weiterhin unerlässlich, die Schulen offen zu halten und den Präsenzunterricht dauerhaft zu sichern,

- ▷ um gerechte Teilhabe und beste Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen,
- ▷ um schulische und außerschulische Angebote, die das soziale Miteinander fördern, sowie ganztägsschulische Bildung und Betreuung in vollem Umfang stattfinden lassen zu können,
- ▷ um Angebote in den Bereichen Sport, Kultur sowie künstlerische und ästhetische Bildung durch die Schulen und externen Partnerinnen und Partner ebenso

wie Schulfahrten oder Austauschmaßnahmen zu organisieren,

- ▷ um Kinder und Jugendliche mit hochwertigen Bildungsangeboten in ihrer sozialen, emotionalen und körperlichen Entwicklung zu unterstützen. Multiprofessionelle Unterstützung muss dort ankommen, wo sie am meisten benötigt wird.
- ▷ um die Berufsorientierung und die duale Ausbildung nachhaltig zu stärken, denn auch in diesem Bereich sind qualitativ hochwertige Präsenzangebote für junge Menschen wichtiger denn je.

Darüber hinaus stellen die Kultusministerinnen und -minister und Kultussenatorinnen und -senatoren die erheblichen Fortschritte fest, die die Schulen im digitalen Transformationsprozess in der Zeit der Pandemie erreicht haben. Dank des Engagements von Bund, Ländern, Schulträgern und Schulen konnte die Digitalisierung von Schule und Unterricht trotz der erheblichen organisatorischen Belastungen und Einschränkungen in der Pandemie in kurzer Zeit erheblich verbessert werden. Mit dem DigitalPakt Schule 2019 bis 2024 und seinen Ergänzungsvereinbarungen haben Bund und Länder einen starken Innovationsimpuls gesetzt. Diese positive Entwicklung ist nun weiterhin zu stärken und auszubauen, auch unter Weiterentwicklung der Förderstrukturen im laufenden DigitalPakt Schule.

Die Digitalisierung von Schule und Unterricht wird gelingen, wenn Bund, Länder, Schulträger und Schulen weiterhin eng zusammenarbeiten und der DigitalPakt über das Jahr 2024 hinaus dauerhaft so verstetigt wird, dass alle Partner ihren finanziellen und organisatorischen Beitrag zur Digitalisierung leisten. Die Länder schlagen in diesem Zusammenhang vor, auf der Basis bisheriger Bund-Länder-Vereinbarungen im Bildungsbereich unterschiedliche Finanzierungsmodelle zu prüfen.

EMPFEHLUNGEN ZU CURRICULAREN VORGABEN EINES KOMPETENZORIENTIERTEN WAHLPFLICHT- ODER WAHLFACHES ‚DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE (DGS)‘ FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Die Empfehlungen zu curricularen Vorgaben eines kompetenzorientierten Wahlpflicht- oder Wahlfaches „Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ wurde heute verabschiedet. Sie soll den Ländern bei Einführung des Wahlpflicht- oder Wahlfaches Hilfestellungen für die Erarbeitung eines länderspezifischen Curriculums und für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen geben.

Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Brandenburgische Bildungsministerin Britta Ernst: „Die Empfehlungen sind

ein großer Schritt zur Gleichstellung der Gebärdensprache mit anderen Sprachen. Sie machen Aussagen zum Erwerb einer gebärdensprachlichen Handlungskompetenz, insbesondere zur kommunikativen Kompetenz, zur Text- und Medienkompetenz, zur Sprachbewusstheit und Sprachreflexion, zur Sprachlernkompetenz und zur transkulturellen Kompetenz. Indem die Länder dafür Sorge tragen, dass Schülerinnen und Schüler die in diesen Empfehlungen formulierten Kompetenzen in den jeweiligen landesspezifischen Unterrichtsangeboten erwerben können, wird eine Vergleichbarkeit, Zielorientierung und Überprüfbarkeit des Kompetenzerwerbs im Gebärdensprachenunterricht sichergestellt.“

BESCHLUSS DER STRUKTURKOMMISSION – WEITERENTWICKLUNG DER KMK

Mit heutigem Beschluss haben die Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturministerinnen und -minister in der KMK in ihrer Geschäftsordnung eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit beschlossen. Nachdem in den letzten Jahren zunehmend und bis auf wenige Ausnahmen in den Ländern die Wissenschafts- und Kulturreports von den Bildungsressorts getrennt wurden, ergab sich die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit neu zu ordnen und zu definieren. Die Einheit der KMK bleibt gewahrt und alle Ministerinnen und Minister sind sich der gemeinsamen Verantwortung für die Bildung und die Kultur in Deutschland bewusst. Gleichwohl haben sie sich Raum gegeben, zukünftig ressortspezifische Fragen intensiver zu diskutieren und mindestens zweimal jährlich in gemeinsamen Beratungen zusammenzuführen. Dem neuen Präsidium, dem künftig institutionalisiert alle drei Bereiche angehören werden, wird die zusätzliche Aufgabe zukommen, diese Verbindung zu wahren, Schnittstellen zu identifizieren, die Bildungskette in der KMK geschlossen abzubilden und Anwalt der Kultur in ihrer ganzen Breite zu sein.



„Happy Schools“ basiert auf drei Prinzipien: Selbstfürsorge, Fürsorge für andere und für den Planeten

Sonderbeschulung schadet Ausbildungs- und Teilhabechancen

Aktuelle Studienergebnisse

Eine bildungssoziologische Studie hat untersucht, ob es für Schulabgängerinnen und -abgänger der Förderschule Lernen, die in der Regel ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen, eine „zweite Chance“ durch den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung gibt.

Autorin: **Dr. Brigitte Schumann** • Foto: **Barry Zhou, Unsplash**

Die Bildungssoziologin Jonna Blanck (2020) hat mit ihrer Studie „Übergänge nach der Schule als zweite Chance?“ wichtige Datenlücken geschlossen, die es zu dem Untersuchungsgegenstand gibt. Die wenigen bisher publizierten Untersuchungen haben aus ihrer Sicht nur eine eingeschränkte Aussagekraft. Es handelt sich überwiegend um qualitative Untersuchungen, die meist regional orientiert sind und von geringen Fallzahlen ausgehen. Aussagen über die Effekte des Förderschulbesuchs basieren zudem auf Analysen ohne Vergleichsgruppen.

Mit Rückgriff auf längsschnittliche Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung hat sie eine empirische Untersuchung mit einer deutschlandweiten Stichprobe durchgeführt. Mit der Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler, die es als sozial Benachteiligte ebenfalls auf dem regulären Ausbildungsmarkt schwer haben, hat sie eine geeignete Vergleichsgruppe gefunden. Außerdem ist sie der Frage nachgegangen, wie die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit, die als „Gatekeeper“ eine entscheidende Rolle für den Zugang zu beruflichen Ausbildungen spielen, auf die soziale Benachteiligung der Förderschülerinnen und -schüler einwirken.

Im theoretischen Teil ihrer Studie bildet Blanck - anknüpfend an den Forschungsstand - Hypothesen, die sie im zweiten Teil mit einem Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Methoden empirisch überprüft. Mit ihrer Untersuchung nimmt sie bewusst einen Perspektivenwechsel von bislang eher sonderpädagogischen und rehabilitationswissenschaftlichen Forschungsansätzen zu einer soziologischen Betrachtung vor.

GERINGE „AGENCY“

In den vorliegenden Untersuchungen gibt es eindeutige und übereinstimmende Hinweise, dass Förderschülerinnen und -schüler über eine geringe Agency verfügen. Mit Agency ist die Fähigkeit gemeint, selbständige Entscheidungen zu treffen und soziale Beziehungen auszugestalten. Jugendliche aus Förderschulen sind aufgrund ihrer geringen Agency in ihrem Bewerbungsverhalten erheblich eingeschränkt. Sie haben meistens keine eigenen Ausbildungswünsche oder -ziele entwickelt. Viele bemühen sich erst gar nicht um einen Ausbildungsplatz.

Ausschlaggebend für diese Form der negativen Selbstselektion ist aus bildungssoziologischer Sicht ihre schulische Identitätsbeschädigung. Sie entsteht durch die stigmatisierende Etikettierung als „lernbehindert“ und die daran geknüpfte schulische Segregation in der Förderschule. Durch den Förderschulbesuch werden die Jugendlichen mit Zuschreibungen von Hilfsbedürftigkeit und Schwäche konfrontiert, die sie in ihre Selbstwahrnehmung inkorporieren, während für den Übergang in berufliche Ausbildungen Selbstvertrauen und Selbsttätigkeit gefragt sind. Die Wahrnehmung, dass sie als kaum Aussicht auf einen regulären Ausbildungsplatz haben, löst einen Abkühlungsprozess aus, der als „Cooling-Out“ auch zur vollständigen Abkehr von Ausbildungsaspirationen führen kann.

Blanck kann mit den Ergebnissen ihrer deskriptiven Analysen von bundesweiten Stichproben die vorliegenden Befunde und theoretischen Erklärungen zur Agency von Förderschülerinnen und -schülern bestätigen. Sie kann auch ihre Hypothese, dass Hauptschülerinnen und -schüler weniger beschädigt sind, verifizieren. „In mehr als fünf Agency-Dimensionen, die mit Stigmatisierung und Cooling-Out in Verbindung stehen, zeigen sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen Abgängerinnen und Abgängern von Förder- und Hauptschulen. Wobei die Agency der Jugendlichen von Förderschulen eingeschränkter ist als die derer von Hauptschulen.“

Als Ergebnis stellt sie heraus, dass Jugendliche aus Förderschulen sich durchschnittlich seltener auf Ausbildungsstellen bewerben. 36,1 % von ihnen geben als Grund ihre Chancenlosigkeit auf einen Ausbildungsplatz an, während es bei den Abgängerinnen und Ab-

gängern aus Hauptschulen nur 18,2 % sind. Nur die Hälfte der Förderschülerinnen und -schüler hat einen Berufswunsch entwickelt, bei Jugendlichen aus der Hauptschule sind es zwei Drittel. Förderschülerinnen und -schüler haben geringe Bildungsaspirationen. Sie wünschen sich seltener, weiter zur Schule zu gehen und wollen auch seltener eine Berufsausbildung direkt nach der Schule aufnehmen.

GERINGES SOZIALKAPITAL

Bezogen auf das Sozialkapital kann Blanck die stärkere Benachteiligung der Förderschülerinnen und -schüler bestätigen. Ihre Eltern haben doppelt so häufig beide keinen Schulabschluss. Sie sind seltener in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt als Eltern von Hauptschülerinnen und -schülern. Sie kennen weniger Personen, die ihnen Informationen und Unterstützung im Übergang nach der Schule bieten können. Die Segregation in der Förderschule verhindert, dass sie ihre geringen Netzwerkressourcen erweitern können.

Die Übergänge spiegeln die Benachteiligung der Förderschülerinnen und -schüler bezüglich ihrer eingeschränkten Agency und ihrer geringen sozialen Ressourcenausstattung wider. Sie haben direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später seltener einen regulären Ausbildungsplatz als Abgängerinnen und Abgänger von Hauptschulen. Während 48,6 % der Hauptschülerinnen und -schüler einen Ausbildungsplatz direkt im Anschluss nach der Schule bekommen, sind es bei den Förderschülerinnen und -schülern nur 16,9 %. Drei Viertel von ihnen absolvieren berufsvorbereitende Maßnahmen, der entsprechende Anteil bei den Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen beträgt 41,7 %.

Blanck hebt hervor, dass ein durchaus substanzieller Anteil an Jugendlichen aus beiden Schulformen nach berufsvorbereitenden Maßnahmen in Ausbildungsberufe übergeht, während ein ebenfalls beträchtlicher Teil an Jugendlichen aus beiden Schulformen in „Maßnahmeschleifen“ hängenbleibt. Sie stellt heraus, dass Jugendliche aus Förderschulen häufiger als jene aus Hauptschulen Ausbildungen absolvieren, die auf dem Arbeitsmarkt schlecht verwertbar sind. Dazu zählen die außerbetriebliche Fachpraktikerausbildung und theoriegeminderte zweijährige Ausbildungen.

DER GLOBALE NEGATIVEFFEKT DER FÖRDERSCHULE

Blanck hat getestet, „ob es - unabhängig von der familiären Benachteiligung - einen kausalen Effekt des Besuchs der Förderschule auf die Chancen gibt, direkt nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz zu finden“. Sie ist dabei von der Hypothese ausgegangen, dass Übergänge vom Förderschulbesuch negativ beeinflusst werden.

Unter Anwendung komplexer statistischer Verfahren wie dem Matching-Verfahren wurden zu Förderschülerinnen und -schüler statistische Zwillinge aus der Kontrollgruppe der Abgängerinnen und Abgänger aus Hauptschulen ermittelt, die vergleichbar bezogen auf familiäre Benachteiligung, kognitive Grundfähigkeiten und sozialstrukturelle Merkmale waren. Als Ergebnis kann Blanck festhalten, „dass Förderschülerinnen und -schüler, die Hauptschülerinnen und Hauptschülern in den in das Matching einbezogenen Merkmalen ähnlich sind, eine um 28,4 Prozentpunkte gesteigerte Chancen gehabt hätten, einen Ausbildungsplatz zu finden, wenn sie statt der Förderschule die Hauptschule besucht hätten“.

Um auszuschließen, dass der negative Effekt der Förderschule auf die Ausbildungschancen sich mit den fehlenden Schulabschlüssen der Förderschülerinnen und Schüler erklärt, wurde in einem weiteren Matching-Verfahren das Merkmal Schulabschluss mit untersucht. Danach erklärt der Förderschulbesuch mit 21 Prozentpunkten immer noch die schlechteren Chancen von Schülerinnen und Schülern der Förderschule gegenüber vergleichbaren Hauptschülerinnen und -schülern, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

DIE ROLLE DER BERUFSBERATUNG

Bei allen bisherigen Untersuchungen fand Blanck die Rolle der Berufsberatung bei den Agenturen für Arbeit für den Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht hinreichend untersucht, obwohl sie die Abgängerinnen und Abgänger aus Förderschulen nicht nur berät, sondern auch entlang der Kategorien Förderbedürftigkeit, Behinderung und Eignung klassifiziert und darauf die Maßnahmen und Hilfen abstimmt. Da den Beraterinnen und Beratern formal große Entscheidungsspielräume gegeben sind, ist Blanck in „empirischer Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse“ mittels Experteninterviews der Frage nachgegangen, ob sie diese nutzen, um die Benachteiligung der Jugendlichen zu kompensieren oder ob ihre Maßnahmen eher zur Verfestigung und Fortsetzung der Benachteiligung führen.

Es zeigt sich, dass das Handeln der Akteure durch Deutungsangebote aus dem Umfeld Schule, Betriebe, Maßnahmeträger und durch Vorgaben des eigenen Systems vorstrukturiert ist, so dass die Abläufe und Entscheidungen weitgehend unabhängig von den beratenden Individuen getroffen werden. Formale Spielräume werden so eingeschränkt.

Für die Förderschülerinnen und -schüler sind die Reha-Beraterinnen und -Berater zuständig, die in engem Kontakt mit den Schülern schon während des Schulbesuchs berufsorientierend arbeiten. Obwohl sie gehalten sind, unabhängig von den Schulen eine Einschätzung vorzunehmen, ob die Diagnose „Lernbehinderung“ nach der Schulentlassung weiter vorliegt, übernehmen sie die sonderpädagogischen Schulgutachten ebenso wie die immer noch in der Sonderpädagogik vorherrschende medizinisch geprägte Vorstellung von „Lernbehinderung“ als individuumsbezogenes Merkmal und Defizit. Wie der berufspsychologische Service, den sie ebenfalls gutachterlich heranziehen, deuten die Akteure der Berufsberatung „Lernbehinderung“ als Intelligenzminderung, die nicht reparabel ist. Folglich wird in der Regel der schulische Behindertenstatus nicht aufgehoben, sondern fortgeschrieben. Die Benachteiligung wird nicht kompensiert, sie wird fortgesetzt.

Bei der Feststellung der Eignung spielen Ausbildungsreife und Vermittelbarkeit als Kriterien die entscheidende Rolle. Das Ergebnis ist ebenfalls von dem medizinisch geprägten Begriff der Lernbehinderung beeinflusst. Insofern ist nicht überraschend, dass die Berufsberatung Förderschülerinnen und -schüler vorwiegend für segregierende berufsvorbereitende Maßnahmen vorsieht und ihnen im Anschluss daran reduzierte Fachpraktikerausbildungen in segregierenden Berufsförderwerken anbietet. Wünsche von Eltern und Jugendlichen nach inklusiven Maßnahmen werden als nicht vorteilhaft für die berufliche Entwicklung zurückgewiesen. Die Vorstellung von „Lernbehinderung“ als negative Abweichung von normierten Standards führt dazu, dass selbst positive Praktikumsberichte oder die feste Aussicht auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz die Entscheidung der Berufsberatung nicht maßgeblich beeinflussen.

Auch im System der Agenturen für Arbeit liegen Gründe, warum betriebliche Ausbildungen eher selten bis gar nicht für Förderschülerinnen und -schüler in Betracht gezogen werden. Die Qualität der Beratung wird an der erfolgreichen Vermittlungsquote gemessen. Da aber die Betriebe wie Blanck zeigen kann, sich an den Schulabschlüssen der Jugendlichen orientieren „und erfahrungsgemäß den Absolventinnen und Absolventen der Förderschulen nicht den Vorzug geben, gelten sie als schlecht vermittelbar und passen nicht in das Beratungssystem. Da von den Vermittlungsquoten der Agenturen auch abhängt, welche Finanzmittel ihnen zugewiesen werden, tendieren die Agenturen dazu, die erfolgversprechenden Bewerberinnen und Bewerber in die Ausbildung zu bringen und den weniger erfolgversprechenden die Ausbildung auszureden. Bei der Suche nach regulären betrieblichen Ausbildungsplätzen sind die Förderschülerinnen und -schüler allein auf sich gestellt und können auch nicht mit unterstützender Begleitung rechnen, wenn sie einen Ausbildungsplatz selbständig gefunden haben.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Blanck kann zeigen, dass die Förderschule Lernen die soziale Benachteiligung ihrer Schülerschaft nicht ausgleicht. Stigmatisiert und ausgesondert als „Lernbehinderte“ werden sie zusätzlich in ihren Ausbildungschancen extrem benachteiligt. Damit wird die Förderschule ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht und verliert ihre Legitimation und Berechtigung.

Die großen Überschneidungen bei den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an Förder- und Hauptschulen, die Blanck in ihrer Untersuchung sichtbar macht, bestätigen, dass die sonderpädagogische Diagnose einer „Lernbehinderung“ bzw. eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen nicht nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgt, sondern das Ergebnis einer relativ willkürlichen Zuschreibung ist.

Blanck plädiert folgerichtig nicht nur für die Abschaffung der Förderschule Lernen, sondern auch dafür, die förmliche Feststellung der „Lernbehinderung“ abzuschaffen. Unterstützende Ressourcen für die inklusive Förderung sollten von der Notwendigkeit der Etikettierung entkoppelt werden. Damit „wird zumindest die formale Stigmatisierung der Gruppe vermieden und die Wahrscheinlichkeit reduziert, dass sich diese nach Verlassen der Schule fortsetzt“.

Für die Berufsberatung fordert Blanck, dass Beratung, Förderung und Hilfeplanung individuell und unabhängig von der Feststellung einer „Lernbehinderung“ erfolgen, da diese zwangsläufig zur Zuweisung segregierender Maßnahmen führt und damit die Diskriminierung und Diskreditierung der Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen im Erwachsenenleben fortschreibt.

Da die Studie auch zeigen kann, dass Ausbildungsaspirationen noch am ehesten dazu beitragen können, dass Förderschülerinnen und -schüler trotz ihrer Benachteiligung einen betrieblichen Ausbildungsplatz bekommen, sollten Selbstvertrauen, Motivation und Bereitschaft für eine berufliche Ausbildungsperspektive schon im Prozess der Berufsorientierung gefördert werden. Gleichzeitig sollten ausreichende Fördermittel zur Verfügung stehen, um die Jugendlichen in betrieblichen Ausbildungen unterstützend zu begleiten.

Um „die Hegemonie von medizinischen Behinderungskonzeptionen sowie traditionellen sonderpädagogischen Vorstellungen aufzubrechen“, hält Blanck jedoch neben strukturellen Veränderungen Bewusstseinsbildung für alle Beteiligten an der Berufsberatung in den Agenturen für Arbeit für erforderlich. Diese Forderung gilt es zu erweitern, denn die Hegemonie der Sonderpädagogik bestimmt nicht nur das Verhalten der Berufsberatung. Sie erklärt auch den politischen und gesellschaftlichen Widerstand inklusive Bildung auf allen Ebenen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen.

Glückliche Schulen

Fürsorge als Prinzip

Mehr Glück. Das wünscht sich der ehemalige Direktor für Bruttonationalglück Dr. Ha Vinh Tho für die Gesellschaft. Warum er es in den Schulen sucht.

Autorin: **Marisa Balz** • Foto: **Priscilla Du Preez**, **Unsplash**



„Happy Schools“ basiert auf drei Prinzipien: Selbstfürsorge, Fürsorge für andere und für den Planeten

„Wie wollen wir in Zukunft als Gemeinschaft leben?“ Für den ehemaligen Direktor des Bruttonationalglückszentrums von Bhutan, Dr. Ha Vinh Tho, eine einfache Frage: „Glücklich“, antwortet er, „dazu muss der Grundstein in Schulen gelegt werden.“ Für Tho ist klar: „Wir müssen uns mehr um das Wohlbefinden von Lernenden und Lehrkräften kümmern.“ Deswegen gründete der promovierte Erziehungswissenschaftler das Happy Schools Projekt in Vietnam. Es stärkt das Gemeinschaftsgefühl an Schulen und lehrt Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte, glücklich zu sein. „Für mich ist es eines der wichtigsten Projekte“, fügt er hinzu.

GUT IN PISA, SCHLECHT IN GESUNDHEIT

Ha Vinh Tho engagiert sich seit zwanzig Jahren im Bereich der Sonderpädagogik in seinem Geburtsland Vietnam. Schulklassen sind dort deutlich größer als in Deutschland: „Im Durchschnitt sind 40 Schüler in einer Klasse“, sagt Tho. „Deswegen fühlten sich die Schülerinnen und Schüler oft nicht wahrgenommen“, berichtet er, während der Buddhist eine Gebetskette aus Perlen durch seine Finger gleiten lässt. Zudem sind Mobbing und Burn-out weit verbreitet. Das lässt ihn nachdenklich werden. Tho entdeckt kurze Zeit später den Studienbericht der UNESCO Bangkok vom 20. März 2016 mit dem Titel Happy Schools. Die Studie zeigt, dass die Pisa-Resultate in ostasiatischen Ländern sehr gut sind, jedoch das Wohlbefinden der Kinder gleichzeitig sehr niedrig ist. Sie untersucht außerdem, was eine Schule braucht, um glücklich zu sein und nennt dafür notwendige Kriterien – darunter die positive Unterstützung der Lehrkräfte, die Ermutigung zum kreativen und freien Lernen und eine angenehme Lernatmosphäre –, ohne einen praktischen Leitfaden mitzuliefern. Für Tho der Start für sein Projekt „Happy Schools“ – er will den Leitfaden umsetzen. Neun vietnamesische Schulen testeten seit drei Jahren die achtsamkeitsbasierten Strategien. Mit Erfolg: „Die Schüler fühlen sich heute nicht mehr wie eine anonyme Masse“, sagt Tho.

FÜRSORGE FÜR MEHR FREUDE UND MITGEFÜHL

Das Projekt Happy Schools beinhaltet drei Module: Selbstfürsorge, Fürsorge für andere und für den Planeten. Tho hat für das Projekt ein Curriculum verfasst, das Übungen zur Achtsamkeit beinhaltet. Beispielsweise sollten Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler einzeln begrüßen. Wie, überlässt Tho jeder Lehrkraft selbst, „denn jede Lehrerin – in Vietnam gibt es überwiegend weibliche Lehrkräfte – kennt ihre Kinder am besten“, sagt Tho. Es handelt sich dabei weniger um ein striktes Handbuch, als um ein breites Angebot, das Raum zur Interpretation lässt. Eine Lehrerin begrüßt inzwischen jede Schülerin und jeden Schüler individuell, wenn sie in den Klassenraum kommen. Sie steht in der Tür, umarmt, gibt High Fives, schüttelt Hände. „Dadurch schafft sie Nähe zu den Schülern und weiß, wie es jedem einzelnen gerade geht“, erklärt Tho. Sich beobachten und bewusstwerden gehören zum ersten Modul der Selbstfürsorge. Ein paar Minuten Stille zu Schulbeginn helfen, sich zu spüren, um dann seine Emotionen zu benennen. „Jedes Kind hat anschließend in der Runde die Gelegenheit zu sagen, wie es sich gerade fühlt, wir nennen das den inneren Wetterbericht“, erzählt Tho.

Lehrkräfte und Kinder würden dadurch ein besseres Verständnis für ihre Mitmenschen entwickeln, sich in deren Lage versetzen können. So das Ziel des zweiten Moduls: Fürsorge für andere. Er nennt als Beispiel einen Schulkollegen, der nie seine Hausaufgaben gemacht hat und zusätzlich Strafarbeiten aufbekam. Schließlich hat sich herausgestellt, dass seine Eltern sich scheiden lassen und er sich deswegen zu Hause nicht konzentrieren konnte. „Als die Lehrerin davon erfuhr, durfte er die Hausaufgaben nach Unterrichtsende in der Schule machen und so wurden seine Noten wieder besser“, berichtet Tho zufrieden. Wichtig ist ihm, einen Bewusstseinswandel bei den Lehrkräften zu erreichen. Noch bevor die Übungen aus dem Curriculum in den Schulalltag implementiert worden sind, durch-

liefen sie einen Selbstbesinnungsprozess. Anders als bei didaktischen Fortbildungen, wurden sie mit persönlichen Fragen konfrontiert: Wieso bin ich überhaupt Lehrer geworden? Was gefällt mir an meinem Beruf? Was fällt mir schwer? Denn: „Wenn Lehrerinnen gestresst oder unglücklich in ihrem Job sind, dann können wir nicht erwarten, dass es den Kindern und Jugendlichen gut geht“, erklärt Tho. Indem sie lernen, sich selbst wahrzunehmen und ihre eigenen Gefühle zu verstehen, können sie, so Tho, auch besser auf ihre Schülerinnen und Schüler eingehen.

GLÜCKS- STATT MÜLLPFAD

Tho will außerdem dazu beitragen, dass Jugendliche sich auf eigene Initiative um die Umwelt kümmern, zum Beispiel Müll im eigenen Dorf sammeln. Dafür gibt es auch spezielle Projekte an der Schule. Er nennt beispielhaft einen schmalen Pfad zwischen einer Mauer und der Außenwand zu einem Klassenzimmer, der zu einem Naturprojekt umgewandelt wurde. „Ursprünglich wurde der Außenbereich kaum genutzt und glich einer Müllhalde“, berichtet er. Doch dann wurde er bepflanzt, aus Flaschen wurden Blumentöpfe gebastelt und er dient fortan für Gehmeditationen. „Glückspfad heißt der Weg nun“, sagt Tho freudestrahlend. Das dritte Modul – Fürsorge für den Planeten – habe laut ihm am meisten Freude bei den Kindern ausgelöst, „weil sie merken, dass sie selbst zu einer besseren Welt beitragen können.“

WELTVERÄNDERUNG BEGINNT IN DER SCHULE

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat sich seit dem Happy Schools Projekt deutlich verbessert. Eine Lehrerin ruft beispielsweise die Eltern eines Kindes an, um es zu loben. „Seine Mutter hat bei dem Anruf schon etwas Schlimmes erwartet“, erzählt Ha Vinh Tho und beginnt zu lachen. „Lehrkräfte rufen in der Regeln nur wegen schlechter Nachrichten an.“

Auch in westlichen Ländern gewinnen Achtsamkeitsstrategien laut dem Buddhisten an Bedeutung. „Der kulturelle Kontext ist zwar ein anderer, aber die Grundprinzipien bleiben gleich“, sagt Tho und weist auf den Leistungsdruck und Stress an europäischen Schulen. Die Lernwerft in Kiel, eine Club of Rome Schule, nutzt bereits seine Strategien, um die menschliche Bedürfnisse nach Gemeinschaft zu stärken und um den Umweltschutz in den Mittelpunkt zu rücken: „Angesichts der aktuellen Klimadebatte geht es immer dringender darum, zusammen mit unseren Schülerinnen und Schülern, die Gelingensbedingungen für Veränderungsprozesse zu reflektieren“, heißt es dort. Tho hat dafür die Grundsteine gelegt.

Dr. Ha Vinh Tho ist überzeugt, dass ein dauerhafter Wandel in der Schule beginnt. Hier beginnt die Zukunft. Daher rückt er das Gemeinwohl an Schulen ins Zentrum, indem er das Glück und Wohlbefinden stärkt, das zugleich die Schumatmosphäre nachhaltig verbessert. Denn für ihn ist die Schule ein Abbild der Gesellschaft. „Wir befinden uns an einem Punkt, an dem das Gemeinwohl aller Lebewesen über individuelle Interessen gestellt werden sollte.“

Ohne Digitalisierung geht es nicht

Nachbericht zur Expertenrunde „Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung“

Die Expertenrunde zum Thema: „Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung“ widmete sich innovativen Möglichkeiten, nachhaltige Entwicklung mit modernen Medien zu vermitteln. Als Hybrid-Event angelegt waren die Teilnehmenden teils in der KLIMA ARENA vor Ort und teils digital zugeschaltet. Dem Austausch tat das keinen Abbruch.

Quelle: Klimastiftung für Bürger

Bereits zum 18. Mal hatte die Klimastiftung für Bürger am 14. Juni 2021 zur „Expertenrunde Bildung“ geladen. Partnerin war dieses Mal die Metropolregion Rhein-Neckar GmbH. Spannende Fortbildungen, interaktive Sessions und die Keynote von Prof. Gerhard de Haan erwarteten die Teilnehmenden am 14. Juni in der KLIMA ARENA und vor dem eigenen Bildschirm. Denn die KLIMA ARENA hat ihre Tore nun wieder für didaktische Weiterbildungen geöffnet und begrüßte zum ersten Mal gleichzeitig sowohl 30 Gäste live vor Ort in Sinsheim als auch über 100 Teilnehmende online. „Wir sind sehr zufrieden mit der Beteiligung und auch mit dem Feedback, das uns über die Teilnehmenden bereits zugetragen wurde“, sagt Annika Lehner aus dem Organisations-Team.

Das Event war Teil der Reihe „Vorbilder aus der Region“ der Metropolregion Rhein-Neckar GmbH und verstand sich als Vernetzungstreffen regionaler Bildungsakteure. Diese brachten wiederum ihr Know-How in Form von Workshops und Beiträgen ein. Das BNE-Zentrum der PH Heidelberg stellte beispielsweise das Projekt „Climate Change Education“ der Research Group for Earth Observation (rgeo) sowie die Weiterbildungsplattform „Future:N“ vor. Die Stadt Mannheim präsentierte unter anderem ihre App „KliMATHon“.

Dr. Leona Sprotte-Huber, Pädagogische Leiterin der KLIMA ARENA, berichtete von ihren Erfahrungen mit dem „Deeper Learning“, einer fächerübergreifenden, mittels digitaler Medien selbstorganisierten Art des Lernens, die zu einem tieferen Verständnis führt. Beim „Deeper Learning“ beleuchten Schülerinnen und Schüler Themen der nachhaltigen Entwicklung von verschiedenen Standpunkten, bearbeiten sie problemorientiert und mit viel Alltagsbezug. Die Digitalisierung bietet dafür innovative Tools für die Schule, die auch in den Workshops der KLIMA ARENA aufgegriffen werden. Mit dem Ansatz des „Deeper Learning“ greifen bei diesen Workshops Medienbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung ineinander und die Schülerinnen und Schüler steigern neben ihrem Umweltbewusstsein auch ihre Medien- und Reflexionskompetenz. Denn zu dem eigenständigen Arbeiten dieser Methode gehört auch eine ausführliche Rekapitulationsphase. Die Workshop-Angebote zum „Deeper Learning“ richten sich vor allem an Schulen in Baden-Württemberg.

„Unsere Workshops haben einen engen Bezug zum Bildungsplan Baden-Württembergs und können so nicht nur als Zusatz, sondern als Teil des Unterrichts begriffen werden“, erklärt Sprotte-Huber. So zeige der ökologische Fußabdruck, den die Kinder und Jugendlichen in einem Lehrgang für sich selbst errechnen können, eindrücklich, wie weit sie selbst von einem nachhaltigen Leben entfernt sind.

Die Angebote richteten sich an pädagogische Fachleute aus allen Bereichen: Von der Kita bis zur Hochschuldidaktik – in jeden Bereich kann Bildung für nachhaltige Entwicklung Einzug halten und jeder Bereich kann von Digitalisierung profitieren.

PROFESSOR DE HAAN: CHANCE ODER BRANDBESCHLEUNIGER

Die Keynote des Nachmittags schärfte diese Aussage sogar noch: „Ohne Digitalisierung geht es nicht“, lautet der Titel des Gastvortrags von Professor Gerhard de Haan. Der wissenschaftliche Berater des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für das UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ lehrt an der Freien Universität Berlin Zukunfts- und Bildungsforschung. Er sei sich sicher: Erst die Digitalisierung schaffe Möglichkeiten, die „Nicht-Nachhaltigkeit“ so darzustellen, dass dagegen gearbeitet werden könne. Wetterkarten, die Darstellung von Lichtverschmutzung und den Unmengen an anderen Daten, die rund um den Klimawandel erhoben werden – sie liefere nicht nur in der Forschung die Grundlage des Verständnisses, sondern auch in der Pädagogik. Die digitale Transformation werde kommen, da ist de Haan sich sicher. Aber die Digitalisierung müsse gelenkt werden, hin zur nachhaltigen Entwicklung. „Digitalisierung droht ansonsten als Brandbeschleuniger von Wachstumsmustern zu wirken, die die planetarischen Leitplanken durchbrechen“, prognostiziert Professor de Haan. Die Produktivität könnte immer weiter gesteigert werden, das Wachstum noch weiter entgrenzt. Dem gelte es entgegenzuwirken. Der Einsatz moderner Medien könne hier viel bewirken: Bewusstsein bilden, komplexe Zusammenhänge anschaulich machen oder sogar mögliche Zukunftsentwicklungen vorherberechnen.

GET-TOGETHER UND SPEED-DATING: ZEIT FÜR DEN AUSTAUSSCH

Im Anschluss an die zweite produktive Runde mit Sessions konnten die Teilnehmenden miteinander ins Gespräch kommen. Diejenigen, die digital zugeschaltet waren, konnten sich in zufällig zusammengewürfelten Gruppen austauschen. Im Themenpark trafen sich die Live-Besucherinnen und -Besucher und unterhielten sich über ihre Erfahrungen im Bereich BNE. Das Angebot wurde gut angenommen: Erst mehrere Stunden nach dem Ende der Workshops verabschiedeten sich die Letzten aus der KLIMA ARENA.

Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

Hattie-Rezeption im Faktencheck

Besondere Aufmerksamkeit haben in Praxiskreisen Hatties Aussagen zur Schulstruktur erlangt. Die entsprechenden Stellungnahmen dazu fallen in der Fachöffentlichkeit sehr konträr aus, je nachdem, um welchen Strukturaspekt es geht und aus welcher Berufsrolle heraus argumentiert wird. Gemeinsam ist allen Stellungnahmen die Skepsis, ob es denn wirklich sein könne, dass die äußeren Bedingungen von Schule und Unterricht keine Rolle spielten, wie aus der Hattie-Studie hervorgehe. In der vorliegenden Ausgabe der Hattie-Serie geht es um einen dementsprechenden Faktencheck.¹

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **CDC, Unsplash**

Welche Ergebnisse über schulstrukturelle Bedingungen hat die Forschungsbilanz von Hattie eigentlich zutage gefördert? Kommt Hattie wirklich zu dem Schluss, dass Schulstrukturen keine Rolle spielen? Diese Fragen lassen sich erst nach einer eingehenden Sichtung der Befunde beantworten. Dabei wird deutlich, dass es auch an Hatties Formulierungen liegt, wenn manche Leserinnen und Leser zu Fehldeutungen verleitet werden. So zitiert Martin Spiewak in „Die Zeit“ vom 3. Januar 2013 Hattie: „Wir diskutieren leidenschaftlich über die äußeren Strukturen von Schule und Unterricht“, kritisiert Hattie. „Sie rangieren aber ganz unten in der Tabelle und sind, was das Lernen angeht, unwichtig“ (Spiewak 2013, S. 55).

Worin besteht im Kern die Ursache für die Missverständnisse? Die Fehldeutungen sind in erster Linie auf Hatties unklare bzw. unterschiedliche Verwendung der Bezeichnung »Strukturen« und in zweiter Linie auf den spezifischen Bedeutungshof von Schulstrukturen im Kontext deutscher bzw. deutschsprachiger Schulsysteme zurückzuführen. Was Hattie mit Strukturen meint, ist nicht immer das, was der Leser bzw. die Leserin damit assoziiert. Bemüht man sich um einen Faktencheck und konzentriert man sich auf die Forschungsergebnisse selbst, dann wird schnell klar, was Hattie meint und dass Schulstrukturen keineswegs bedeutungslos sind.

Wenn Hattie von Schulstrukturen spricht und diese konkret benennt, dann betreffen sie vorrangig bildungspolitische Maßnahmen und makroorganisatorische

Vorstrukturierungen von Schule und Unterricht auf der sogenannten Systemebene, auch »Makroebene« genannt: „Jeder Blick auf die bildungspolitischen Maßnahmen der Einzelstaaten- oder Bundesbehörden würde aber zeigen, dass es nur wenige Ansätze gibt, die das Unterrichten direkt beeinflussen. Die meisten bildungspolitischen Maßnahmen betreffen strukturelle Fragen, wie Ressourcen, kleinere Klassengrößen, Wahlmöglichkeiten (oder mit wem zusammen man das Kind in die Schule schicken will), Lehrpläne sowie (High-Stakes-)Tests. Selten findet man eine Regelung, die sich auf den Unterricht bezieht“ (Hattie 2013, S. 288).

Hattie grenzt die aufgelisteten Maßnahmen von solchen ab, die direkt den Unterricht betreffen. Das ist zugleich der springende Punkt in seiner Argumentation: Er kritisiert, dass sich das bildungspolitische und das bildungsplanerische Handeln auf die erwähnten strukturellen Dinge konzentrieren, die kaum Effekte haben. Mit einem Zitat von Cuban bringt er seine Sicht der Dinge zum Ausdruck: „In der Politik sieht man dramatische Bewegung, was den Anschein grundlegender Veränderungen erweckt [...] während tief unten am Boden das Leben weitgehend unverändert weitergeht“ (Cuban 1984, S. 234; vgl. Hattie 2013, S. 299). Dementsprechend vermisst Hattie solche Maßnahmen, die sich auf das schulische Kerngeschäft, nämlich auf Bildung und Erziehung in unterrichtlichen Arrangements beziehen. Entsprechende Einflussfaktoren haben sich als weitaus wirksamer erwiesen (siehe dazu Kap. 1 und Kap. 5.5).

Für Hattie handelt es sich bei den unwirksamen strukturbezogenen Maßnahmen nicht nur um solche, die die Bildungspolitik und Bildungsplanung betreffen und damit auf der Systemebene angesiedelt sind, sondern darüber hinaus auch um Einflussfaktoren, die die Schulebene (sogenannte »Mesoebene«) betreffen. Dementsprechend führt er aus: „Eines der faszinierendsten Ergebnisse der Forschung zu den Schuleffekten ist die große Zahl an Themen im Bildungsbereich, bei denen die empirischen Belege für einen Einfluss auf die Lernleistung nahe null sind. Über diese wird aber derart hitzig diskutiert, als wäre diese Politik ganz offenkundig effektiv. Warum werden in Bezug auf Fragen wie der Klassengröße, leistungsdifferenzierte Klassenbildung, Nicht-Versetzung, Sommerschulen und Schuluniformen derart hitzige Debatten geführt und derart extreme Thesen vertreten? Der Diskurs über die schulische Bildung wird meistens nur über genau diese Aspekte geführt, obwohl diese ganz offensichtlich einen Null-Effekt oder einen gegenteiligen Effekt auf die Lernleistung haben können“ (Hattie 2013, S. 128). Auch Maßnahmen, die sich auf die Schulebene beziehen, bescheinigt Hattie eine geringe Wirksamkeit und hebt demgegenüber hervor, dass sich die stärksten Effekte auf Merkmale beziehen, die unterhalb der Schulebene liegen, nämlich den Unterricht und die Lehrpersonen betreffend (sogenannte »Mikroebene«). Dabei betont er, dass die Unterschiede nicht zwischen den Schulen liegen (Schulebene), sondern innerhalb der Schule, nämlich auf der Unterrichtsebene.

Erst wenn man zwischen Unterrichts-, Schul- und Systemebene unterscheidet, wird nachvollziehbar, was Hattie meint, wenn er davon spricht, dass Schulstrukturen unwichtig seien. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass solche Einflussfaktoren, die auf System- und Schulebene (bzw. Makro- und Mesoebene) am Wirken sind, häufig nur geringe bis keine Effekte zeigen, wohingegen die Einflussfaktoren auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) für Hattie aufgrund der Forschungsbilanz eigentlich einen konstitutiven Stellenwert im bildungspolitischen und bildungsplanerischen Handeln erlangen müssten.

Auch wenn mit diesen Ausführungen verdeutlicht werden konnte, was Hattie mit seiner Position hinsichtlich schulstruktureller Fragen meint, so gilt es darauf hinzuweisen, dass sich die aufgeführten Einflussfaktoren zwar auf der Schulebene auswirken, häufig aber nicht von der Schulebene (vom Kollegium und der Schulleitung sowie von den schulischen Gremien) bestimmt werden, insbesondere nicht in Schulsystemen der deutschen Bundesländer. Die von Hattie beispielsweise erwähnten schulischen Einflussfaktoren „inklusive Beschulung, leistungshomogene Klassenbildung, die Klassengröße, die Frage der offenen im Vergleich zu traditionellen Klassen, jahrgangsübergreifende Klassen sowie Nachmittags- und Sommerkurse“ (Hattie 2013, S. 128) dürften im Regelfall nicht von den einzelnen Schulen definiert werden, sondern von schulsystem-

steuernden Instanzen, in Deutschland etwa vom Ministerium. Allenfalls könnte es in einzelnen Bundesländern gestattet sein, dass Schulen selbst über bestimmte Formen der Lernorganisation, beispielsweise über offene Unterrichtsformen („Offene Klassenzimmer/Lehr- und Lernformen“), bestimmen dürfen, allerdings nur in einem kleinen Rahmen.

Damit wird zugleich deutlich, dass Hatties Ordnungssystem nach sechs zentralen Untersuchungsbereichen (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und Unterrichten) zumindest teilweise nicht in sich stimmig ist und kaum eine theoretische Unterfütterung erkennen lässt, beispielsweise im Kontext einer Theorie der Schule. Wofür stehen „Die Beiträge der Schule“ (Kapitel 6 in der Forschungsbilanz; Hattie 2013, S. 85–128), wenn die jeweiligen Einflussfaktoren gar nicht auf Schulebene definiert werden, sondern Entscheidungen auf Systemebene voraussetzen (wie beispielsweise finanzielle Ausstattung, selbstständige Schule, Konfessionsschulen oder Feriendauer)?

Hier ist eine Unschärfe in Hatties theoretischem Referenzsystem zu den Einflussfaktoren zu konstatieren. Denn wenn die äußerst wirksamen Faktoren auf der Mikroebene in Augenschein genommen werden, dann ist nicht zu übersehen, dass Strukturmaßnahmen sehr wohl von entscheidender Bedeutung sind. Dies wird sofort ersichtlich bei der „Klassenführung“ ($d = .52$) und bei der „Direkten Instruktion“ ($d = .59$), bei denen Ordnungsstrukturen im

Klassenzimmer eine wichtige Rolle spielen.² Auch bei der „Klarheit der Lehrperson“ ($d = .75$) geht es um geordnete Verhältnisse beim Lehren und Lernen. Variablen, die die Klassenführung oder eine strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung betreffen, werden als eine von drei Basisdimensionen unterrichtlichen Handelns angesehen. (vgl. Klieme et al. 2006 sowie Baumert/Köller 2000). Strukturfragen sind in diesem Handlungszusammenhang also von entscheidender Bedeutung. Insofern hätte Hatties zugespitzte ‚Botschaft‘ über die Bedeutungslosigkeit von Strukturfragen einer Präzisierung bedurft.

Nun ist es aber keinesfalls so, dass Strukturfragen nur auf der Unterrichtsebene ihre Relevanz haben. Vielmehr lässt sich an zahlreichen bedeutsamen Einflussfaktoren nachweisen, wie wichtig Strukturmaßnahmen auch auf der Schulebene und sogar auf der Systemebene sein können. Die Forschungsbilanz liefert dafür viele Beispiele, auch wenn Hattie das nicht immer mit so klaren Worten herausstreicht, wie er es in anderen Fällen getan hat. So erzielen Akzelerationsmaßnahmen ($d = .88$) und rhythmisiertes (versus geballtes) Unterrichten ($d = .71$) sehr hohe Effektmaße. Abgeschwächte, aber immer noch hohe Effektmaße lassen sich für Kooperatives Lernen ($d = .59$), Peer-Tutoring ($d = .55$) und Lernen in Kleingruppen ($d = .49$) feststellen, wobei es sich hierbei um reformpädagogische Ansätze handelt, denen Hattie ansonsten oft nur eine geringe Be-

Was sagt Hattie wirklich zur Rolle der Schulstrukturen?



deutung beimitst, wie offenen Unterricht ($d = .01$) oder jahrgangsübergreifende Klassen ($d = .04$). Auffallend auch, dass curriculare Programme wie Vorschulprogramme ($d = .45$), die Förderung von Lesekompetenz ($d = .58$) oder die Förderung mathematischer Kompetenzen ($d = .45$) hohe Wirkungsmaße erzielen, die jeweils in größerem Umfang strukturell-organisatorische Veränderungen in einer Schule voraussetzen.

Insgesamt ist nicht zu übersehen, dass Strukturmaßnahmen sehr unterschiedliche Effektmaße erzielen und oftmals nur schwache Wirkungen zeigen. Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang müsste lauten, warum die einen Strukturmaßnahmen hohe Effektmaße erzielen und die anderen Strukturmaßnahmen nicht. Was ist bei den jeweiligen Faktoren wirksam, dass es im einen Fall zu hohen Lernerträgen kommt und im anderen Fall nicht? Was macht den Unterschied? In einer seiner zentralen Ergebnistabellen nimmt Hattie eine Gegenüberstellung von jeweils acht Einflussfaktoren unter den Gesichtspunkten „Unterrichten“ und „Arbeitsbedingungen“ vor (Hattie 2013, S. 288, Tab. 22). Dabei ermittelt er durchschnittliche Effektmaße für das Unterrichten von $d = .65$ und für die Arbeitsbedingungen von $d = .07$ und streicht, darauf Bezug nehmend, die geringe Bedeutung von Strukturfragen heraus (Hattie 2014, S. 288; auf die Problematik einer Zusammenfassung der Effektmaße wird in Kap. 6 eingegangen.). Liegt der Unterschied wirklich an den Struktursetzungen?

Im Grunde genommen legen die Ergebnisse der Forschungsbilanz die entscheidende Antwort nahe, ohne dass sie Hattie als solche explizit kenntlich macht. Es deutet vieles darauf hin, dass es die falschen strukturellen Maßnahmen sind, die die Bildungspolitik und Bildungsplanung immer wieder ergreifen. Sie bleiben gleichsam im Vorfeld ihrer Wirksamkeit stecken: Die mit den betreffenden Faktoren aufgelisteten Struktursetzungen und organisatorischen Vorgehensweisen erreichen nämlich nicht das professionelle Handeln der Lehrpersonen hinsichtlich Haltungen („beliefs“) und Arbeitsmuster („scripts“). Sie bieten – im günstigen Fall – zwar die notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingungen für andere Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer. Damit sie ihr Potenzial überhaupt entfalten können, müssen sie mit solchen Strukturmaßnahmen verkoppelt werden, die die entsprechenden Verhaltensweisen herausbilden und im Schulalltag absichern. Die vorliegende Forschungsbilanz zeigt, dass es diesbezügliche Daten gibt und dass die betreffenden Faktoren sehr wirksam sein können. Insbesondere kann dabei auf Maßnahmen der Lehrerfortbildung und des Micro-Teaching verwiesen werden (vgl. dazu Kap. 4.2).

Unabhängig von den vorgenannten Darlegungen einer wirksamen Beeinflus-

sung von Haltungen und Verhaltensweisen bei Lehrerinnen und Lehrern muss nochmals auf die vorgenannten Strukturfaktoren eingegangen werden, die von Hattie als bedeutungslos dargestellt werden. Hattie kommt möglicherweise deshalb zu dieser Sichtweise, weil er durch seine dominante Ausrichtung auf den „Umschlagpunkt“ („hinge point“) ($d \geq .40$) – also auf hohe Effekte bei den ihn interessierenden Einflussgrößen – den Blick auf Faktoren aus den Augen verliert, die trotz eines geringen Effektmaßes dennoch von großem Erkenntniswert sein können.

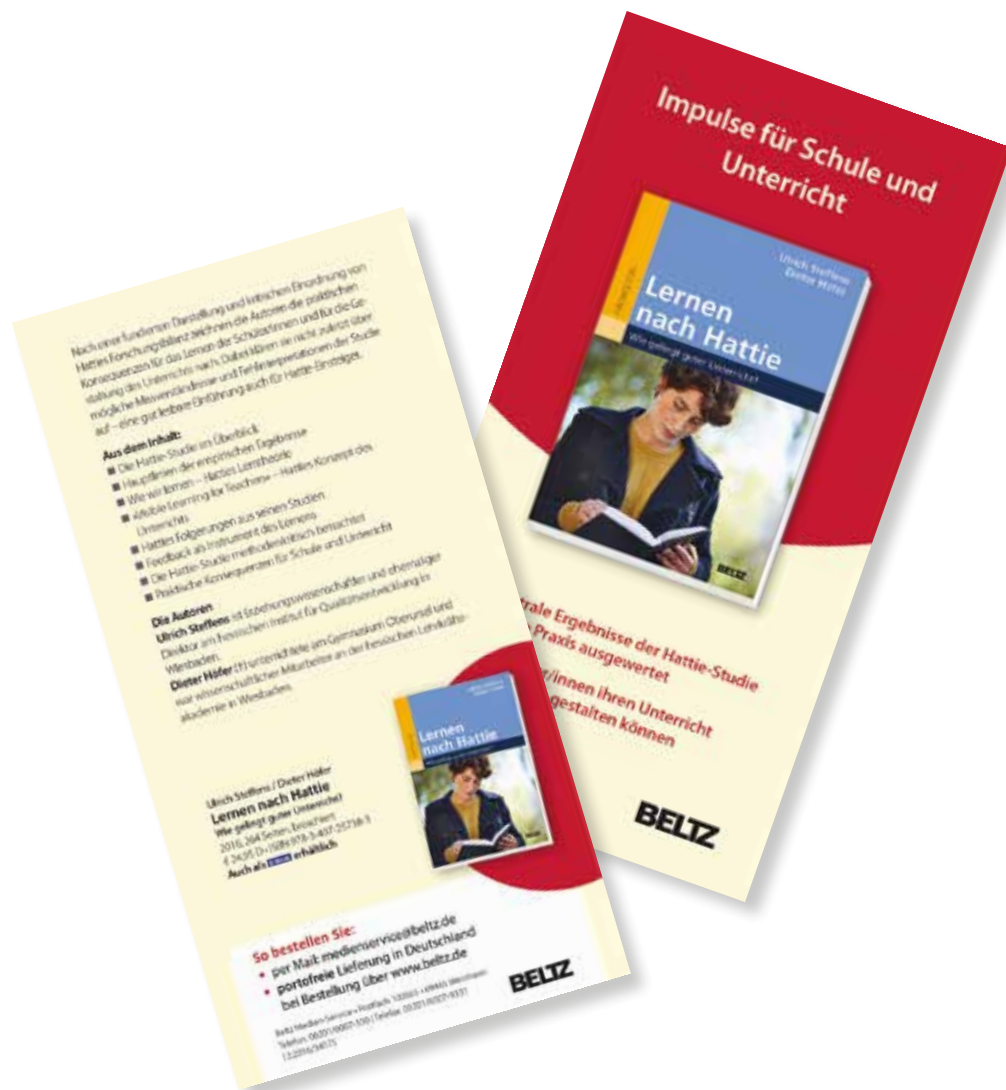
Darauf soll in der nächsten Ausgabe dieser Serie näher eingegangen werden.

ALLGEMEINE ANMERKUNG:

Eine hilfreiche Orientierung bei der Rezeption der Hattie-Studie bietet das von Wolfgang Beywl (einem der beiden Herausgeber der deutschsprachigen Hattie-Veröffentlichungen) initiierte Portal www.lernensichtbarmachen.ch (Zugriff: 21.05.2021). 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 sowie eine Auseinandersetzung mit herausgehobenen Themen- und Problemstellungen zu Hatties Forschungsarbeiten. Darüber hinaus werden von den Verantwortlichen 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.

John Hattie führt seine Analysen von Forschungsarbeiten beständig fort. Die Zahl der berücksichtigten Metaanalysen beträgt inzwischen ca. 1.500 Studien, denen über 90.000 Primärstudien zugrunde liegen (vgl. die erwähnte Homepage „Lernensichtbarmachen.ch“; dort „Newsletter Nr. 23“ vom März 2019 (Zugriff: 15.05.2021). Auf dieser Grundlage hat Hattie nunmehr 277 Einflussfaktoren extrahiert (Stand Anfang 2020; seitdem offenbar unverändert), die ebenfalls auf der Homepage aufgelistet sind (vgl. auch Zierer & Beywl 2018). Leider gibt es zu den über 100 neuen Einflussfaktoren noch keine Erläuterungen.



Literatur

Baumert, J. & Köller, O. (2000): Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 271-315.

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

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

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

Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006): *Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theroetische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“*. In: Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 127-146.

Spiewak, M. (2013): *Ich bin superwichtig!* In: *Die Zeit*, Nr. 2, 3. Januar 2013, S. 55-56.

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

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.

Fußnoten:

1 Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz-Verlag, 2016, S. 109-113.

2 Die mitgeteilten Effektmaße dienen in erster Linie der präzisierenden Berichterstattung und einer Transparenz der Belege. Um den Umgang mit empirischen Kennwerten zu erleichtern, sollen sie kurz erläutert werden: Im Grunde stellt die Effektstärke eine standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Untersuchungsgruppen dar. Technisch gesprochen entspricht ein Wert von $d = 1.0$ einer Standardabweichung. „Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, würden diejenigen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84 Prozent derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Insofern ist eine Effektstärke von 1.0 ein in der Tat sehr starker Effekt.“ (Terhart 2011, S. 279) Die Übersetzer der Hattie-Studie, Klaus Zierer und Wolfgang Beywl, erläutern das Effektmaß „d“ wie folgt: „Es zeigt in Lernen sichtbar machen in der Regel an, wie gross der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursprünglich 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>; Zugriff: 21.02.2021). Für ein besseres Verständnis der Größenunterschiede bei Effektmaßen hilft vielleicht ein Vergleich weiter. Seit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse werden Unterschiede gerne in Lernjahren ausgedrückt.

Dabei entsprach ein Schuljahr Unterricht bei dem PISA-Zyklus von 2012 einem Effektmaß von etwa $d = .30$. In der empirischen Bildungsforschung besteht eine weitgehende Übereinstimmung darin, ab $d \geq .20$ von einem kleinen Effekt, ab $d \geq .50$ von einem mittleren Effekt und ab $d \geq .80$ von einem großen Effekt zu sprechen (vgl. dazu Cohen 1988).

Fortbildungsangebote für Schulleitungen

11. Forum Leadership in der Lehrer*innenbildung

„ES BLEIBT ALLES ANDERS? MUSTERWECHSEL!“

Wie muss sie aussehen, die Lehrer*innenbildung der Zukunft für eine Schule der Zukunft? Wie gestaltet sich zukünftig die Rolle von Lehrkräften? Welche Lernformen und Lernkulturen sollten etabliert und den Lehrkräften vermittelt werden und von welchen möchten wir uns verabschieden? Solche und weitere Fragen werden wir beim diesjährigen Forum Leadership in der Lehrer*innenbildung formulieren und gemeinsam mit Ihnen und den eingeladenen Expert*innen erörtern. Die zweitägige Veranstaltung orientiert sich im Ablauf an der Theorie U und dem U-Prozess. Die Theorie U ist eine Methode für ganzheitliche Veränderungsprozesse in Organisationen, entwickelt von Otto Scharmer am MIT, aufbauend auf den Arbeiten von Kurt Lewin über Gruppendynamik und Peter Senge zur Lernenden Organisation.

Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven von Veränderungen kennenzulernen, diese zu reflektieren und gemeinsam den Fokus auf eine neue Vision der Lehrer*innenbildung für eine Schule der Zukunft zu richten. Das Forum richtet sich an alle Stellvertreter*innen der drei Phasen der Lehrer*innenbildung aus Theorie und Praxis sowie an alle Schulgestalter*innen und Interessierte. Die Teilnahme ist kostenfrei.

*Gute Schulen brauchen gute Lehrkräfte! Hier setzt das Studienkolleg an. Das Stipendienprogramm wurde 2007 gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung ins Leben gerufen. Aktuell wird das Pro-gramm in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung und der Dieter Schwarz Stiftung durchgeführt. Das Studienkolleg unterstützt leistungsstarke, gesellschaftlich engagierte Lehramtsstudierende und -promovierende dabei, sich zu Schulgestalter*innen von morgen zu entwickeln. Es ist Teil der Begabtenförderung des Studienförderwerks Klaus Murmann der sdw. www.sdw.org/studienkolleg*

DAS 11. FORUM LEADERSHIP IN DER LEHRER*INNENBILDUNG FINDET DIGITAL STATT:

- ▷ Donnerstag, 18. November 2021 – 9:30 bis 16:30 Uhr
- ▷ Freitag, 19. November 2021 – 8:30 bis 13:00 Uhr

Souveränes Schulleitungshandeln durch (vokale) Präsenz (Online-Seminar)

SCHULINTERNE UND -EXTERNE KOMMUNIKATION UND KOOPERATION MIT PARTNERN – EIN ANGEBOT DER DAPF

Die Stimme hat als Schlüsselreiz einen wesentlichen Einfluss auf den Ablauf von Kommunikationsprozessen. Auch die kompetente Außenwirkung des Sprechenden selbst hängt maßgeblich vom adäquaten Einsatz seiner Stimme ab. Leitungspersonen setzen ihre Stimme täglich in vielfältigen und wechselnden Kontexten ein. Um hier in jeglicher Situation überzeugend und souverän zu wirken, ist neben der inhaltlichen Kompetenz vor allem der persönliche Auftritt wichtig. Kenntnisse des stimmlichen und körperlichen Bedingungsgefüges geben hier die nötige Sicherheit.

In diesem Seminar werden die Teilnehmenden für einen bewussten und optimierten Einsatz der Stimme sensibilisiert. Die praxis- und erfahrungsorientierte Darbietung des Lernstoffes führt zu einem tieferen Verständnis der ganzkörperlichen Zusammenhänge und somit zu einer verbesserten persönlichen Auftrittspräsenz mit einer ausdrucksstarken, flexiblen aber auch belastbaren Stimme.

INHALTE:

- ▷ Haltung und Körperwahrnehmung
- ▷ Gesunde Atmung
- ▷ Stressmanagement
- ▷ Stimme und ihre Wirkung
- ▷ Optimierte Artikulation
- ▷ Lebendiges Präsentieren und Moderieren
- ▷ Stimmliches Warm up
- ▷ Stimmpflege

TERMINE:

Freitag, 29.10.2021, 09.00 - 16.30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

22.10.2021

145,00 EUR Vollzahler

Die Veranstaltung findet als interaktives Online-Seminar statt. An technischer Ausstattung benötigen Sie eine stabile Internetverbindung, einen PC/Laptop oder Tablet mit einer Kamera und Mikrofon. Das Online-Seminar wird mit dem Videokonferenzprogramm Zoom durchgeführt. Einige Tage vor Beginn des Webinars erhalten Sie eine E-Mail mit einem Einladungslink für das Zoom-Meeting und allen wichtigen Informationen zum Ablauf und zu den technischen Voraussetzungen.



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 Unternehmersgesellschaft (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



Johannes Zylka (Hrsg.): *Flip your School!*
Impulse für die Entwicklung und Gestaltung
hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings.
Mit E-Book. Erschienen bei Beltz.

1. Auflage 2021. 27,99 Euro

AUF DEN KOPF GESTELLT

Eigentlich war schon seit Jahren klar gewesen, dass in Deutschland in Sachen zukunftsgerichteter Bildung Reformstau herrscht. Und doch fielen die Defizite in der Coronakrise schockierend schwer ins Gewicht.

Umso bedeutender ist es, das Bildungswesen nun nachhaltig zu innovieren. Das geht nicht nur über Fördergelder, sondern braucht auch den Bewusstseinswandel.

In „Flip your School!“ zeigt das Who ist Who der hiesigen Fachbuchautoren in zahlreichen Beiträgen, worauf es künftig ankommen wird. Längst ist Digitalisierung ein zu breit gefasstes Stichwort. Spezifischer geht es um personalisierte Lernumgebungen, die den individuellen Bedarfen ortsungebunden gerecht werden.

Disruption stellt dabei nur die erste Herausforderung da – wie man Innovation in gelebte und bewährte Praxis überführt, das ist die Mammutaufgabe, die pädagogische Teams bewältigen müssen, und für die wir als Schulleitungen die Grundlagen schaffen sollten.

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 JANUAR 2022**



b:sl 01/22
Beruf : Schulleitung

:TITELTHEMA

Das Titelthema der kommenden Ausgabe erfahren
Sie in Kürze unter www.beruf-schulleitung.de

Redaktionsschluss: 30. November 2021

Anzeigenschluss: 8. Dezember 2021

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

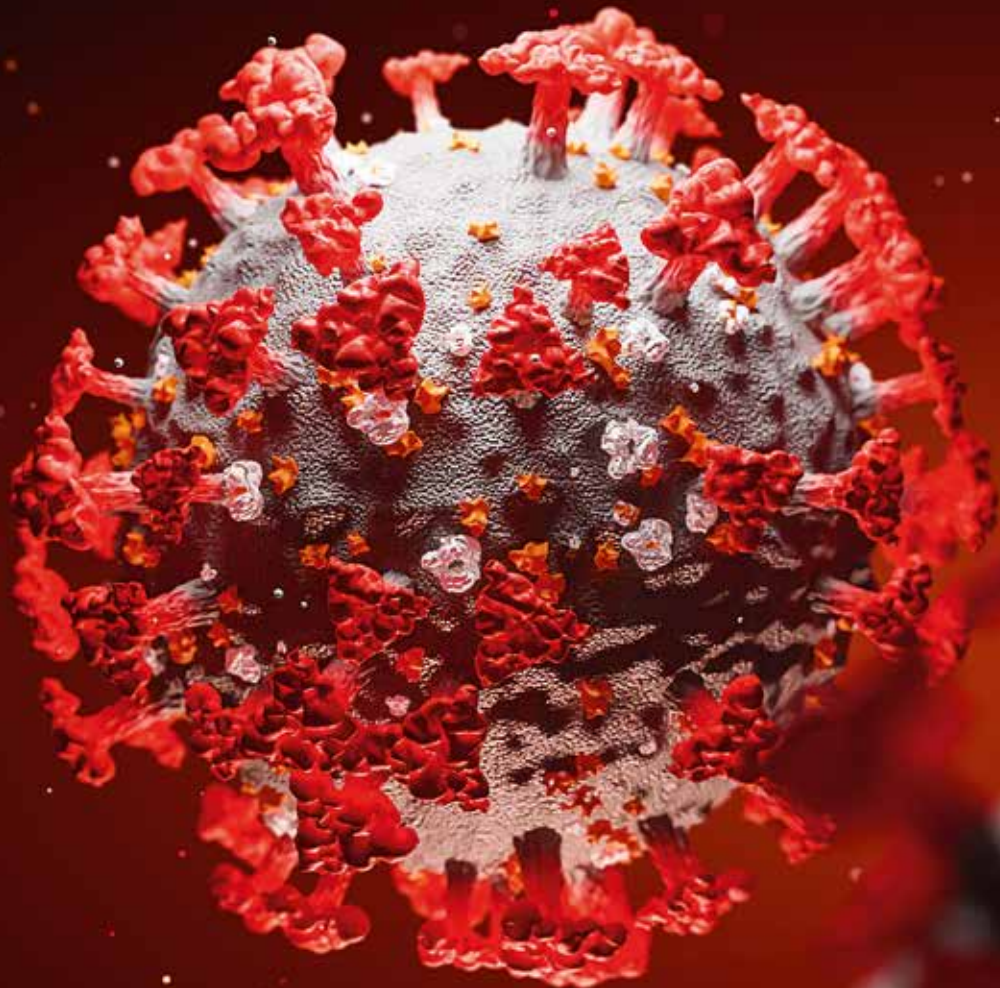
**Regelmäßig Neuigkeiten zum Thema Schulleitung & zahlreiche
b:sl-Ausgaben im Online-Archiv zum Durchstöbern**

The Signify logo, featuring a stylized 'S' inside a circle followed by the word 'ignify' in lowercase.

UV-C partner

specialized in

PHILIPS **PHILIPS**
dynamite



UV-C-Luftdesinfektion jetzt bis zu 80 % gefördert¹

Sichern Sie sich den Zuschuss¹ für Ihre Hygienemaßnahme:

- ✓ UV-C-Geräte wirken gegen SARS-CoV-2 und alle bisher getesteten Viren²
- ✓ Antragsberechtigte erhalten bis zu 80 % der förderfähigen Ausgaben für stationäre UV-C-Geräte als Zuschuss¹
- ✓ Verlassen Sie sich auf unseren Rundum-Service von Planung über Umsetzung bis Wartung

Lassen Sie sich jetzt persönlich beraten:

✉ Herbert.Warnecke@ewe.de

☎ 0162 138 50 52

🌐 business.ewe.de/uvc

¹) Mehr Informationen zum Förderverfahren finden Sie auf der Seite des Bundesamts für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle unter https://www.bafa.de/DE/Energie/Energieeffizienz/Raumlufthtechnische_Anlagen/raumlufthtechnische_anlagen_node.html

²) In Labortests und unter Laborbedingungen der Universität Boston konnte nach einem 9 Sekunden langen Einsatz von UV-C-Lichtquellen die Infektiosität des SARS-CoV-2-Virus auf einer Oberfläche nicht mehr nachgewiesen werden. Die Forschungsergebnisse sind unter [nature.com/articles/s41598-020-79600-8](https://www.nature.com/articles/s41598-020-79600-8) einsehbar.

EWE VERTRIEB GmbH, Cloppener Straße 310, 26133 Oldenburg

EWE