



:UNSER TITELTHEMA

Neues aus der Schulleitungsforschung

Aktuelle Studien und Erkenntnisse

:AUSSERDEM

Schule im Zeichen des Krieges

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
6 Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

7 Digitalität, Schule und Bildung
12 Schulleitungen stark belastet durch Corona-Pandemie
14 Cornelsen Schulleitungsstudie erstmals veröffentlicht

THEMA – MINT-BILDUNG

15 Pandemiebedingte Lernrückstände und Leistungsabfälle
in den MINT-Fächern

THEMA – BILDUNGSPERSPEKTIVEN

16 Werden wir bald von Robotern unterrichtet?

THEMA – BILDUNGSREFORMEN

17 Sofortprogramm zur Umgestaltung des Bildungssystems

THEMA – BILDUNGSSTUDIE

18 „Bildung für die Welt von morgen“ startet im Herbst
mit 20.000 Schülern

THEMA – CORONAKRISE

19 Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder
und Jugendliche“

THEMA – DIGITALISIERUNG

20 Digitale Medien im Unterricht: Qualität vor Quantität

THEMA – SANIERUNGSBEDARF

21 Ohne Digitalisierung geht es nicht

THEMA – GANZTAGSSCHULE

22 Frei verfügbares Wissen für bessere ganztägige
Bildungsangebote

TITELTHEMA – SCHULE IM ZEICHEN DES KRIEGES

23 Beschulung von Kindern aus der Ukraine
25 Krisenzeiten als Stresstest für die Lehrergesundheit
27 Der Krieg gegen die Ukraine – in Kita und Grundschule

THEMA – MOTIVATION

29 Motivation im Arbeitsalltag

THEMA – SCHULABBRECHER

33 Keiner ohne Abschluss

THEMA – GANZTAGSSCHULE

35 Ganztagschule: Forschungsstand und Entwicklungsperspektiven in der Übersicht

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

36 Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

THEMA – FORTBILDUNG

40 Fortbildungsangebote für Schulleitungen

IMPRESSUM – LESESTOFF

41 Impressum, Lesestoff

ADRESSEN

42 Adressen

TITEL

Natali _ Mis, shutterstock

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Der Allgemeine Schulleitungsverband ASD setzt sich politisch für die Belange von SchulleiterInnen ein – sowohl regional, vertreten durch seine Landesverbände, als auch auf Bundesebene.

Allerdings sind wir auch involviert in Projekte im Bereich der Bildungsforschung und fördern aktiv wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn im Forschungsbereich „Schulleitung“. So unterstützen der ASD und seine Mitglieder u.A. Prof. Stephan Huber von der PH Zug bei seinen Studien, etwa zum Thema SL-Belastung; umgekehrt freuen wir uns, Prof. Huber als wissenschaftlichen Begleiter des Fachmagazins gewonnen zu haben, das Sie gerade in Händen halten.

Vor diesem Hintergrund ist es ganz selbstverständlich, der Schulleitungsforschung angemessenen Raum in unseren Publikationen zu bieten – weshalb wir ihr in der aktuellen Ausgabe ein Titelthema widmen.

Denn auf erst auf Basis valider Forschungsdaten werden wir als Verband politisch glaubwürdig und überzeugend.

Viel Vergnügen bei der Lektüre!

Ihre

Guðrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

SAARLAND

BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG WIRD STRUKTURELL IN DEN LEHR-PLÄNEN VERANKERT

Kinder und Jugendliche zu sozial und ökologisch nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen, spielt an saarländischen Schulen im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) schon lange eine wichtige Rolle.

Schulen tragen Nachhaltigkeitslabels, haben Materialien und Schulküchen auf Fairtrade-Produkte umgestellt, Schulgärten angelegt oder sie nutzen regenerative Energie zum Heizen und Regenwasser für Toilettenspülungen. Jetzt wird BNE mit dem neuen „Basiscurriculum Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ strukturell in den Lehrplänen verankert.

„Wir leben in einer Welt voller Gegensätze. Krieg und Frieden, bittere Armut und großer Reichtum, Verschwendung, Hunger und Umweltzerstörung liegen oft nah beieinander. Sozial und ökologisch nachhaltig zu handeln, ist wichtig, um viele Probleme dieser Welt zu lösen. Deshalb wird Bildung für Nachhaltige Entwicklung in unseren Schulen zum festen Bestandteil der Lehrpläne. Mit dem Basiscurriculum BNE wird sie strukturell verankert und schulformübergreifend in allen Fächern abgebildet. Es geht darum, Schülerinnen und Schülern dazu zu befähigen, mit ihrem eigenen Handeln aktiv zu einer sozial gerechteren und ökologisch nachhaltigeren Welt beizutragen.“

Was hat mein Kaffee am Morgen oder die Schokolade zur Lieblingsserie mit dem Leben eines Kindes in Südamerika zu tun? Warum könnte mein Schulweg im Auto meiner Eltern Menschen auf den Seychellen zu Flüchtlingen machen? Was hat mein Burger im Schnellrestaurant mit Temperaturrekorden der letzten Sommer zu tun?

Diese Zusammenhänge erkennen und daraus nachhaltiges Handeln ableiten, das sollen Schüler*innen im Saarland zukünftig im Unterricht lernen. Deshalb haben seit Frühjahr 2019 Expert*innen aus dem Ministerium für Bildung und Kultur (MBK) und dem Landesinstitut

für Pädagogik und Medien (LPM) zusammen mit Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft wie beispielsweise dem Netzwerk Entwicklungspolitik im Saarland gemeinsam mit Lehrkräften saarländischer Schulen daran gearbeitet, Bildung für Nachhaltigen Entwicklung in fächerübergreifend in den Lehrplänen zu verankern. Dies geschieht nun mit dem Basiscurriculum BNE.

BNE ist bereits fester Bestandteil in bestehenden saarländischen Schulkonzepten und Fachlehrplänen (z. B. bei der Zertifizierung als „Schule der Nachhaltigkeit“). Grundlage bilden die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen. Was an vielen Schulen bereits umgesetzt wird, wird nun mit dem Basiscurriculum systematisiert, vervollständigt und kohärent aufeinander abgestimmt. Ziel ist eine umfassende Unterrichts- und Schulentwicklung an allen saarländischen Schulen. Dazu soll mit Hilfe der aktiven Lehrplankommissionen der Fächer, bzw. der Landesfachkonferenzen geprüft werden, welche Kompetenzen des Basiscurriculums bereits in den gültigen Fachlehrplänen ausgewiesen sind und welche noch aufgenommen werden müssen.

Auf dieser Grundlage werden anschließend die Bereiche in den Fachlehrplänen ermittelt, in denen Handlungsbedarf hinsichtlich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung besteht. Bei zukünftigen Lehrplanüberarbeitungen können dadurch gezielt Kompetenzen des Basiscurriculums dort eingebracht werden. Die Verankerung von BNE-Kompetenzen in allen Fachlehrplänen ist wichtige Voraussetzung, um zeitgemäß prozessorientierten, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht zu ermöglichen.

HAMBURG

1.000 GRUNDSCHÜLER TESTEN NEUES TRAINING ZUR SCHREIBFÖRDERUNG

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache entwickelt gemeinsam mit der Berliner Senatsbildungsverwaltung und der Hamburger Schulbehörde ein Schreibtraining für Grundschulen. Ziel ist, das flüssige Schreiben zu verbessern.

Das Training wird ab dem Schuljahr 2021/2022 an zunächst jeweils fünf Schulen in Berlin und Hamburg getestet. An der Studie nehmen knapp 1.000 Schüler teil.

Anspruchsvolle Texte planen und schreiben zu können ist eine Voraussetzung für Schulerfolg und die spätere Teilhabe am Berufs- sowie am gesellschaftlichen Leben. Bedingung für das Verfassen solcher Texte ist das flüssige Schreiben. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Buchstaben, Wörter und Sätze schnell, mühelos und ohne Fehler aufzuschreiben. Nur wer dies beherrscht, ist in der Lage, schwierigere Texte zu schreiben. Bildungsstudien deuten jedoch immer wieder darauf hin, dass bis zu einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler nicht über diese grundlegenden Kompetenzen im Schreiben verfügt. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln entwickelt daher gemeinsam mit der Hamburger Schulbehörde und der Berliner Senatsbildungsverwaltung ein Schreibtraining für Grundschulen. Ziel ist, das flüssige Schreiben zu verbessern.

Das Fördermaterial „Die Schreibstarken. Schreibflüssigkeit trainieren in der Grundschule“ für die dritte und vierte Klasse wird zunächst an jeweils fünf Schulen in Berlin und Hamburg erprobt. An der Studie im Sommer und Herbst 2021 nehmen knapp 1.000 Schüler teil. Die Wissenschaftler erheben die Leistungen der Schüler vor und nach dem Einsatz. Im Anschluss überarbeitet das Forschungsteam das Training, damit es dann an weiteren Grundschulen in Hamburg und Berlin eingeführt werden kann.

„Die Schreibstarken. Schreibflüssigkeit in der Grundschule trainieren“ ist ein Projekt des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin und der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg und läuft bis Ende 2022. Es basiert auf Vorarbeiten aus dem Forschungsprojekt „Lese- und Schreibflüssigkeit – Konzeption, Diagnostik, Förderung“ (2015 bis 2019), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). Ein Team des Mercator-Instituts hatte ein Förderkonzept inklusive Fördermaterialien für Schüler der sechsten Klasse entwickelt und erprobt.

Anzeige

SchoolUpdate für den schulischen Rundum-Überblick!

Wo war noch mal der Zettel? Wann ist noch mal der Wandertag? Was war noch mal die Hausaufgabe? Weiß jemand...? Kann mir jemand sagen...?

Mit SchoolUpdate haben Lehrer:innen, Eltern und Kinder/Jugendliche alle wichtigen Informationen an einem Ort.

Alle Nachrichten und Mitteilungen über den gleichen Kanal, in einer App.

Weniger Papier und stets aktueller Informationsstand.

schoolupdate
einfach kommunizieren



Hier mehr über
SchoolUpdate erfahren
www.schoolupdate.de



Ihre Ansprechperson:

Denise Ragger, MA

Tel.: +43 316 286 660 725

E-Mail: denise.ragger@bitmedia.at

Kommunikation im Rahmen der Erziehungspartnerschaft

Resolution des Bundeselternrats vom 08. Mai 2022

Die Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule ist wichtiger Bestandteil zum Erreichen der Bildungsziele. Gelingende Kommunikationsstrukturen zwischen allen an Schule Beteiligten sind wesentliche Merkmale von Schulqualität.

Es liegt deshalb an Schule, eine geeignete Kooperationskultur gemeinsam mit Erziehungs- und Sorgeberechtigten zu entwickeln und zu etablieren, die Erziehungs- und Sorgeberechtigten einlädt, sich an der Schule aktiv zu beteiligen.

Hierbei gilt es, rechtlich verbindliche Strukturen und Regeln zur Kommunikation und Teilhabe zu verankern sowie dies konkret in Leitbildern und Schulprogrammen zu implementieren. Zur Unterstützung für Familien sind Systeme fest zu etablieren, die helfen, Rechte gegenüber Schule und Ämtern durchzusetzen. Als Beispiele können hier die Einführung von Ombudsstellen oder die „Ergänzenden unabhängige Teilhabeberatungssysteme“ (EUTB)[1] dienen.

Eine kontinuierliche Transparenz über die Entwicklung und den Lernerfolg muss im Dialog zwischen dem pädagogischen Personal, den Erziehungs- und Sorgeberechtigten, Elternvertretungen und Schülerinnen und Schülern gewährleistet werden. Die Art der Kommunikation sollte schon die in der Praxis befindliche Modelle (Best-Practice) aufgreifen.

Diese Maßnahmen sollten konsensual in der Schulgemeinschaft unter Berücksichtigung der sozialräumlichen Einbindung der Schule im Hinblick auf die spezifische Elternschaft im Umfeld der Schule entwickelt und mit dieser abgestimmt werden.

Im Rahmen der Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe ist dies bereits bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden aufzunehmen.

Es sind geeignete Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, um Erziehungs- und Sorgeberechtigten zu ermöglichen, ihre Rolle in dieser Partnerschaft wirksam wahrzunehmen. Diese Elternfortbildungen sind qualitativ hochwertig zu gestalten und auf die Bedürfnisse der Schulformen und der Elternschaft anzupassen. Die Kosten müssen nachhaltig in den Haushalten etabliert werden. Hierbei sind die betroffenen Elternvertretungen in Planung und Durchführung einzubeziehen.

Die Wirksamkeit aller kommunikativen Programme im Rahmen dieser Partnerschaft muss fester Bestandteil kontinuierlicher Evaluierungsprozesse sein.

Gesetzlich verankerte (Eltern)mitwirkung und Mitbestimmung ist kein formales „Übel“, sondern muss als Grundlage und Chance konstruktiver Schulentwicklung gesehen werden.

Für eine bessere Lesbarkeit haben wir weitestgehend auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Im Sinne der Gleichbehandlung gelten entsprechende Begriffe für alle Geschlechter.



Digitalisierung ist eine Entwicklungsaufgabe für das gesamte schulische System und die Gesellschaft insgesamt

Digitalität, Schule und Bildung

Digitalen Wandel pädagogisch, schulspezifisch und gemeinsam gestalten

Der digitale Wandel ist ein gesellschaftlicher Megatrend sowie eines der zentralen Zukunftsthemen, wie die jüngste Schulleitungsstudie (Fichtner et al., 2022) zeigt und birgt zugleich viel Potenzial für Schulentwicklung. Dabei kommt es darauf an, digitalen Wandel pädagogisch zu verstehen, integrativ zu gestalten und gemeinsam zu handeln.¹

Autor: **Stephan Gerhard Huber** • Foto: **Kenny Eliason, Unsplash**

1. HINTERGRUND: BILDUNGSPOLITISCHE ENTWICKLUNGEN UND RAHMUNGEN

Die fortschreitende Digitalität in allen Lebensbereichen hat auch weitreichende Auswirkungen auf das Bildungswesen und dessen Akteure. Schulen sind von der digitalen Transformation in zweifacher Weise betroffen: Zum einen sehen sie sich mit einem erweiterten Bildungsauftrag konfrontiert, der sich aus veränderten Kompetenzanforderungen einer digitalen Gesellschaft ergibt. Zum anderen wird an Schulen die Forderung gestellt, die lernförderlichen Potenziale digitaler Technologien umfassend auszuschöpfen. Dementsprechend sind digitale Medien im schulischen Kontext sowohl als Lerninhalt als auch Instrument in Lehr- und Lernsettings sowie in der Schulgestaltung relevant (Huber, 2022).

Technologien eröffnen neue Informations-, Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten für den beruflichen Alltag. Der kompetente Umgang damit erfordert eine Reihe von Kompetenzen, die über die reinen Benutzungsfähigkeiten hinausgehen. Die Nutzung von digitalen Technologien, KIs und Social Media-Plattformen erfordert auch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Anforderungen und Risiken. Die relevanten Schlüsselkompetenzen werden vielfach unter dem Begriff „digitale Kompetenzen“ zusammengefasst und diskutiert, wobei der Ausdruck in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet wird (Educa, 2020, S. 98). Wir verstehen Digitalitätskompetenzen im Einklang mit dem Kompetenzrahmen der EU (Vuorikari et al., 2016) als „Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen [, um] in einer zunehmend durch digitale Technologien geprägten Welt zu leben, zu arbeiten, zu lernen und sich zu entwickeln“ (Europäische Kommission, 2020, S. 2). Dies umfasst medienspezifische und nicht medienspezifische Fähigkeiten (Petko, Döbeli Honegger & Prasse, 2018). Zudem werden Technologien fachliche, fachdidaktische und pädagogische Potenziale zugesprochen. Diese ergeben sich u.a. aus der Möglichkeit, Lehr- und Lernbedingungen bspw. durch individualisierte, schülerzentrierte Lernangebote und neue Formen der Kollaboration zu optimieren (u.a. Holmes et al., 2018; Petko et al., 2017). Digitale Medien können so einen Beitrag dazu leisten, Bildungsziele effizient zu erreichen (vgl. Harder et al., 2020, S. 2). Allerdings vermag es Technologie nicht per se Lernergebnisse zu verbessern (vgl. Lai, 2008; Law, Pelgrum & Plomp, 2008). Vielmehr müssen digitale Medien didaktisch sinnvoll ausgewählt und eingesetzt werden. Pädagogische Ziele sollen dabei die Auswahl und Einsatz bestimmen und nicht umgekehrt (Dubs, 2019, S. 292; Eickelmann et al., 2019, S. 137; Zierer, 2018).

Schulen sehen sich im digitalen Wandel demnach mit vielfältigen Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsprozessen konfrontiert. Um die Chancen der Digitalisierung bzw. Digitalität nutzen und den Herausforderungen angemessen begegnen zu können, müssen Rahmenbedingungen auf infrastruktureller, institutioneller und politischer Ebene geschaffen und eine Vielzahl von Akteuren koordiniert werden. Übergreifendes Ziel ist es, digitale Medien nachhaltig in Schulen zu verankern und digitale Kompetenzen zu fördern, um Schülerinnen und Schülern das Lernen mit und über digitale Medien (Döbeli Honegger, 2016) zu ermöglichen.

Die deutsche Bildungspolitik begegnet den Herausforderungen der digitalen Transformation und neuen Bildungsanforderungen auf vielfältige Weise. Neben landesspezifischen Digitalisierungsinitiativen ist auf Bundesebene die 2016 erstmals veröffentlichte KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ hervorzuheben, welche 2021 durch die Empfehlung «Lehren und Lernen in der digitalen Welt» ergänzt wurde. Das in der KMK-Strategie festgehaltene Handlungskonzept benennt notwendige infrastrukturelle, rechtliche sowie personelle Rahmenbedingungen für das Bildungssystem im digitalen Wandel und fokussiert für allgemeinbildende Schulen zwei Ziele, auf die sich die deutschen Bundesländer verständigen: zum einen die Verankerung von digitalen Kompetenzen in die Curricula aller Fächer und zum anderen der systematische Einsatz von digitalen Medien in Lehr- und Lernprozessen nach dem Primat des Pädagogischen (KMK, 2016, 6f.).

Im Zentrum des ersten Strategieziels steht ein Kompetenzrahmen², der als Grundlage für die Überarbeitung der Bildungs- und Unterrichtsgestaltung dient (KMK, 2016, S. 14). Er definiert sechs Kompetenzbereiche, 22 Unterkompetenzbereiche und 61 konkrete Kompetenzen, die beanspruchen, die Anforderungen der digitalen Welt abzubilden. Die Länder verpflichten sich, beginnend mit dem Schuljahr 2018/2019, die Kompetenzen über die Fächergrenzen hinweg und von der Primarstufe an zu vermitteln, bzw. den Erwerb allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Dies schließt eine entsprechende Anpassung der Bildungs-, Lehr- und Rahmenpläne ein.

Des Weiteren wurde in dem Strategiepapier festgehalten, dass der Einsatz von Technologien in Lehr- und Lernprozessen innerhalb und außerhalb des Unterrichts ausgebaut werden soll, sofern didaktisch und pädagogisch sinnvoll. Dies erfordert nicht nur eine Revision der traditionellen Rolle der Lehrpersonen, sondern auch eine spezifische Aus-, Fort-, und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Die ergänzende KMK-Empfehlung (2021) adressiert darüber hinaus Digital Leadership und die digitale Transformation als konkrete Aufgabe der Schulleitung und Schulaufsicht. Die hier festgehaltenen bildungspolitischen Erwartungen an die Schulleitungen betreffen u.a. die Förderung einer Kooperationskultur innerhalb des Kollegiums und schulexternen Zusammenarbeit. Weiterhin werden die Professionalisierung der Lehrpersonen und die „Sicherstellung von und Sensibilisierung für Datensicherheit und Datenschutz [als] wichtige Führungsaufgaben“ (KMK 2021, S. 19) definiert. Im Zuge dessen werden auch Grundvoraussetzungen und Maßnahmen, wie z.B. die Verankerung von Indikatoren einer digitalisierungsbezogenen Schulentwicklung in die Handlungsrahmen der Länder, konkretisiert.

Als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Ziele benennt die KMK „eine funktionierende Infrastruktur (Breitbandausbau; Ausstattung der Schule, Inhalte, Plattformen), die Klärung verschiedener rechtlicher Fragen (u. a. Lehr- und Lernmittel, Datenschutz, Urheberrecht), die Weiterentwicklung des Unterrichts und vor allem auch eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte“ (KMK, 2016, S. 11). Um die Länder und Kommunen bei der Schaffung dieser Voraussetzungen zu unterstützen, wurde der DigitalPakt Schule beschlossen, für den der Staat bis 2024 ein Finanzvolumen von 6,5 Milliarden Euro zur Verfügung stellt (einschließlich der im Zuge der COVID-19-Pandemie bewilligten Erhöhung von 1,5 Milliarden Euro).

2. PERSPEKTIVEN DER BILDUNG AUF DIGITALITÄT

Grundlegend können mit einer doppelten Perspektive auf „digitalen Wandel, Bildung und Schule“ folgende zwei Fragen formuliert werden:

- ▷ Wie kann der digitale Wandel bei der Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Arbeit helfen und dafür genutzt werden?
- ▷ Wie kann schulische Arbeit den digitalen Wandel begleiten und im Rahmen des Bildungsauftrags Schülerinnen und Schüler auf das Leben in einer digitalen Welt vorbereiten?

Daran anknüpfend entfächern sich viele Fragen und Perspektiven, die hier nicht allumfassend bearbeitet werden können, so z. B. die Komplexitätszunahme und Entgrenzung, die Unbestimmtheit und die zentralen Schlüsselkompetenzen als Metastrategie.

3. DIGITALITÄT, SCHULENTWICKLUNG UND SCHULLEITUNGSHANDELN: DAS HANDLUNGSMODELL SCHULGESTALTUNG

Für Schulleitungshandeln und die Gestaltung der Schule (der Zukunft) in einer digitalisierten Welt ist es relevant, „Digitalität“ pädagogisch zu verstehen und im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung sowie gemäß der schulspezifischen Strategie integrativ zu gestalten. Die Handlungsbereiche werden in Abbil-

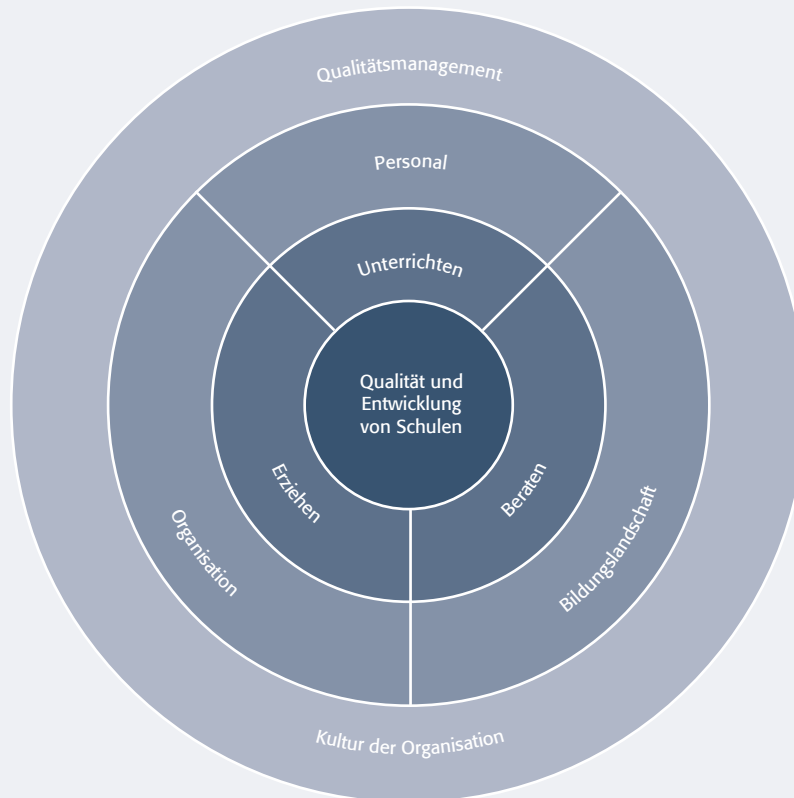


Abbildung 1: Handlungsmodell Schulgestaltung (eigene Darstellung)

dung 1 illustriert. Sie sind wiederholt beschrieben (vgl. Huber 2005, 2012; Huber & Schneider 2020).

Die Themen der an digitalen Wandel adaptierten Handlungsbereiche seien hier angedeutet:

- ▷ Unterrichten: u. a. digitale Transformationsprozesse, digitale Lehr- und Lernressourcen, Schüler- und Kompetenzorientierung, Veränderung der Lernsettings und -kultur, Diagnostik und individuelle Förderung, selbstorganisiertes Lernen, digitale Aufgaben- und Prüfungsformate.
- ▷ Erziehen: u. a. verantwortliche Mediennutzung, Informationskritik, Medienrecht und -ethik, Regeln, Normen und Werte.
- ▷ Beraten: u. a. digitale Möglichkeiten der Lernberatung, medienpädagogische Beratungskonzepte, interne und externe Kommunikationskonzepte.

Den übergreifenden Rahmen bilden die schulleitungsspezifischen Dimensionen Personal, Organisation, Bildungslandschaft und Qualitätsmanagement:

- ▷ Personal wird z. B. im Hinblick auf die kontinuierliche Professionalisierung des Kollegiums, multiprofessionelle Kooperationen und professionelle Lerngemeinschaften, digitale Kooperationsformen und Unterstützungsmechanismen für die Umsetzung neuer Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis behandelt.
- ▷ Organisation von Schule und Unterricht umfasst u. a. die technische Ausstattung und digitale Gesamtarchitektur, die Anpassung von Strukturen und Prozessen, Wissensmanagement, die Nutzung von digitalen Möglichkeiten in der Organisation und Verwaltung von Schule, Entwicklung eines schulischen Medienkonzepts.
- ▷ Bildungslandschaft fokussiert u. a. die Zusammenarbeit mit Schulträgern und Schulaufsicht sowie weiteren (außerschulischen) Partnern.
- ▷ Qualitätsmanagement umfasst die Sicherung und Weiterent-

wicklung all der oben skizzierten Handlungsbereiche und ist für Schulleitungshandeln von zentraler Bedeutung für die avisierten kontinuierlichen Verbesserungsprozesse und die schulischen Innovationsprozesse im digitalen Wandel. Dazu zählen u. a. die Entwicklung eines schulischen Medienkonzepts, digitale Kooperationsformen mit (außer-)schulischen Partnern, schulische Innovationsprozesse anregen, gestalten und steuern, Fortbildungskonzepte zur Professionalisierung des Kollegiums entwickeln u. v. m.

Das Lernen mit und über Technologie hat demzufolge für den Bildungskontext eine ausgesprochen wichtige Bedeutung. Beim Lernen mit und durch Technologie werden digitale Werkzeuge genutzt, um in einem kreativen Austausch miteinander zu arbeiten. Aber auch Individualisierung und Interaktivität sind wichtige Aspekte. Beim Lernen über Technologie steht die Aufklärung im Fokus, also das Verständnis dafür, was Digitalität ist. Wichtige Aspekte im Lernen über Technologie sind darüber hinaus auch, Vor- und Nachteile technologiebasierter didaktischer Settings anlass- und situationsbezogen bewerten, auswählen und adäquat einsetzen zu können. Dies geschieht wiederum mit dem Ziel, das Lernen insgesamt und damit die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Diese Kategorien gilt es auf die spezifischen Handlungsbereiche von Schulleitung – Personal, Organisation, Bildungslandschaft und Qualitätsmanagement (als umfassende Klammer) – zu übertragen und mit ihnen zu verzahnen. All dies mündet in eine schulspezifische Gesamtstrategie für die Weiterentwicklung der schulischen Qualität hinsichtlich des digitalen Wandels, die die individuellen Rahmenbedingungen und schulspezifischen Machbarkeiten berücksichtigt.

An anderer Stelle wurden hinsichtlich einer schulspezifischen Gesamtstrategie für die Weiterentwicklung der schulischen Qualität den digitalen Wandel betreffend theoretische Überlegungen formuliert (Huber 2022), die als Empfehlungen, als Handlungspraktiken zur Ana-

lyse der eigenen Schulsituation oder auch als Checkliste zur Einschätzung des Ausmaßes der entsprechenden Handlungspraxis genutzt werden können, um Handlungsmöglichkeiten für die schulspezifische Schulentwicklung zu identifizieren und dann Prioritätensetzungen vorzunehmen. Sie gliedern sich in die in Abbildung 1 dargestellten Handlungsbereiche, s. dazu auch www.Bildungsmanagement.net/DigiLead-Digitalität. An gleicher Stelle findet sich zudem eine Ausdifferenzierung des thematischen Spektrums des Handlungsmodells Schulgestaltung in Bezug auf Digitalität.

4. PRÄMISSEN FÜR DIE GESTALTUNG DES DIGITALEN WANDELS

Zum einen zunächst Prämissen zur Digitalität. Die vorliegenden Überlegungen erheben weder den Anspruch auf abschließende Vollständigkeit noch auf analytische Trennschärfe.

- ▷ Für Bildung, Lernen und Schulgestaltung wird Digitalität genutzt; der digitale Wandel wird bei der Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Arbeit helfend aufgegriffen.
- ▷ Bildung über Digitalität wird umgesetzt; die schulische Arbeit greift den digitalen Wandel auf, um im Rahmen des Bildungsauftrags Schülerinnen und Schüler auf das Leben in einer digitalen Welt vorzubereiten.
- ▷ Bildung mit und über Digitalität wird pädagogisch verstanden, diskutiert und ausgestaltet.
- ▷ Bildung mit und über Digitalität wird im Rahmen der Schulentwicklung integrativ gestaltet.
- ▷ Digitales und analoges Arbeiten und Lernen stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich; es gibt keine Diskussion über "entweder oder" sondern über "und" und "wann und wie" im Rahmen von pädagogischen und didaktischen Überlegungen.
- ▷ Der digitale Wandel wird im Qualitätsmanagement genutzt und ist auch Gegenstand des Qualitätsmanagements. Ziele und Maßnahmen werden organisationsspezifisch geplant, nachverfolgt und umgesetzt. Bei der Umsetzung sind möglichst viele Personen involviert, zum einen arbeitsteilig, aber auch gemeinsam mit einem hohen Grad an Partizipation, um Kohärenz im Kollegium und im Schulleben zu erzeugen.
- ▷ Bei der strategischen Ausrichtung und der Prioritätensetzung spielt das Ineinandergreifen der Handlungsfelder eine Rolle, Zusammenhänge sind stimmig aufeinander bezogen. D.h. Schwerpunkte bei Bildungsprozessen werden konsequent durchbuchstabiert für die Bereiche Personal, Organisation oder Schule in der Vernetzung zum Umfeld, um eine systemische Stimmigkeit herzustellen.

Weitere Prämissen und Differenzierungen siehe:

Bildungsmanagement.net/publikationen/schule-in-der-digitalitaet-gestalten/

Zum anderen spielen die Prämissen für Schulgestaltung eine wichtige Rolle. Dazu gehören folgende Facetten von Schulleitung - die Prämissen von Schulgestaltung -, die in einem weiteren Aufsatz in einer der folgenden Ausgaben der b.sl erläutert werden:

1. Bildungsorientierte Führung
2. Gesellschaftsorientierte Führung
3. Verantwortliche Führung
4. Strategische Führung
5. Kooperative Führung
6. Mitarbeitendenorientierte Führung
7. Salutogene Führung
8. Administrative Führung
9. Sinnstiftende Führung
10. Situative Führung

5. DAS RICHTIGE RICHTIG TUN: SCHULSPEZIFISCHE PRIORITÄTEN SETZEN, DIE PÄDAGOGISCH RELEVANT SIND

Digitalisierung ist keine Aufgabe oder Herausforderung, der sich allein Mitarbeitende und Schulleitungen stellen müssen – sie wird zur Entwicklungsaufgabe für das gesamte schulische System und die Gesellschaft insgesamt. In diese Aufgabe sollten alle Akteure, insbesondere auch die Politik in der Ressourcenallokation und Schaffung von strategischen Eckpunkten und Rahmenbedingungen, eingebunden werden.

Digitaler Wandel und Bildung müssen integrativ im Rahmen der Diskussion um die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit verstanden werden. Lernen mit, durch und über Technologie bekommt einen besonderen Stellenwert. Digitaler Wandel und Bildung sollten zudem unbedingt pädagogisch gedacht werden: Beim Lernen mit und durch Technologie werden digitale Werkzeuge genutzt, um in einem kreativen Austausch miteinander zu lernen, aber Schülerinnen und Schüler können auch individualisiert so gefördert und gefordert werden, dass sie sich gemäß ihrem Lernstand entwickeln. Beim Lernen über Technologie entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür, was Digitalität ist, auch wie Soziale Medien funktionieren und wie sie mit den Informationen dort kritisch und kompetent umgehen. Hier geht es also um Aufklärung und darum, Technologie und technologischen Wandel mündig zu verstehen – auch unerwünschte Begleiterscheinungen. Bildung hat demzufolge nicht nur eine Förderperspektive, sondern auch eine gewisse Schutzperspektive, d. h. Schule unterstützt den digitalen Wandel und unterstützt auch die gesellschaftliche Entwicklung im Rahmen eines demokratischen Verständnisses einerseits und eines individuellen Schutzes andererseits. Für die Schulgestaltung ist die klare Prioritätensetzung wichtig. Integriert gehören die drei Aspekte Bewahren, Optimieren, Innovieren (BIO-Strategie): Bisher Erfolgreiches und Sinnvolles wird bewahrt, Neues und Wichtiges innoviert und das, was schon gemacht wird, wird verbessert im Sinne der Effektivität, oder im Aufwand reduziert im Sinne der Effizienz, somit optimiert. Die drei Aspekte können unterschiedlich gewichtet werden, je nachdem, ob es eher um eine Konsolidierung und Fokussierung oder Nachhaltigkeit oder um einen starken Innovationsschub geht, aber vor dem Hintergrund der Machbarkeit müssen sie in einer Balance stehen (vgl. Huber 2021). Prioritätensetzung heisst also das Richtige auswählen und das Richtige richtig machen. Schulentwicklung richtet sich damit neben bildungspolitischen und schulaufsichtlichen Vorgaben sehr stark an der jeweiligen Einzelschule aus und erlaubt und erfordert schulspezifische Strategien der schrittweisen Schulentwicklung.



Literatur

- Bos, W., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2014). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. In: W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 113-145
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1 - Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 3. Aufl. Stuttgart.
- Educa.ch (2020). *Digitalisierung in der Bildung*. Bern. Abgerufen am 02.01.2022 von [edudoc.ch Schweizerischer Dokumentenserver Bildung: https://www.educ.ch/sites/default/files/2021-10/Digitalisierung_in_der_Bildung.PDF](https://www.educ.ch/sites/default/files/2021-10/Digitalisierung_in_der_Bildung.PDF)
- Eickelmann, B., Gerick, J. & Vennemann, M. (2019). Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. *Journal for educational research online*, 11 (1), 118-144.
- Europäische Kommission (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Brüssel.
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, K.-D. (2022). „Schule zukunftsfähig machen“ - Cornelsen Schulleitungsstudie 2022. Gesamtstudie. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Harder, A., Imboden, S., Glassey-Previdoli, D. & Schumann, S. (2020). Schulleitungshandeln in Zeiten der digitalen Transformation – „Business as usual“ oder „Alles ist neu“? In: *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. K. Heinrichs, K. Kögler, & C. Siegfried, 1-17. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/harder_etal_profil6.pdf (08.09.2020).
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). *Technology-enhanced personalised learning: Untangling the evidence*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Huber, S.G. (2022). Schule in der Digitalität gestalten - Zentrale Prämissen, kritische Perspektiven, thematischer Überblick. *Schule Verantworten* 1(2), 14–30. DOI 10.53349/sv.2022.i1.a187
- Huber, S.G. (2021). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *Schule Verantworten* 1(1), 66–74. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a74>
- Huber, S. G. (2012). Schulleitung – eine Einführung. In: S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 1–8). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (10.11). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2020). *Qualitätsmanagement: Die Qualität von Schule entwickeln – ein Überblick*. In: S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 147–192), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09LehrenundLernenDigipdf (zuletzt abgerufen am 28.02.2022)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (zuletzt abgerufen am 02.07.2021)
- Länderkonferenz MedienBildung (2015). *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*. https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf
- Lai, K.-W. (2008). ICT supporting the learning process: The premise, reality, and promise. In J. Voogt & G. Knezek (Hrsg.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 215–230). Cham: Springer.
- Law, N., Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (Hrsg.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hongkong: Springer.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B. & Prasse, D. (2018). *Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2018) 2, S. 157-174.
- Petko, D., Schmid, R., Pauli, C., Stebler, R., & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien: Neue Potenziale zur Gestaltung schülerorientierter Lehr- und Lernumgebungen. *Journal für Schulentwicklung*, 21(3), 31-39.
- Vuorikari R, Punie, Y, Carretero G. & Van Den Brande G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Zierer, W. (2018). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fußnoten:

1 Adaptiert aus Huber 2022

2 Die Grundlage für das Kompetenzmodell bildet das DigComp-Modell der EU (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; Vuorikari et al., 2016), das Kompetenzorientierte Konzept der schulischen Medienbildung der Länderkonferenz Medienbildung (2015) und das computerbezogene Kompetenzmodell des ICILS (Bos et al., 2014).

Schulleitungen stark belastet durch Corona-Pandemie

Studie der Hochschule Fulda, der Universität Bielefeld und der Universität Trier

*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. 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.*

Autorin: **Dr. Antje Mohr, Hochschule Fulda**

Die Wissenschaftler*innen befragten insgesamt 2.187 Schulleitungen und Schulleitungsmitglieder aus vier Bundesländern (Baden-Württemberg, 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 aufgewühlt 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 (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.

Wissenschaftliche Ansprechpartner:

Professor Dr. Kevin Dadaczynski
Hochschule Fulda
E-Mail: kevin.dadaczynski@pg.hs-fulda.de

Dr. Orkan Okan
Universität Bielefeld
E-Mail: orkan.okan@uni-bielefeld.de

Professorin Dr. Melanie Messer
Universität Trier
E-Mail: messer@uni-trier.de

Anzeige

Miele

Die Basis für Ihren Erfolg.

Die Kleinen Riesen von Miele:
saubere und gepflegte Textilien für Ihren Arbeitsalltag.

- Bedienung über Farb- und Touchdisplay
- Drei Trommelgrößen für jede Anforderung
- Professionelles Waschen und Trocknen in nur 86 Minuten.

Die Basis für Ihren Erfolg:
Mit vielen Spezialprogrammen für unterschiedlichste Anschmutzungen.

Miele Professional. Immer Besser.

Infos: 0800 22 44 644
www.miele.de/pro/kleineriesen



Cornelsen Schulleitungsstudie erstmals veröffentlicht

Neuer Fächerkanon, ganztags und mehr Digitalität

Deutschland braucht eine „neue Kultur des Lernens“, damit Schulen zukunftssicher werden. Zu diesem Schluss kommt die repräsentative Schulleitungsstudie des FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie aus Berlin im Auftrag von Cornelsen.

Quelle: **Cornelsen**

So ist für 82 Prozent der Befragten die gebundene Ganztagschule das Modell der Zukunft, das ganz wesentlich zur Chancengleichheit in der Bildung beitragen kann. Und sogar der althergebrachte Fächerkanon steht zur Debatte: 82 Prozent halten diesen nicht mehr für zeitgemäß und fordern eine grundlegende Überarbeitung.

Die Cornelsen Schulleitungsstudie wurde 2021/2022 erstmals durchgeführt. Dafür hat das FiBS mehr als 1.100 Schulleiterinnen und Schulleiter unterschiedlicher Schulformen und in ganz Deutschland online befragt, welche Erwartungen sie an die Schule der Zukunft haben. Mit 50 Schulleiter:innen wurden ergänzend tiefergehende Einzelinterviews geführt. Das FiBS hat die Studie unter Beteiligung des renommierten Bildungsforschers Prof. Dr. Klaus Hurrelmann realisiert. Dieser hat ein ganz eigenes Verhältnis zu Schulleiter:innen: „Als Schüler mit einer komplizierten Schullaufbahn weiß ich: Schulleitung ist in unserer Gesellschaft eine Schlüsselrolle, die von Bedeutung für die gesamte weitere nicht nur bildungspolitische, sondern auch familien-, kultur- und kommunalpolitische Entwicklung ist.“

Aber was muss Schule künftig für junge Menschen leisten – unter Deutschlands Schulleiter:innen herrscht darüber große Einigkeit. Praktisch alle Befragten (97 Prozent) sind der Meinung, dass Schulen die Chancengleichheit in der Bildung ermöglichen müssen. 92 Prozent setzen dafür auf individuelle Förderangebote, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Und 93 Prozent wünschen sich, dass im Unterricht mehr Lebenskompetenzen vermittelt werden, um Schüler:innen besser auf das Erwachsensein und die Arbeitswelt vorzubereiten. Weitere wichtige Themen sind „Digitale Bildung und Mündigkeit“ (92 Prozent), „Gesundheit und Ernährung“ (90 Prozent) sowie „Demokratie“ (88 Prozent).

Eine wichtige Rolle im Schulalltag spielt die Digitalität. So haben 97 Prozent angegeben, dass Schüler:innen den verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien in der Schule lernen sollten. Darüber hinaus sehen viele die Möglichkeiten, die digitale Technologien für den Schulalltag bieten. 87 Prozent der Schulleitungen glauben, dass Apps und andere digitale Programme in Zukunft individualisiertes Lernen – und damit auch die Chancengleichheit – unterstützen können. Rund acht von zehn Schulleitungen (78 Prozent) sind außerdem überzeugt, dass sich das Schulmanagement durch die Einbindung technischer Hilfsmittel vereinfachen lässt.

Deutschlands Schulleitungen sehen also große Veränderungen auf die Schulen zukommen, die sie auch gerne vorantreiben würden. 80 Prozent der Befragten sprechen sich dafür aus, dass sich Schulleitung auf die Strategie- bzw. die Unterrichtsentwicklung und den Lernerfolg der Schüler:innen konzentrieren sollte. Der Alltag sieht allerdings anders aus. Rund die Hälfte der Befragten gibt an, maximal drei Stunden

pro Woche für das Thema Schulentwicklung zur Verfügung zu haben. Einen Großteil der Arbeitszeit beanspruchen administrative Aufgaben. Immerhin 54 Prozent der Schulleitungen verbringen damit wöchentlich mehr als 10 Stunden. Das mag vielleicht ein Grund sein, weshalb fast drei Viertel aller Schulleitungen (72 Prozent) unzufrieden auf das vergangene Jahr zurückschauen. Doch obwohl die meisten Herausforderungen noch auf ihre Lösung warten – die Zukunft sieht die Mehrheit der Befragten positiv. Denn immerhin 52 Prozent gaben an, der Zukunft optimistisch entgegenzusehen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse zeigt sich Bildungsforscher Hurrelmann überrascht: „Wer hätte das gedacht? Die Mehrheit der deutschen Schulleiterinnen und Schulleiter sind Reformer. Die Cornelsen Schulleitungsstudie widerlegt das Bild von Schulleitungen als bürokratischen und einfallslosen Behörden. Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter leugnen nicht, dass es in deutschen Schulen immer noch verkrustete Strukturen gibt, die tief im Alltag verankert sind. Aber genau diese wollen sie überwinden.“

Cornelsen will Schulleitungen eine starke Stimme geben. Für das Unternehmen ist es daher nur folgerichtig, schon bald die Nachfolgestudie durchzuführen: „Den großen Gestaltungswillen von Schulleitungen und ihre konkreten Ansatzpunkte, um Schulen besser aufzustellen und individuellen Lernerfolg zu ermöglichen, wollen wir öffentlich machen“ beschreibt Frank Thalhofer, Chief Didactic Officer, die Motivation, die Cornelsen Schulleitungsstudie fortzusetzen. Projektleiterin Dr. Sarah Fichtner (FiBS) freut sich auf die Fortsetzung der Befragungen, um „Schulleitungen nachhaltig als Zukunftsgestalter:innen ernst zu nehmen“. Und Dr. Dieter Dohmen, Direktor des FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie ergänzt: „Die Studie regt zum Um- und Weiterdenken an. Wir setzen sie gerne fort, denn sie trägt dazu bei, das Bildungssystem innovativer zu gestalten.“

Die vollständige Studie findet sich unter folgendem Link:
<https://cornelsen.de/schulleitungsstudie/>

FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie

Sozialökonomie Das FiBS arbeitet seit über 25 Jahren zu bildungs- und sozialökonomischen Themen auf deutscher, europäischer und weltweiter Ebene. Mit unterschiedlichen Fokussierungen betrachtet es alle Bildungsbereiche übergreifend und setzt sie zu sozialen, innovativen, digitalen und arbeitsmarktpolitischen Themen in Beziehung.

Pandemiebedingte Lernrückstände und Leistungsabfälle in den MINT-Fächern

Erkenntnisse aus dem MINT Nachwuchsbarometer 2022

Wie hat sich die Corona-Pandemie auf die MINT-Bildung ausgewirkt? Erste Antworten darauf gibt das MINT Nachwuchsbarometer 2022. Die Analyse zeigt: Die MINT-Bildung an Schulen hat während der Pandemie gelitten. Die Hochschulen dagegen haben sich als krisenfest erwiesen, dennoch steht die Hochschullehre vor einem großen Umbruch.

Quelle: acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e.V. • Foto: Ousa Chea, Unsplash

Der bundesweite Trendreport zur Nachwuchssituation in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) wird von acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften und der Joachim Herz Stiftung herausgegeben.

Die Corona-Pandemie hat auch der MINT-Bildung zugesetzt, das zeigt das heute veröffentlichte MINT Nachwuchsbarometer 2022 von acatech und Joachim Herz Stiftung. Pandemiebedingte Lernrückstände, digitaler Unterricht und migrationsbedingte Benachteiligung erfordern neue Impulse, um eine hohe Qualität der MINT-Bildung in Zukunft sicherzustellen.

Im Fach Mathematik haben Schülerinnen und Schüler in Deutschland und in anderen europäischen Ländern in der Pandemie Lernrückstände in Höhe von zehn bis 13 Lernwochen bis zum Ende der Grundschule aufgebaut. An Hamburger Schulen hat der Anteil der leistungsstarken Grundschülerinnen und -schüler um knapp zehn Prozent abgenommen – während der Anteil der Leistungsschwachen um gut zehn Prozent anstieg. Das geht aus einer für das MINT Nachwuchsbarometer ausgewerteten Studie hervor.

Untersuchungen zeigen außerdem, dass Lehrerinnen und Lehrer während der Lockdown-Phasen die Möglichkeiten des Remote-Unterrichts nicht voll ausgeschöpft haben: angeleitete, eigenständige Projektarbeit, eine Methode, die gerade im Homeschooling sinnvoll angewendet werden kann, wurde von nur 16 Prozent der MINT-Lehrkräfte eingesetzt. Die große Mehrheit übertrug dagegen ihren Präsenzunterricht eins zu eins ins Digitale.

„In den vergangenen Monaten wurde viel über die Auswirkungen der Pandemie auf die MINT-Bildung gemutmaßt. Das MINT Nachwuchsbarometer bestätigt nun einige der geäußerten Sorgen. Es braucht jetzt gemeinsame Anstrengungen. Wir müssen einerseits bei der Digitalisierung an Schulen weiter vorankommen – sowohl die Ausstattung betreffend als auch die Kompetenzen der Lehrkräfte, der Schulleitungen sowie der Schülerinnen und Schüler. Andererseits müssen wir dafür sorgen, dass sich die MINT-Bildung schnell vom Virus erholen kann. Long-Covid in der MINT-Bildung muss unbedingt verhindert werden“, so Olaf Köller, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und

Mathematik (IPN) und Studienleiter des MINT Nachwuchsbarometers.

„Während der Pandemie ist der Frontalunterricht häufig in den digitalen Raum übertragen worden. Der sinnvolle Einsatz digitaler Medien geht aber weit darüber hinaus. Ich glaube, dass digitale Werkzeuge gerade in den Naturwissenschaften helfen können, das Lernen spannender und verständlicher zu machen. Um die Digitalisierung an den Schulen voranzutreiben, brauchen wir einerseits Fortbildungen für Lehrkräfte, andererseits muss die Arbeit mit digitalen Tools in das Lehramtsstudium verankert werden“, so Nina Lemmens, Vorständin der Joachim Herz Stiftung.

UNGLEICHE MINT-LEISTUNGEN: MIGRATIONSHINTERGRUND HAT WEITERHIN GROSSEN EINFLUSS

Seit Jahren weist das MINT Nachwuchsbarometer auch auf migrationsbedingte Unterschiede in den MINT-Leistungen hin: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schneiden in der Regel schlechter ab als ihre Pendanten ohne Migrationshintergrund. Aus der aktuellen Ausgabe des MINT Nachwuchsbarometers geht beispielsweise hervor, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Fach Mathematik in der 5. Jahrgangsstufe einen Rückstand von mehr als 70 Kompetenzpunkten auf Kinder ohne Migrationshintergrund aufweisen. Übersetzt in Schuljahre bedeutet dies einen Leistungsnachteil von bis zu zwei Schuljahren. Die Leistungsunterschiede werden im weiteren Bildungsweg nicht größer, sie können durch das Schulsystem jedoch nicht abgebaut werden.

Während der Pandemie hat sich die MINT-Bildung an deutschen Schulen verschlechtert



Weitere Informationen unter:
www.acatech.de/mint-nachwuchsbarometer2022

Werden wir bald von Robotern unterrichtet?

Schüler*innen befragen Forschende zum Lernen in der Zukunft

*Die Bildung der Zukunft ist nicht nur ein Thema für Lehrkräfte und Schulleitungen, für Politik und Verwaltung, sondern auch für die Lernenden selbst. Darum sammelt das Projekt „enorM – Lernen von (ÜBER)MORGEN“ Fragen von Schüler*innen und bringt die Kinder und Jugendlichen dazu in den Austausch mit der Forschung. Geplant sind verschiedene Diskussionsformate, eine von den Schüler*innen produzierte Podcastreihe und ein Computerspiel. Das Projekt des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation findet im Rahmen des „Wissenschaftsjahrs 2022 – Nachgefragt!“ statt. Mit dem Launch der Webseite www.lernen-von-morgen.de startet es jetzt in die heiße Phase.*

Quelle: DIPF • Foto: Andrea De Santis, Unsplash

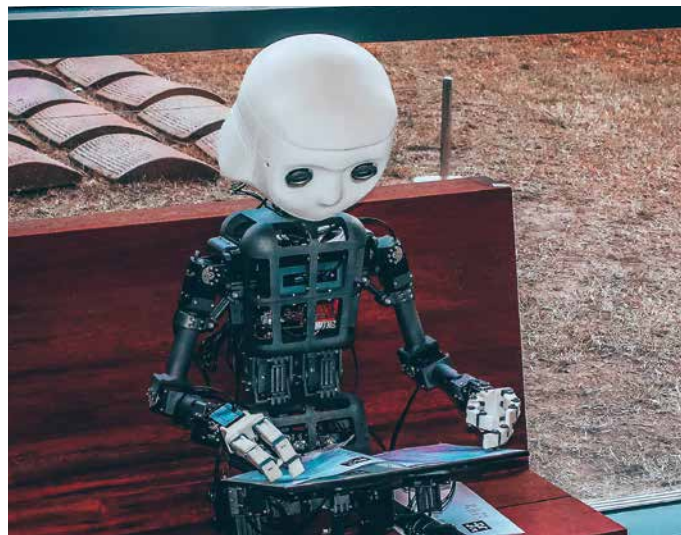
In dem Projekt stehen Visionen zum Lernen in der Zukunft im Blickpunkt – neben bekannten Herausforderungen wie der Digitalisierung, den sozial ungleich verteilten Bildungschancen und dem Lehrkräftemangel. „Welche langfristigen Wünsche haben wir an eine Bildung, die nicht nur funktionieren, sondern auch begeistern soll? Wie kann man im 21. Jahrhundert Lernen neu denken, so dass es zum Beispiel auch ganz beiläufig passieren kann? Zu Fragen wie diesen wollen wir Ideen und Konzepte entwickeln“, unterstreicht Dr. Juliane Grünkorn, Mitglied des Projektleitungsteams und Leiterin des Referats Kommunikation am DIPF. Dafür müsse man die Schüler*innen, deren Sicht auf das Lernen bei vielen Entscheidungen zu kurz kommt, unbedingt miteinbeziehen, so die Projektleiterin. Aber auch andere Personengruppen wie Eltern und Lehrkräfte sind eingeladen, ihre Fragen an die Bildungsforschung zu richten und ihre Ideen einzubringen – zum Beispiel dazu, welchen Stellenwert künstliche Intelligenz, Roboter oder Virtual Reality in der Bildung der Zukunft haben werden.

Das Projekt ist Teil des aktuellen „Wissenschaftsjahrs 2022 – Nachgefragt!“ und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Wie das Wissenschaftsjahr insgesamt gliedert es sich in zwei Abschnitte: eine Mobilisierungsphase und eine Interaktionsphase. Während der Mobilisierungsphase, die bis Mitte April dauert, sammelt das Projekt die Fragen – an mehreren Schulen vor Ort, über eine breite Social-Media-Kampagne und insbesondere über die jetzt verfügbare Webseite www.lernen-von-morgen.de. Unter den teilnehmenden Schüler*innen verlost das Team ein Tablet sowie fünf Büchergutscheine im Wert von 40 Euro.

Beim online stattfindenden „Schüler*innen-Camp #lernenvonmorgen“ am 2. April werden die eingereichten Fragen gemeinsam mit interessierten Schüler*innen gegliedert und gewichtet. In der sich anschließenden Interaktionsphase treten die Schüler*innen in den Austausch mit Forschenden, treffen sie online im Rahmen von „Book a Question“-Sessions, diskutieren mit ihnen bei einem Hackathon und produzieren eine eigene enorM-Podcastreihe. In Zusammenarbeit mit einer Agentur wird außerdem ein Computerspiel entwickelt, voraus-

sichtlich ein Escape Room, mit dem für Kinder und Jugendliche noch einmal ein ganz anderer Zugang zum Lernen der Zukunft entsteht. Auch hieran beteiligen sich Schüler*innen: Bei einem Workshop mit der Agentur entwickeln sie die Spielidee mit.

Auf der Seite www.lernen-von-morgen.de werden die Diskussionen visuell ansprechend dokumentiert, und auch die Podcastfolgen und das Computerspiel werden dort über den Projektzeitraum hinaus verfügbar sein. Begleitet werden die Schüler*innen vom enorM-Projektteam. Dazu gehören Expert*innen vom Deutschen Bildungsserver, dem IDeA-Forschungszentrum und dem Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN), die alle am DIPF koordiniert werden, sowie aus dem Referat Kommunikation des Instituts.



„Wissenschaftsjahr 2022“: Wie sieht Lernen und Lehren in Zukunft aus?

Sofortprogramm zur Umgestaltung des Bildungssystems

Vorschläge des Bürgerrats Bildung und Lernen

Corona rückt die Schwächen des deutschen Bildungssystems schonungslos ins Licht. Mit seinen jetzt veröffentlichten Empfehlungen für ein Sofortprogramm zeigt der bundesweit aktive Bürgerrat Bildung und Lernen Lösungswege auf.

Quelle: **Bürgerrat Bildung und Lernen** • Foto: **Jessica Lewis, Unsplash**

Der Bürgerrat, der einen Querschnitt der Bevölkerung repräsentiert, will insbesondere die Schulen lebensnah und „schüler-zentriert“ umbauen. Eine der wesentlichen Forderungen ist die Harmonisierung des Bildungssystems mit einheitlichen Lehrplänen für alle Bundesländer. Das betonten die Bürgerbotschafterinnen und Bürgerbotschafter anlässlich des digitalen Pressegesprächs am 14. Dezember 2021, an dem auch Dr. Gerd Landsberg, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Städte- und Gemeindebundes, teilnahm. Das Bildungssystem brauche Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe. Mit „guter“ Bildung entscheide sich die Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Entsprechend müsse auch der Bund mehr Geld in „Deutschlands wertvollste Ressource“ investieren, so sieht es der Bürgerrat. Dafür seien vor allem mehr Lehrkräfte und die flächendeckende Digitalisierung der Schulen nötig.



Alltägliche Erfahrungen bilden die Basis für die Reformvorschläge des Bürgerrats Bildung und Lernen

her zu wenig beachtete Impulse in die Diskussion um die Zukunftsgestaltung des Bildungssystems bringen.“

Auch die neue Bundesregierung plant, im Sinne einer „lebendigen Demokratie“ künftig bundesweit agierende Bürgerräte zu konkreten Fragestellungen einzusetzen und zu organisieren. Der Bürgerrat Bildung und Lernen ist aktuell der einzige Bürgerrat, der auf Bundesebene aktiv ist und auch Kinder und Jugendliche einbezieht. Vorschläge aus einem öffentlichen Online-Dialog, Beiträge der Teilnehmenden und die Impulse von 130 Schülerinnen und Schülern bis 16 Jahre dienten als Basis für die Empfehlungen des Bürgerrates. Der von der Montag Stiftung Denkwerkstatt in Bonn

ins Leben gerufene Bürgerrat Bildung und Lernen ist zunächst auf drei Jahre angelegt, wobei ein Durchlauf jeweils ein Jahr dauert.

EXPERTISE DES ALLTAGS - EINE NEUE STIMME IN DER BILDUNGSLANDSCHAFT

Erarbeitet wurden die Empfehlungen des Bürgerrats Bildung und Lernen im Laufe eines Jahres von mehr als 500 ausgelosten Menschen aus ganz Deutschland. An dem mehrstufigen Meinungsbildungsprozess waren und sind vor allem auch jüngere Menschen beteiligt, die von der Bildungskrise direkt betroffen sind.

„In dem so genannten deliberativen Verfahren geht es darum, viele unterschiedliche Perspektiven auf das Thema Bildung und Lernen zusammenbringen, zu diskutieren und daraus fundierte, konsensfähige Lösungen zu entwickeln und zu formulieren“, so Karl-Heinz Imhäuser, Vorstand der Montag Stiftung Denkwerkstatt. „Die Empfehlungen des Bürgerrats Bildung und Lernen stehen für die täglichen Erfahrungen und Wahrnehmungen von Bürgerinnen und Bürgern, von Kindern und Jugendlichen. Sie können neue, bis-

AUSBLICK

Das Sofortprogramm des Bürgerrats Bildung und Lernen beinhaltet eine Vielzahl praktischer Ideen, auch dank der vielen Impulse aus den Schulwerkstätten: Es ist ein umsetzungsorientiertes Programm, das neben Handlungsempfehlungen auch Begründungen und Ansprechpartner liefert. Denn die Arbeit muss aus Sicht des Bürgerrats sofort beginnen. Dafür machen sich die Bürgerbotschafterinnen und Botschafter in ihren Gesprächen mit der Politik (Bund, Länder, Kommunen) in den kommenden Wochen und Monaten stark. Weder die Themen noch die Motivation der Teilnehmenden scheinen erschöpft: In einer Umfrage unter den Menschen, die an dem Prozess aktiv beteiligt waren, gaben 80 Prozent an, sich weiter im Bürgerrat engagieren zu wollen. Die ausführlichen Empfehlungen des Bürgerrats Bildung und Lernen sind im Wortlaut auf der Website www.buergerrat-bildung-lernen.de zu finden, ebenso wie Themen, die diskutiert und zunächst zurückgestellt wurden.

„Bildung für die Welt von morgen“ startet im Herbst mit 20.000 Schülern

NEPS-Studie „Bildungsverläufe in Deutschland“

Wie wirkt sich die Digitalisierung auf das Lernen aus? Was trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich gesellschaftlich zu engagieren? Und wie steht es um Inklusion und Bildungsgerechtigkeit? Im Herbst 2022 beginnt die neue NEPS-Studie „Bildung für die Welt von morgen“, die sich unter anderem diesen Themen widmet.

Quelle: **LifBi Leibniz-Institut für Bildungsverläufe** • Foto: **Elliott Reyna, Unsplash**

Befragt werden dafür 20.000 Schülerinnen und Schüler sowie zusätzlich rund doppelt so viele Personen aus deren Umfeld wie Lehrkräfte und Eltern. Noch bis zum Sommer wird die neue NEPS-Studie deshalb in Form von Online-Veranstaltungen an ausgewählten Regel- und Förderschulen vorgestellt, um für die Teilnahme zu werben.

Die neue Studie „Bildung für die Welt von morgen“ ist Teil der NEPS-Studie „Bildungsverläufe in Deutschland“, die auch unter dem Namen Nationales Bildungspanel (National Educational Panel Study) bekannt ist. Die NEPS-Studie ist mit bislang rund 60.000 Teilnehmenden aller Altersstufen und zusätzlich 40.000 Personen aus deren Umfeld das größte bildungs- und sozialwissenschaftliche Langzeit-Forschungsprojekt in Deutschland. Seit dem Start der Studie vor inzwischen zwölf Jahren konnten so schon viele Erkenntnisse zu Bildung und dem Lernverhalten sowie der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern gewonnen werden. Die Erweiterung der

NEPS-Studie soll nun neue Forschungsansätze und vergleichende Perspektiven eröffnen. In die Erhebungen ab Herbst 2022 werden Schülerinnen und Schüler der fünften Jahrgangsstufe sowie deren Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen einbezogen.

NEUE THEMEN FÜR DAS NEPS

Schule und Gesellschaft haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt: Digitalisierung, Inklusion und Integration verändern nicht nur unseren Alltag, sondern auch die Bildungseinrichtungen. Diese Entwicklungen sind teilweise noch nicht gut erforscht. Ziel der neuen Studie ist es deshalb, mehr Erkenntnisse und dadurch Handlungsoptionen zu den Themen Bildungsgerechtigkeit, Identitätsbildung, inklusives Lernen und gesellschaftliches Engagement zu gewinnen. Außerdem bietet sich mit der NEPS-Studie „Bildung für die Welt von morgen“ eine einzigartige Anschlussmöglichkeit zum IQB-Bildungstrend. Dieser erhebt regelmäßig, inwieweit Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Bildungsstandards, die in allen Bundesländern verbindlich sind, erreichen und an welchen Stellen Handlungsbedarf besteht.

ZUFÄLLIG AUSGEWÄHLTE SCHULEN ZU TEILNAHME EINGELADEN

Die Teilnahme der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern an der neuen NEPS-Studie ist zentral, um eine Datengrundlage zu schaffen, die der Wissenschaft wie auch den Bildungs- und Kultusministerien der Länder wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Bildung in Deutschland liefern wird. Derzeit werden bundesweit zufällig ausgewählte Regelschulen und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gebeten, an der neuen NEPS-Studie „Bildung für die Welt von morgen“ teilzunehmen. Insgesamt 20.000 Schülerinnen und Schüler aus 575 Schulen sollen in die Studie aufgenommen und über mehrere Jahre hinweg mit Befragungen begleitet werden. Mit den ersten Erhebungen soll dann nach den Sommerferien mit Start des neuen Schuljahres begonnen werden. Verantwortlich für die Planung und Koordination der Studie ist ein interdisziplinäres Konsortium von namhaften Forschungsinstituten unter der Leitung von Prof. Dr. Cordula



Die NEPS-Studie ist das größte bildungs- und sozialwissenschaftliche Langzeit-Forschungsprojekt in Deutschland

Artelt, der Direktorin des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) in Bamberg und Leiterin der NEPS-Studie. Mit der Durchführung der Befragungen in den Schulen wurde das Erhebungsinstitut IEA Hamburg beauftragt, das auf die Durchführung großer nationaler und internationaler Schulleistungsstudien, wie beispielsweise PISA, spezialisiert ist.

ÜBER DIE NEPS-STUDIE

Die NEPS-Studie, auch Nationales Bildungspanel genannt, die am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Bamberg beheimatet ist, besteht aktuell aus sechs großen Teilstudien. Diese begleiten bisher insgesamt mehr als 60.000 Personen von der Geburt über Ausbildungs- und Erwerbsphase bis hinein in die Nacherwerbsphase. Zusätzlich werden 40.000 Personen aus deren Umfeld, etwa Eltern und pädagogisches Fachpersonal, befragt. Die Stichproben wurden repräsentativ für ganz Deutschland gezogen. Die erhobenen Daten werden anonymisiert und Bildungsforschenden weltweit zugänglich gemacht.

Im Herbst 2022 startet die neue Studie „Bildung für die Welt von morgen“, in die bundesweit 20.000 Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern aufgenommen werden sollen.

Das NEPS wird getragen von einem interdisziplinär zusammengesetzten, deutschlandweiten Exzellenznetzwerk, in dem zwölf renommierte Forschungsinstitute zusammenarbeiten. Geleitet wird die NEPS-Studie von Prof. Dr. Cordula Artelt, der Direktorin des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe in Bamberg.

Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“

Zwischenbericht von Bund und Ländern

Die Corona-Pandemie hat das Leben von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen beiden Jahren stark eingeschränkt. Schulschließungen haben zu Lernrückständen sowie Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit geführt.

Quelle: **Bundesministerium für Bildung und Forschung**

Bund und Länder haben deshalb im vergangenen Jahr gemeinsam das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 gestartet. In ihrem Zwischenbericht haben die Länder nun dokumentiert, welche Maßnahmen sie dazu auf den Weg gebracht und für die weitere Laufzeit geplant haben.

Dazu erklärt Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger:

„Die Corona-Pandemie hat Kinder und Jugendliche besonders belastet. Durch die Schulschließungen sind große Lernlücken, psychische Belastungen und weitere soziale Benachteiligungen entstanden. Allein in Mathematik und den Naturwissenschaften liegt der Lernrückstand bei 10 bis 13 Wochen. Bei Kindern, die in sozial schwierigeren Verhältnissen aufwachsen, sind die Lücken sogar noch größer. Das können wir nicht hinnehmen. Deshalb hat der Bund im Rahmen des Corona-Aufholprogramms eine Milliarde Euro zum Abbau von Lernrückständen bereitgestellt. Ausweislich des Zwischenberichts der Länder wurden damit eine Vielzahl von Aktivitäten zu den gemeinsam vereinbarten Maßnahmen möglich gemacht. Nun sollten wir die Anstrengungen bei der Umsetzung weiter erhöhen. Das sind wir den Kindern und Jugendlichen schuldig.“

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Karin Prien erklärt:

„Kinder und Jugendliche haben am meisten unter den Auswirkungen der Pandemie gelitten. Die gemeinsamen Anstrengungen von Bund und Ländern sollen dabei helfen, dass wir unseren Schülerinnen und Schülern mit den diversen Angeboten wieder eine Rückkehr Richtung Normalität bieten können. Die verschiedenen Landesprogramme und das Aktionsprogramm des Bundes ‚Aufholen nach

Corona für Kinder und Jugendliche‘ haben die Grundlage dafür gelegt, dass zusätzliches Personal an die Schulen kam. Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland sorgen gemeinsam mit vielen anderen unterstützenden Kräften und Professionen an den Schulen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler gut aus der Pandemie kommen.“

Der A-Länderkoordinator und Hamburgs Senator für Schule und Berufsbildung Ties Rabe erklärt:

„Schätzungen zufolge haben die pandemiebedingten Schulschließungen bei etwa einem Viertel der Schülerinnen und Schüler zu Lernrückständen geführt. Das eingeschränkte Schul- und Betreuungsangebot in der Pandemie hat zugleich erhebliche Folgen für Lernmotivation und die menschliche und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Um solche Rückstände aufzuholen und allen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche weitere Bildungslaufbahn zu ermöglichen, haben Länder und Kommunen umfangreiche und vielversprechende Förderangebote geschaffen. Gleichwohl bedarf es eines langen Atems, bis die Corona bedingten Folgen überwunden werden können.“

Der B-Länderkoordinator und Hessischer Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz erklärt:

„Das Aktionsprogramm zeigt, wie Bund und Länder auch im Bildungsbereich für eine so wichtige Aufgabe viel Geld gemeinsam bewegen und kurzfristig zum Einsatz bringen können. Die Länder haben innerhalb weniger Wochen Konzepte entwickelt, wie den Kindern und Jugendlichen, die unter den Belastungen der Corona-Pandemie gelitten haben und nicht in gewohnter Weise Lernfortschritte erzielen konnten, geholfen werden kann. Und der Bund hat gezeigt, dass er auf sehr unbürokratische Art und Weise Geld zur Verfügung stellen kann. Die Finanzierung über den höheren

Umsatzsteueranteil stellt eine Blaupause für weitere Programme dar, mit denen Aufgaben im Bildungsbereich künftig finanziert werden können. Dieser Zwischenbericht ist ein eindrucksvoller Beleg dafür.“

Den Zwischenbericht finden Sie unter: <http://www.bmbf.de/umsetzung-aktionsprogramm.pdf>

HINTERGRUND

Der Abbau von Lernrückständen ist ein wesentlicher Teil des „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 von Bund und Ländern. Über eine Änderung des Finanzausgleichsgesetzes (Inkrafttreten 23.07.2021) hat der Bund den Ländern dafür eine Milliarde Euro zur Verfügung gestellt, davon ein Drittel im Jahr 2021. Diese Mittel aus der Verringerung des Anteils des Bundes an der Umsatzsteuer verstärken die Haushalte der Länder direkt. Die Länder sind für die Umsetzung der Maßnahmen zum Abbau von Lernrückständen verantwortlich. Sie haben dazu zum 31.03.2022 einen Zwischenbericht vorgelegt.

Der Zwischenbericht der Länder dokumentiert eine Vielzahl von breit gestreuten Maßnahmen, die in der zweiten Jahreshälfte 2021 begonnen wurden und die in 2022 fortgeführt und zum Teil weiter ausgebaut werden. Das Spektrum der Maßnahmen ist unter Berücksichtigung landesspezifischer Bedingungen und Bedarfe sowie vor Ort bewährter Strukturen weit gefächert: Neben Unterstützungsangeboten zum Aufholen von Lernrückständen in Kernfächern und Sprachförderangeboten enthält es freizeitpädagogische Ferienangebote, psychologische Unterstützungsangebote, berufsorientierende und sonderpädagogische Maßnahmen sowie musisch-kulturelle Angebote und Sportangebote. Realisiert werden konnte sie durch den Einsatz von Lehrkräften und zusätzlichen Unterstützungskräften wie Studierenden der Lehramtsstudiengänge, Pensionärinnen und Pensionären, sozialpädagogischen Fachkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern in Betrieben sowie mit Hilfe von Kooperationspartnern wie Vereinen, Stiftungen, Volkshochschulen und Nachhilfeanbietern.

Mit dem bis zum 31.03.2023 vorzulegenden vorläufigen Abschlussbericht soll insgesamt Bilanz über die Umsetzung der Maßnahmen und ihre Wirksamkeit gezogen werden.

Digitale Medien im Unterricht: Qualität vor Quantität

Studie der Eberhard Karls Universität Tübingen

Ob Schülerinnen und Schüler vom Einsatz von Technologie im Unterricht profitieren, hängt weniger davon ab, wie intensiv digitale Medien eingesetzt werden als vielmehr davon, wie sie genutzt werden.

Quelle: Eberhard Karls Universität Tübingen

Wenn ihr Einsatz zum Nachdenken anregt oder beispielsweise dazu, Ergebnisse zu diskutieren, haben sie durchaus das Potenzial, die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Das konnten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen und vom Leibniz-Institut für Wissensmedien in einer Studie zeigen. Sie untersuchten, ob der Einsatz digitaler Medien die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann und ob Veränderungen im Lernverhalten sowohl mit der Häufigkeit als auch mit der Qualität des Einsatzes in Zusammenhang stehen. Die Ergebnisse wurden in der Zeitschrift *Contemporary Educational Psychology* veröffentlicht.

Dabei machte es einen Unterschied, in welchem Fach die digitalen Medien eingesetzt wurden. Im Mathematikunterricht erhöhte sich die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sowohl kurz- als auch langfristig, wenn diese den Einsatz der digitalen Medien als kognitiv aktivierend empfanden – unabhängig von der Häufigkeit des Einsatzes. Im Fach Deutsch hingegen war entscheidend, wie oft die digitalen Medien eingesetzt wurden. Je häufiger die Schülerinnen und Schüler Tablet-Computer nutzten, desto positiver veränderte sich ihre Lernbereitschaft.

In der Studie erhielten rund 700 Schülerinnen und Schüler in 28 siebten und achten Klassen an 14 weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg Tablets. Die Lehrkräfte wurden gebeten, diese in ihren Unterricht zu integrieren, sie wurden aber nicht dazu verpflichtet. In einem Zeitraum von 16 Monaten wurden sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler zu ihren Wahrnehmungen zum Unterricht mit Tablets befragt.

Um herauszufinden, wie hoch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler war, sich anzustrengen, beantworteten sie beispielsweise Fragen wie: „... habe ich mich so sehr angestrengt, wie ich konnte“ oder „... habe ich versucht, so viel zu lernen wie ich konnte“. Die Qualität des Unterrichts wurde danach beurteilt, wie sehr die Schülerinnen und Schüler ihren Unterricht als kognitiv aktivierend wahrnahmen. So wurden sie zum Beispiel gefragt, ob ihre Lehrkraft sie im Unterricht auch manchmal mit ihren eigenen Vermutungen in die Irre gehen lässt und die Schülerinnen und Schüler diese Irrwege selbst erkennen lässt. In Bezug auf die Häufigkeit der Nutzung im Mathematikunterricht fand das Forschungsteam keine positiven Zusammenhänge mit der Veränderung der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Je kognitiv aktivierender sie jedoch den Unterricht wahrnahmen, desto positiver veränderte sich auch ihre Bereitschaft, sich anzustrengen. Zudem war die Veränderung der Lernbereitschaft bei Mädchen positiver als bei Jungen.

„Wie bei jedem anderen Medium auch, scheint die entscheidende Frage zum Einsatz digitaler Medien für einen lernförderlichen Unterricht nicht zu sein, ob digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden

oder nicht, sondern vielmehr auf welche Art und Weise sie genutzt werden, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu gestalten“, sagt Tim Fütterer vom Hector-Institut, der Erstautor der Studie. Dass sich im Deutschunterricht die Häufigkeit des Einsatzes bedeutsamer für die Lernanstrengung erwies, könnte daran liegen, dass hier der Neuheitseffekt zum Tragen kommt, da in diesem Fach digitale Medien seltener eingesetzt werden. Beim Neuheitseffekt wird die Aufmerksamkeit kurzzeitig erhöht, er ist jedoch nicht von Dauer. „Eine mögliche Erklärung für die Fachunterschiede könnte zudem sein, dass Mathematiklehrkräfte technikaffiner sind – das sehen wir in unseren Daten. Eine andere Erklärung könnte sein, dass es für den Mathematikunterricht passendere Softwareanwendungen gibt“, ergänzt Fütterer.

„Nachhaltige Wirkungen mit digitalen Medien lassen sich dann erzielen, wenn ihre lernbezogenen Potenziale ausgeschöpft werden. Beispielsweise können dynamisch-interaktive Visualisierungen in multimedialen Lernumgebungen Phänomene so illustrieren, dass sie tiefergehend verarbeitet werden“, erklärt Professorin Katharina Scheiter vom Leibniz-Institut für Wissensmedien. Auch die Multiperspektivität ist ein Mehrwert digitaler Medien. Das bedeutet, dass Themen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden können, zum Beispiel aus der der Wissenschaft, des Journalismus oder aus Beiträgen in Diskussionsforen. Zudem ist es bereits möglich, mit digitalen Lernangeboten individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Doch noch immer hängt Deutschland bei der Digitalisierung der Schulen im internationalen Vergleich weit hinterher. Noch im Jahr 2020 mussten sich fast zehn Schülerinnen und Schüler ein digitales Gerät teilen, während in den USA das Verhältnis bei weniger als zwei liegt. Außerdem fühlen sich die Lehrkräfte nur unzureichend auf den Unterricht mit digitalen Medien vorbereitet. „Ein didaktisch hochwertiger Einsatz von Technologie im Unterricht setzt aber voraus, dass die Lehrkräfte über technologisch-pädagogisches Wissen verfügen“, sagt Tim Fütterer. Deshalb müsse dieses Wissen viel stärker als bisher in die berufliche Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einfließen.

Originalpublikation

Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X., & Stürmer, K. (2022). Quality beats frequency? Investigating students' effort in learning when introducing educational technology in classrooms. *Contemporary Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>

Schulen im Check

In diesen Städten ist der Sanierungsbedarf am größten

Während der Covid19-Pandemie wurden in vielen Schulen Deutschlands Digitalisierungsprojekte in Angriff genommen. Aber auch die Bausubstanz verlangt in einigen Städten erhöhte Aufmerksamkeit. Die Bundesgütegemeinschaft Instandsetzung von Betonbauwerken hat aus diesem Grund die Sanierungsaufträge für Schulen der 20 größten deutschen Städte untersucht und herausgefunden, wo der Baubedarf am größten ist.

Text: **Bundesgütegemeinschaft Instandsetzung von Betonbauwerken** • Foto: **Thulfiqar Ali, Unsplash**

Dafür hat die Gemeinschaft insgesamt 358 öffentliche Ausschreibungen betrachtet und analysiert, ob es sich bei den Vorhaben um Baumaßnahmen für Neubauten oder Instandsetzungsmaßnahmen handelt.

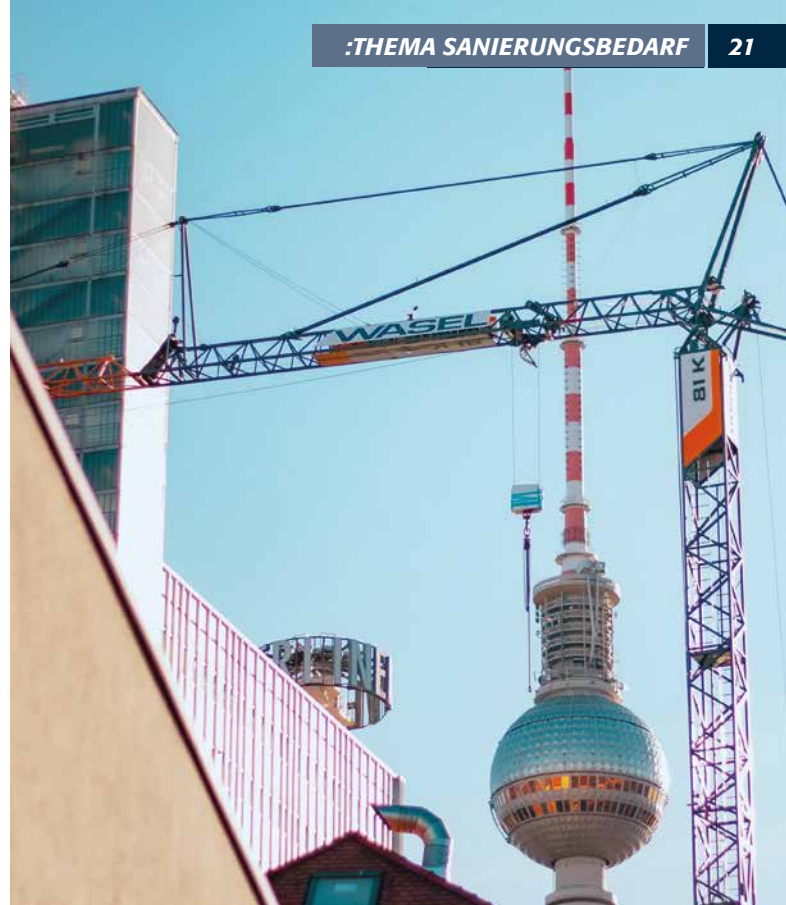
IN HAMBURG SIND DIE MEISTEN BAUMASSNAHMEN AN SCHULEN GEPLANT

Mit insgesamt 40 Ausschreibungen belegt Hamburg den ersten Platz bei der Anzahl der geplanten beziehungsweise ausgeschriebenen Baumaßnahmen. Dicht gefolgt wird die Hansestadt von der Hauptstadt mit 35 Ausschreibungen. Auf den dritten Platz fällt Stuttgart mit 17 geplanten Baumaßnahmen an Schulen. Die zwei vorletzten Plätze belegen Frankfurt, Bielefeld und Dortmund mit je zwei Ausschreibungen sowie Nürnberg mit einer geplanten Baumaßnahme. Schlusslicht sind München und Dresden ohne Ausschreibungen für Bauprojekte an Schulen.

DER SANIERUNGSBEDARF IST IN HAMBURG AM GRÖSSTEN

123 der untersuchten Ausschreibungen beziehen sich auf die Instandsetzung bereits bestehender Gebäude. Mit 23 Ausschreibungen ist der Sanierungsbedarf in Hamburg am größten. Auf dem zweiten Platz ist Berlin mit 21 geplanten Instandsetzungsmaßnahmen. In Essen stehen mit 14 Ausschreibungen die drittmeisten Sanierungen an.

Dortmund, Bielefeld und Bonn weisen hingegen keine geplanten Instandsetzungsprojekte an städtischen Schulen auf. Ebenfalls wenig zu tun, gibt es in Frankfurt am Main und Bremen mit jeweils lediglich zwei geplanten Maßnahmen. Den drittletzten Platz bele-



In Hamburg und Berlin wird am meisten gebaut

gen mit je drei Projekten gleich fünf Städte: Münster, Düsseldorf, Leipzig, Bochum und Wuppertal.

IN HAMBURG UND BERLIN SIND DIE MEISTEN NEUBAUTEN GEPLANT

Von den untersuchten Ausschreibungen beziehen sich insgesamt 85 auf den Neu- oder Anbau von Schulgebäuden. Die meisten davon finden sich erneut in Hamburg und Berlin. Hamburg plant derzeit 17 Maßnahmen an Neubauten und Berlin 14. Stuttgart belegt derweil den dritten Platz mit zehn geplanten Projekten. Das untere Ende des Rankings bilden Bielefeld, Köln, Bochum und Dortmund mit jeweils zwei Ausschreibungen. Keine Maßnahmen sind in Duisburg, Leipzig, Frankfurt und Nürnberg geplant.

„Schulen in Deutschland sind gerade vom Gesichtspunkt der Energieeffizienz oft nicht auf dem neuesten Stand. Bildung und Klimaschutz treffen hier wie in kaum einem anderen Fall aufeinander. Wir sprechen uns daher dafür aus, den Investitionsstau in Schulen nicht nur bei der Digitalisierung, sondern auch bei den Gebäuden aufzulösen,“ kommentiert Diplom-Ingenieur Marco Götz, Vorsitzender der Bundesgütegemeinschaft Instandsetzung von Bauwerken.

Über die Bundesgütegemeinschaft Instandsetzung von Betonbauwerken

In der Bundesgütegemeinschaft Instandsetzung von Betonbauwerken e.V. (ib) haben sich neun Landesgütegemeinschaften und die Bundesgütegemeinschaft Betonflächeninstandsetzung (BFI) zusammengeschlossen. Unterstützt werden sie durch Unternehmen, die dem Verein „Deutsche Bauchemie e.V.“ angehören sowie durch Einzelmitglieder. Ziel der Gemeinschaft ist es, mit der Betoninstandsetzung eine langfristige Werthaltigkeit von Bausubstanz zu sichern und Gefahren aus Mängeln der Bausubstanz abzuwehren. Diesem Ziel haben das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und das Deutsche Institut für Bautechnik (DIBt) durch Anerkennung der Bundesgütegemeinschaft Instandsetzung von Betonbauwerken bzw. ihrer Prüfstelle Rechnung getragen. Mit dem Portal Betoninstandsetzer.de verfolgt der Verein außerdem das Ziel, mehr Menschen für die Aus- und Weiterbildung zu gewinnen.

Frei verfügbares Wissen für bessere ganztägige Bildungsangebote

Handreichungen des DIPF

*Sechs neue Handreichungen des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation bieten jetzt Hinweise, wie sich gute ganztägige Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche entwickeln und umsetzen lassen. Dafür haben sich die Forschenden in einer Workshop-Reihe mit verschiedenen Expert*innen, die an diesen Prozessen beteiligt sind, ausgetauscht.*

Text: DIPF • Foto: Paula Corberan, Unsplash

Die Mitwirkenden kamen zum Beispiel aus den Schulen, der Verwaltung, den Ministerien oder von der Kinder- und Jugendhilfe. Gemeinsam wurde Handlungswissen in zentralen Themenfeldern erarbeitet und in den frei zugänglichen Broschüren aufbereitet.

„Wir haben bewusst den Austausch mit vielen beteiligten Professionen und Institutionen gesucht. Die Handreichungen sollen einen Orientierungsrahmen bieten, der auf einem möglichst breiten Stand an Wissen und Erfahrungen aufbaut“, erläutert Professor Dr. Kai Maaz, der Geschäftsführende Direktor des DIPF. Er hat das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt geleitet, aus dem die Broschüren hervorgegangen sind. Sie richten sich an alle Akteur*innen, die Kinder und Jugendliche betreuen und unterstützen oder die Bildungsangebote weiterentwickeln. Dazu zählen neben Ganztagsschulen und Horten beispielsweise auch Landeschulinstitute und Vereine. Den Handreichungen liegt ein weit gefasstes Verständnis von guter Bildung zugrunde. „Ziel ist nicht allein, die fachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Ebenso wichtig ist, dass die Ganztagsangebote zum Wohlbefinden und zur persönlichen Entwicklung beitragen“, so Kai Maaz.

FOLGENDE BROSCHÜREN MIT HANDLUNGSWISSEN SIND ENTSTANDEN:

GANZTAG ERFOLGREICH STEUERN:

Die Broschüre macht deutlich, dass es ein kooperatives Leitungsverständnis und eine klare Zielsetzung braucht, um den Ganztag zielführend zu steuern. Sie zeigt, wie sich alle Beteiligten aktiv einbinden lassen und welchen Mehrwert die Arbeit in einer Steuerungsgruppe hat.

ZUSAMMENARBEIT IM GANZTAG STÄRKEN:

In dieser Handreichung geht es um die konkreten Möglichkeiten der Zusammenarbeit sowie den Nutzen von Kooperationen. Es wird erläutert, was bei einem gemeinsamen multiprofessionellen Bildungsverständnis zu beachten ist und wie man Kooperationen im Ganztag verankern kann.

EIN NACHHALTIGES GANZTAGSKONZEPT PLANEN:

Die Übersicht geht darauf ein, wie sich ganztägige Bildungsangebote durchdacht organisieren lassen. Neben den konzeptionellen Zielen spielt hierbei die Teilnahmedauer eine Rolle. So stehen die Verantwortlichen vor der Herausforderung, den Ganztag flexibel zu gestalten und die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern mit zu berücksichtigen.

ERFOLGREICHE ANGEBOTSKONZEPTE ENTWICKELN:

Hier werden die Voraussetzungen dargelegt, um erfolgreiche Angebotskonzepte entwickeln zu können, die die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Blick behalten. Dazu gehört etwa, dass Klarheit über die Ziele der Angebote sowie über wirksame Methoden und Inhalte besteht.

ANGEBOTE GUT DURCHFÜHREN:

Diese Handreichung widmet sich der Frage, wie sich die ganztägigen Angebote mit einer hohen Qualität durchführen lassen. Das wird anhand von unterrichtsnahen und sozialpädagogischen Qualitätsdimensionen dargelegt. Dazu gehören beispielsweise Anerkennung als Grundlage des pädagogischen Handelns, Alltagsorientierung und eine effiziente Strukturierung des Angebots.

POSITIVE SOZIALE BEZIEHUNGEN FÖRDERN:

Kinder und Jugendliche können sich besser entwickeln, wenn sie sich wohlfühlen. Daher gilt es, im Ganztag positive Interaktionen mit Gleichaltrigen und pädagogisch tätigen Erwachsenen zu schaffen. Als Ansatzpunkte nennt die Broschüre zum Beispiel ein wertschätzendes Miteinander, das Erleben der eigenen Kompetenzen und Begegnungen im informellen Raum.

Die Broschüren sind online auf der vom BMBF herausgegebenen Website „ganztagsschulen.org“ verfügbar: ganztagsschulen.org/qualitaetsdialog

Wenn Sie die einzelnen Hefte als Druckausgabe wünschen, wenden Sie sich bitte an die E-Mail-Adresse qualitaetsdialog@dipf.de

Auf der DIPF-Website stehen die Broschüren ebenfalls zum Download bereit. Dort finden Sie auch weitere Informationen zum Projekt „Wissenschaftsgeleiteter Dialog zum Ganztag“, aus dem die Broschüren hervorgegangen sind: dipf.de/de/handlungswissen

Die Handreichungen des DIPF sollen einen Orientierungsrahmen bei der schulischen Ausgestaltung bieten





Was der Mensch benötigt? Zuwendung

Beschulung von Kindern aus der Ukraine

„Wir sind vorbereitet“

Eine Task-Force ist gegründet. Sie soll helfen, die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine an den Schulen zu koordinieren. Hofft die Kultusministerkonferenz. Doch wie so oft – die Lösung der Aufgabe liegt doch in den Händen der Schulen selbst.

Autor: **Stefan Lüke** • Foto: **Paula Corberan, Unsplash**

Noch gibt es keine Probleme. Sagen Helmut Klemm und Clemens Wilhelm. Fast wortgleich fügen der Leiter der Eichendorffschule in Erlangen (Bayern) und sein Kollege von der Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen (Saarland) hinzu: „Wir sind es ja gewöhnt, zu improvisieren und kreative Antworten auf die Herausforderungen zu finden.“ Beide machen deutlich, dass die Situation in der akuten Phase des Zuzugs geflüchteter Menschen seit 2014 eine „ganz andere Größenordnung dargestellt hat.“

Noch sind Schüler:innen aus der nahegelegenen Ukraine an diesen beiden Schulen die Ausnahme. Doch man weiß dort auch: Die Zahlen werden steigen. „Das spüren wir seit Ende der Osterferien“, berichtet Wilhelm. Sieben Kinder waren es bis zu den Ferien, weitere folgten unmittelbar danach. Seine Schule, die sich ohnehin durch einen bunten Mix an Nationalitäten und Kulturen auszeichnet, weiß, worauf es jetzt ankommt. „Die Kinder sollen von Anfang an spüren, dass sie willkommen sind und in unsere Gemeinschaft aufgenommen werden“, berichtet er. Dabei helfe die Vorerfahrung extrem. Das Kollegium habe die Fähigkeit, sich auf jede und jeden Einzelnen einzustellen und zu erkennen, was der Mensch benötige. Helmut Klemm bündelt dies in einem Stichwort: „Zuwendung.“

ONLINE-LERNANGEBOTE AUS DER HEIMAT

Der Blick auf die soziale Komponente versperrt nicht die Sicht aufs Lernen. Deutsch als Zweitsprache steht für die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler ganz oben auf der Agenda. Dies lernen sie in eigenen kleinen Lerngruppen. „Ansonsten integrieren wir sie in die Regelklassen“, schildert Klemm. Ebenso verfährt die Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen: „Denn Ankommen heißt auch Begegnung in der Klassengemeinschaft.“ Im Sport- und Kunstunterricht etwa stellen fehlende Deutschkenntnisse eine überwindbare Hürde dar.

Um diese auch im Fachunterricht meistern zu können, sollen auch die Angebote von Schulen und Lehrkräften aus der Ukraine genutzt werden. Denn viele bieten aus der Ferne Onlineunterricht an. Wilhelm: „So bleibt der Kontakt zu den vertrauten Lehrerinnen und Lehrern aus der Heimat erhalten und die Kinder erzielen trotz der Krise Lernfortschritte.“ Damit sie diesen Weg einschlagen können, will die Gemeinschaftsschule ihnen hauseigene Tablets zur Verfügung stellen. Wilhelm: „Auch für die Arbeit in ihrem derzeitigem zuhause.“ Viele von ihnen sind bei Freunden oder Bekannten untergekommen. Sie stellten häufig auch den Kontakt zur Schule her.

„WIR SIND VORBEREITET“

Benötigen und wünschen sich die Schulen mehr Unterstützung von Bund, Land und Stadt? Antwort: Die Kommunikation kann optimiert werden. „Wir wissen nicht, wie viele Kinder zu uns kommen werden. Das erschwert die Planung“, gesteht Klemm. Ansonsten sei Unterstützung seitens der Stadt „noch“ nicht erforderlich: „Wir sind ja auf die Beschulung von Kindern mit wenig Deutschkenntnissen vorbereitet.“ Er räumt aber auch ein: „Auf 20 eventuell traumatisierte Schüler:innen sind wir nicht vorbereitet und ich kann auch noch nicht abschätzen, ob uns das überfordern würde“, meint der Leiter der von 400 Kindern und Jugendlichen besuchten Schule. Als ausgesprochen hilfreich empfindet er den städtischen Sprachmittlerdienst. Insbesondere, wenn es um den Austausch mit den Eltern geht. Die deutlich größere Gemeinschaftsschule in Neunkirchen (1000) nutzt dafür Personen aus ihrem großen, selbst aufgebauten Netzwerk. In der Schule selbst übernehmen häufig russisch sprechende Jugendliche diesen „Job“. Mancherorts herrscht Unmut. In der Schulleiterkonferenz, einem regelmäßigen Treffen der Grund- und Mittelschulen, hörte Helmut Klemm von einer Grundschule, die bereits 18 ukrainische Flüchtlinge aufgenommen hat. „Eine ganz andere Hausnummer als bei uns“, ordnet er das ein. An einer anderen Grundschule eines anderen Bundeslandes ist die Zahl ähnlich hoch.

Dort regiert Frust. „Wir hören kaum etwas von Stadt und Land. Frei nach der Devise, die machen das schon“, sagt die Leiterin der Einrichtung. Sie möchte anonym bleiben. Sie macht aus ihrem Herzen keine Mördergrube: „Da helfen mir keine Task-Force der Kultusministerkonferenz und ein Hinweis, dass jede Schule frei wählen könne, ob sie Kinder in Regelklassen, in Integrationsklassen, in eigenen Gruppen einteile, nicht. Diese ‚Freiheit‘ ist nichts anderes als sich aus der Verantwortung zu stehlen.“ Als noch ärgerlicher empfindet eine Kollegin aus NRW die Situation: „Wir werden alleine gelassen, haben die Arbeit und dürfen dafür die übrig gebliebenen Corona-Schnelltests zählen und für den Rücktransport zusammenpacken. Wir haben wirklich Wichtiges zu tun.“

DAZ-LEHRKRÄFTE DRINGEND GESUCHT

Einig sind sich Helmut Klemm und Clemens Wilhelm, dass dringend mehr Lehrkräfte mit der Qualifikation, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu vermitteln, erforderlich sind. Doch der Markt ist leergefegt. Zur Freude der Schulen existiert inzwischen viel Lehrmaterial dazu. So nutzen die Schulen Sprachlernprogramme der Schulverlage, neue dafür konzipierte Bücher und Software. „Logisch“ lautet der Titel eines Werkes, das etwa in Neunkirchen eingesetzt wird. Die Mittelschule Erlangen reduziert die wöchentliche Unterrichtszeit der Hinzugekommenen, damit sie ausreichend Zeit finden, sich in die für sie neue Sprache zu vertiefen.

Die Bereitschaft, die aus dem Kriegsgebiet Geflohenen zu unterstützen, ist enorm und vielfältig. So kamen bei einer Spendenaktion in Neunkirchen schnell 3200 Euro zusammen. Initiiert hatte das Ganze Finn – ein Fünftklässler. Ohne Diskussionen erklärte sich der Förderverein der Neunkirchner Schule bereit, die Kosten für das Essen der Flüchtlingskinder zu tragen. Große Symbolkraft entwickelt auch das Friedenslied der Erlanger Mittelschule. Immer mittwochs um 9.50 Uhr erschallt via Schullautesprecher John Lennons Song „Imagine“. Das verbindet, spürt der Schulleiter und weiß, dass dies auch erforderlich sein wird. Schließlich rechnet die Kultusministerkonferenz mit bis zu 400.000 Schüler:innen aus der Ukraine.



Krisenzeiten als Stresstest für die Lehrergesundheit

Gesund bleiben trotz Belastung

Die Gesundheit von Lehrkräften wird durch außergewöhnliche Belastungen infolge der Pandemie und dem Ukrainekrieg einem beispiellosen Stresstest unterzogen. Auch das Kollegium des Hainberg-Gymnasiums in Göttingen bekommt die Auswirkungen der internationalen Krisen zu spüren. Mit einem multiprofessionellen Beratungsteam versucht es, dagegen zu halten.

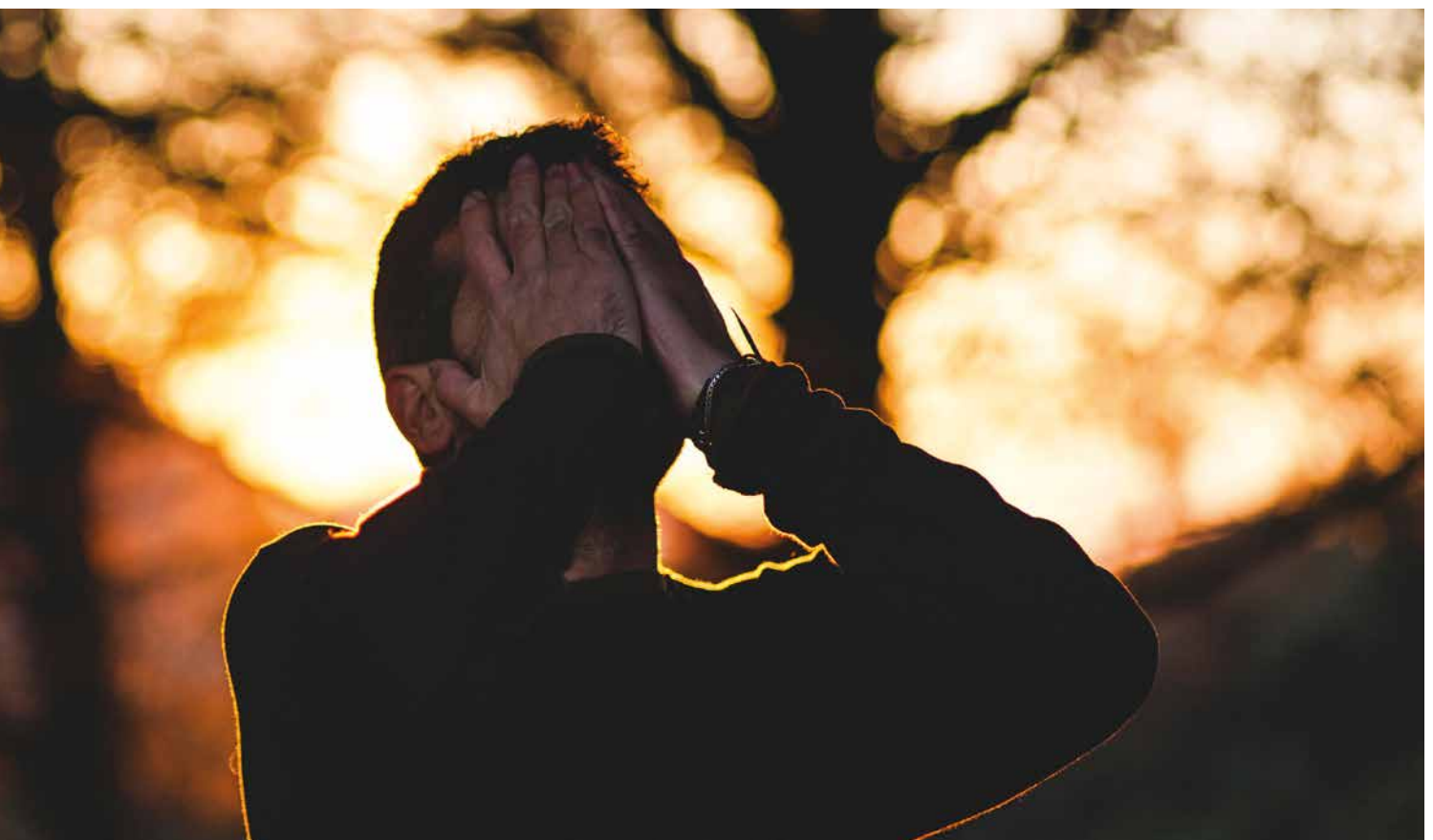
Autor: **Arnd Zickgraf** • Foto: **Francisco Moreno, Unsplash**

Wie die Belastungen für Lehrkräfte steigen und steigen, das bringt der Elternbrief des Schulleiters Georg Bartelt vom Hainberg-Gymnasium in Göttingen zum Ausdruck. Er hat ihn Ende März 2022 auf der Schulhomepage veröffentlicht: „So schwer wie heute ist mir der Einstieg in diesen Brief an Sie bzw. Euch alle noch nie gefallen. Noch vor vier Wochen hatte ich vor – mit Blick auf den erwachenden Frühling –, die nachlassende Dramatik der Corona-Pandemie in der Schule zu beleuchten ... Dann jedoch überfiel Präsident Putin mit seiner Armee am 24.2.2022 die Ukraine und entfachte einen Krieg auf europäischem Boden. Wir stehen sprachlos und erschüttert vor den Bildern, die jeden Abend mit der Tageschau und dem anschließenden Brennpunkt in unsere Wohnzimmer kommen. Man möchte handeln und fühlt sich doch ohnmächtig.“

GESELLSCHAFTLICHE UND POLITISCHE SPANNUNGEN MANIFESTIEREN SICH IN DER SCHULE

Eine Krise jagt die andere. „Zeitenwende“, laut Bundesregierung. Die Gesundheit von Lehrkräften wird durch außergewöhnliche Belastungen infolge der Pandemie, dem Ukrainekrieg, Kriegs- und Klimaflüchtlingen einem beispiellosen Stresstest unterzogen. „Schule ist ein Spiegel der Gesellschaft und Lehrkräfte erleben derartige Entwicklungen an vorderster Front“, sagt Udo Beckmann, Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) am 27. April 2022. Das größere Ganze, die Rahmenbedingungen, um in einer gesunden Schule zu arbeiten, sind derzeit denkbar ungünstig.

Coaching kann dabei helfen, Stresskompetenz zu stärken



„Konflikte, wie wir sie derzeit in der Ukraine sehen, aber auch vergleichbare Vorgänge, wie beispielsweise der Nahostkonflikt oder Aspekte gesellschaftlicher Weiterentwicklungen wie Diversität, ein sensibler Umgang mit Genderthemen oder Teilhabe von Minderheiten müssen von Lehrkräften eingeordnet und vermittelt werden. Hinzu kommt, dass durch gesellschaftliche Spannungen, die in die Schulen hineingetragen werden, Lehrkräfte zunehmend Opfer psychischer oder gar physischer Gewalt würden.“, erklärt Udo Beckmann. „All diese und viele weitere gesellschaftliche und politische Aspekte wirken sich direkt auf den Arbeitsalltag an Schule aus und beeinflussen das Stresserleben unmittelbar“, so Beckmann.

Am vorletzten Tag vor den Osterferien 2022 hat Schulleiter Georg Bartelt vom Hainberg-Gymnasium in Göttingen 35 Notierungen auf dem Vertretungsplan im Dienstzimmer. „Wir haben langzeiterkrankte Lehrkräfte und ganz normal erkrankte Lehrkräfte. Viele haben es in der Pandemie mit der Angst zu tun bekommen, weil sie vulnerabel sind. Wenn wegen Corona so sehr gelüftet werden muss, dass die Temperatur im Klassenraum nur noch zehn Grad beträgt, dann verschlechtert sich die Gesundheit von Lehrkräften etwa mit Rheuma“, erläutert Schulleiter Georg Bartelt vom Hainberg-Gymnasium in Göttingen. Des Weiteren machten vielen Lehrkräften die Fülle an Vorschriften und Regelungen, die sich dauernd ändern, das Leben schwer.

WENN NUR NOCH DIE EFFIZIENZ DES SCHULBETRIEBS REGIERT

„Alles, was Schule eigentlich lebenswert macht, Gemeinschaft, Theaterspiel und vieles andere mehr, weicht der Effizienz des Tagesgeschäfts, wo die nackte Existenz zählt. Das zehrt an Körper und Seele bei den Lehrkräften“, so der Schulleiter des Hainberg-Gymnasiums.

Mit der Einschätzung, dass die Belastungen für Lehrkräfte zunehmen, steht der Schulleiter aus Niedersachsen nicht allein. Laut einer Forsa-Umfrage im Auftrag des VBE im September und Oktober 2021 (1.300 Schulleiterinnen und Schulleiter wurden befragt) sind 97 Prozent der Schulleitungen in Deutschland der Ansicht, dass sich die Anforderungen an die Kolleginnen und Kollegen in der Zeit der Corona-Pandemie erhöht haben. Die Hälfte der Schulleitungen verzeichnet langfristig, krankheitsbedingt Ausfälle im Kollegium. 68 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland meinen, dass sie nicht genügend Möglichkeiten hätten, dazu beizutragen, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule möglichst gesund bleiben. „Das ist eine Belastung, die man von außen nicht sieht“, sagt Sabine Brumby-Hartogh, Lehrerin für Deutsch, Englisch am Hainberg-Gymnasium.

BUND, LÄNDER UND KOMMUNEN ALS VERANTWORTUNGSGEMEINSCHAFT

Was sind die wirksamsten Maßnahmen, um die Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen zu fördern und zu erhalten? „An erster Stelle muss der eklatante Lehrkräftemangel endlich angegangen werden. Die ständige personelle Unterdeckung erhöht die Belastungen, was letztendlich zu einer weiteren Verschärfung der personellen Situation führt. Hierfür braucht es dringende Personalgewinnungsmaßnahmen. Bund, Ländern und Kommunen müssen hierbei als Verantwortungsgemeinschaft auftreten.“, so Udo Beckmann vom VBE.

Unterstützung sehen Lehrkräfte laut Udo Beckmann auch durch multiprofessionelle Teams, beispielsweise aus Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern sowie Schulgesundheitsfachkräften. Sie könnten Lehrkräfte gezielt bei den Aufgaben unterstützen, für die sie nicht originär ausgebildet seien. Das multiprofessionelle Beratungsteam des Hainberg-Gymnasiums in Niedersachsen ist Schritt für Schritt gewachsen. Es hat sich aus den konkreten Herausforderungen heraus entwickelt, die sich im Schulalltag stellen. „Wir versuchen bei Problemen, niederschwellig

anzusetzen und ein passendes Beratungsangebot für das Problem vorzuschlagen“, so Sabine Brumby-Hartogh.

ENTLASTUNG DURCH MULTIPROFESSIONELLE TEAMS UND COACHING

Das Team besteht aus Beratungslehrkräften, Beauftragten für Coaching, Inklusion, Mobbing, Sucht- und Gewaltprävention, Begabtenförderung, Schulsozialpädagogen, LSBTIQ-Vertrauenslehrerin, Streitschlichtern, SchülervertreterInnen und einem Schulseelsorger. Der Schulseelsorger wurde laut Sabine Brumby-Hartogh in das Team aufgenommen, als eines Tages ein Schüler mit dem Fahrrad ums Leben gekommen war. Er stand Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei ihrer Trauer zur Seite gehört seitdem zum Beratungsteam.

Bei Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern, bei persönlichen, häufig familiären Problemen, bei ausgeprägten Ängsten oder Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht können sich Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler an Beratungslehrkräfte wenden. Inzwischen haben fast 20 Lehrkräfte eine zweijährige, berufsbegleitende Ausbildung mit dem Schwerpunkt des systemischen Beratungsansatzes und der klientenzentrierten Gesprächsführung absolviert. „Wir haben zum Beispiel Coaching als Angebot für Schülerinnen und Schüler ab der achten Klasse, wenn sie beispielsweise in der Schule nicht gut klar kommen oder sie selbst merken, dass sie keine angemessene Leistung erbringen. Das Coaching ist freiwillig und vertraulich und wird durch Lehrkräfte angeboten, die den Schüler oder die Schülerin nicht unterrichten“, so Brumby-Hartogh. Mit der Coachinausbildung haben die Lehrkräfte nebenbei ihre Stresskompetenz gestärkt.

WÄHREND DES HOMESCHOOLINGS ABGETAUCHT

„Die Zeit des Homeschoolings war sehr schwer für uns als Lehrerinnen und Lehrer. Erst allmählich habe ich wahrgenommen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler abgetaucht sind. Diese habe ich versucht, im Beratungsteam an einen Coach zu vermitteln“, so Sabine Brumby-Hartogh. Entlastend wirke die gute Kommunikation im Beratungsteam und auch die enge Kooperation zwischen den Klassenteams.

Frühere Evaluationen haben gezeigt, dass die Mehrheit der Schülerinnen und ihrer Eltern das Hainberg-Gymnasium als einen einladenden und freundlichen Ort wahrnehmen. Das Zugehörigkeitsgefühl ist ein wichtiger Indikator für eine gesunde Schule, egal ob es sich um Lernende oder Lehrende handelt. Leon, 6a, sagt: „Ich bin hierhergekommen, weil ich das Gefühl habe, ich gehöre hierher“. Er hat seinen Platz in der Schule, stellvertretend für einen Platz einer krisenhaften Welt gefunden.

Dieser Text ist Teil des „Klett Themendienst Nr. 106“



Der Krieg gegen die Ukraine – in Kita und Grundschule

Der richtige pädagogische Umgang

Ein fünfjähriges Kind habe plötzlich beim Frühstück gefragt, ob sie das schon mitbekommen hätten, „mit dem Krieg und den Panzern, wo alles explodiert“? Auf einer Zoomveranstaltung am 2. März berichtet eine Erzieherin von dieser Frage und fügt hinzu, es habe sie schockiert, dass ein fünfjähriges Kind anscheinend weiß, was Krieg bedeutet.

Autorin: Mercedes Pascual Iglesias • Foto: Julian Scagliola, Unsplash

380 pädagogische Fachkräfte hatten sich zu einem Austausch eingefunden, zu dem die Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kooperation mit der Chancenerkennung für Vielfalt und Teilhabe kurzfristig eingeladen hatte. Das Interesse, darüber nachzudenken, wie in Kita und Grundschule der Krieg in der Ukraine besprochen werden kann, war riesig.

Hierzulande hören und sehen manche Kinder zum ersten Mal etwas über einen Krieg und seine tödliche Gewalt. Andere Kinder mussten selber schon den Krieg erleben und fliehen, wieder andere haben Angehörige, die in Kriegsgebieten wie im Jemen, in Afghanistan oder Syrien oder auch der Ukraine leben und kennen die Angst um das Leben ihrer Familie. Manche Kinder haben auch Verwandte in Russland, von denen manche für und wieder andere gegen den Krieg in der Ukraine sind.

Kinder sind auch in dieser Situation auf Erzählungen, Einordnungen und Sichtweisen ihrer erwachsenen Bezugspersonen, ihrer Eltern, ihrer Freund*innen und der Medien angewiesen. Die Erwachsenen sollten dabei bedenken, so Petra Wagner, Leiterin der Fachstelle, dass „Erwachsene den Krieg führen. Und es verunsichert Kinder, wenn sie mitbekommen, dass Erwachsene etwas Schlimmes tun.“ Hier sei von Anfang an Selbstreflexion gefordert, ein „adultismuskritischer Blick“, der die Machtposition der Erwachsenen und ihre Verantwortung eingestehen.

Ihr Team habe, obwohl die Kinder den Krieg noch nicht angesprochen hätten, eigene Überlegungen gehabt, erzählt Petra L. „Wir haben uns gefragt, ob wir eine Hilfsaktion für geflüchtete Ukrainerrinnen und ihre Kinder machen sollen und aus einer solidarischen Perspektive den Krieg anschauen. Aber wenn wir so eine Aktion machen, holen wir das Thema ja wirklich für alle ins Haus. Macht das wirklich Sinn? Und wie macht es Sinn?“

Kinder sind aufmerksame Beobachter, auch wenn sie häufig erst zeitversetzt reagieren

„Kinder, die selbst vor Krieg geflohen sind, erinnern sich an ihre Geschichte“, berichtet die Kitaleiterin Antje S., deren Teamkollegin im Krieg ihr Land verlassen musste. „Kinder, die im Sommer eingeschult werden, erzählen, wie es bei ihnen war: ‘Wir hatten ein Haus, wir hatten einen Garten, wir haben mit Opa und Oma zusammengelebt und dann kam die Bombe und alles war kaputt.’ Das macht auch was mit meinen Kolleg*innen, und ich habe die Sorge vor einer Retraumatisierung der Kinder.“ Denn Ziel sei doch, die Kita zu einem sicheren Ort für alle Kinder zu machen. Und nicht zu einem, in dem sich Ängste unvorbereitet und ungebremsst ausbreiten.

Es sei deshalb wichtig, so erläutert Sibylle Rothkegel, sich mit dem Thema Kinderängste zu befassen. Die erfahrene Psychologin hat in Berlin in den 1990er Jahren ein Behandlungszentrum für Folteropfer mit aufgebaut und viele Jahre in Kriegs- und Krisengebieten wie in Bosnien, im Kosovo, in Sierra Leone, in Palästina und in anderen arabischen Ländern gearbeitet.

ÄNGSTE ERNST NEHMEN

Sie kennt Kinder in vielen verschiedenen Lebenslagen und hat einen umfassenden Blick auf die Situation und die Ängste von Kindern in hiesigen Kitas. Kinderängste und auch unsere Ängste als Erwachsene, so ihr Credo, müssten angenommen werden, sie seien eine normale Reaktion auf eine bedrohliche Situation. Die Kinder müssten von den Erwachsenen unterstützt werden, damit sie mit ihren Ängsten umzugehen lernen und widerstandsfähiger gegen ihre vernichtende Kraft werden.

Ängste entstünden bei den Kindern nicht nur durch eigene, sie belastende Lebensumstände. Auch Ereignisse, die sie über Medien und Gespräche mitbekommen, ängstigen sie besonders dann, wenn auch ihre Eltern beunruhigt sind. Schon im Mutterleib können sich Ängste auf Kinder übertragen, im jungen Alter gilt das umso mehr. Manche Ängste, die Kinder wegen des Krieges in der Ukraine haben, seien außerdem Aktualisierungen früherer traumatischer Erlebnisse.

Kinder seien aufmerksame Beobachter, auch wenn sie häufig erst zeitversetzt reagierten. Meist komme mehr bei ihnen an, als Erwachsene vermuten, sagt die Psychologin: „Sie sehen weinende Menschen im Fernsehen, sie sehen Grausamkeiten. Sie sehen, dass Menschen in den U-Bahnen übernachten, oft beschäftigt sie, dass Haustiere dabei sind. Das alles rotiert im Kopf der Kinder und es entstehen Bilder.“ Wenn Kinder Fragen stellen, ist das gut und wichtig. Ihre Nachfragen sind fast wichtiger als unsere Antworten, erklärt Rothkegel. „Was weiß das Kind schon und besonders woher? Ist in der Familie darüber gesprochen worden, hat es sonst woher etwas aufgeschnappt? Vieles verarbeiten sie in fantasievollen Träumen und können, wenn sie sehr jung sind, noch nicht unterscheiden, was Traum war und was sie wirklich gesehen haben.“ Ihr Rat lautet deshalb, jede Äußerung über Angst ernst zu nehmen; nachzufragen, was genau Angst macht und auf keinen Fall den Satz zu benutzen: „Du brauchst keine Angst zu haben“. „Natürlich ist ein Krieg beängstigend und wenn wir ehrlich sind, er ängstigt auch uns“.

Einen guten Weg hat Daniel K. in der ersten Kriegswoche beim gemeinsamen Frühstück in der Kita gefunden. „Ein Junge hat mit dem Thema angefangen und sehr genau nachgefragt, ob wir auch Bescheid wissen, wo das ist und wer da angreift. Dann wurde es beim Frühstück ein sehr intensives Gespräch über den Krieg und was das überhaupt ist. Für manche ist der Krieg sehr abstrakt, manche hatten klare Bilder. Wir haben überlegt, was wir machen können, und wir Erwachsenen haben vorgeschlagen, einen Brief zu schreiben.

Wir haben uns mit den Kindern, die wollten, zusammengesetzt, und haben einen Brief an Putin verfasst, in dem die Kinder gesagt haben, was sie blöd finden. Wir haben auch mit ihnen zusammen überlegt, welches Ventil man für den Frust finden kann. Das war am Freitag. Heute kam das Thema nicht mehr auf.“

Wie Kinder auf belastende Ereignisse reagieren, hängt stark von ihrer eigenen Persönlichkeit ab, von möglichen Rollenmodellen, von ihrem Alter und ihrer sprachlichen und emotionalen Entwicklung. Deshalb sei es in der Kita und der Grundschule notwendig, neben gruppenbezogenen Aktivitäten (beispielsweise Wie streiten wir untereinander?) auch individuell auf Kinder einzugehen.

Eine realistische Einschätzung der Kriegssituation ist für junge Kinder überhaupt nicht möglich, erklärt Sibylle Rothkegel. Es fehlt nicht nur die Erfahrung, sondern sie können im Kitaalter nicht abstrahieren und in Wahrscheinlichkeiten denken. Wenn Ängste sie erfassen, werden sie leicht davon überschwemmt. Eltern und andere Bezugspersonen müssten sich dann ihrer Vorbildfunktion bewusst sein. „Wenn Kinder von Bildern, Ängsten und möglichen Gefahren überrollt werden, ist es wichtig, diese Gefahren in realistische Bezüge zu setzen. Wichtig ist, dass wir uns als Erwachsene eigene Reflexionsräume schaffen, in denen wir uns mit anderen Erwachsenen über unsere Ängste austauschen, damit wir sie nicht ins Gespräch mit den Kindern einbringen. Wir können zeigen, dass es uns betroffen macht, wenn Erwachsene es soweit kommen lassen und dass wir Krieg auf jeden Fall schrecklich finden. Aber wir dürfen uns nicht vor den Kindern von unseren Ängsten leiten lassen.“

Dieser Beitrag erschien zuerst in „Vielfalt – Das Bildungsmagazin“.

Motivation im Arbeitsalltag

Potentiale und Handlungsoptionen am Beispiel Schule

Motivation gilt gemeinhin als Antrieb einer Handlung und als der bestimmende Faktor bei der Intensität ihrer Ausführung. Sie ist Grundlage für Qualität und Quantität geleisteter Arbeit. Daher ist der Bereich der Motivation einer der Schlüsselfaktoren für die Produktivität von Menschen. Doch so sehr sich Motivation als geflügeltes Wort auch in Diskussionen etabliert hat, so überschaubar bleibt die Präsenz langfristig angelegter Motivationskonzepte.

Autor: **Fabian Russin** • Foto: **fauxels, Pexels**

Die durch die Motivationspsychologie gewonnenen Erkenntnisse verbleiben oft in der Sphäre des Theoretischen. Wenn wir aber erkannt haben, dass die Motivation für die Performance beim Arbeiten und für die persönliche Entwicklung der Menschen von erheblicher Bedeutung ist, müssen wir entsprechende Maßnahmen implementieren. Dabei ist es egal, ob das Postulat aus betriebswirtschaftlicher oder humanistischer Perspektive begründet wird.

In den Unternehmen und Institutionen scheint ein Immer-weiter-so billiger als eine aufwendige Modifikation mit ungewissem Ausgang. Dabei sind zahlreiche Innovationen einfach umsetzbar, sofern der Wille vorhanden ist, es tatsächlich besser zu machen.

Im Lehrberuf stehen bezüglich der Motivation vor allem die Bereitschaft zur Partizipation an außerunterrichtlichen Tätigkeiten und der damit einhergehende Arbeitsaufwand im Fokus, da diese Bereiche für Kollegen und Schulleitung sichtbar und daher gut nachzuvollziehen sind.

In der Praxis rückt das Kerngeschäft des Unterrichtens somit an den Rand der Betrachtung. Hier liegt eine der größten Schwachstellen, aber auch das größte Potenzial: in der Wahrnehmung von Unterricht. Der Unterricht bleibt für alle anderen als den tätigen Lehrer weitestgehend unsichtbar. Demzufolge bleibt Anerkennung für aufwendiges Unterrichten oft aus. Diese Realität steht dem Wunsch nach einer adaptierten Unterrichtsplanung und -gestaltung entgegen, weil sie keinerlei äußere motivationale Anreize bietet. Oder schlicht formuliert: Wird ein überdurchschnittlicher Aufwand nicht gewürdigt, tendieren die Leistungen langfristig zum Mittelmaß.

Für Arbeitgeber ist es von großer Bedeutung, einen Rahmen bereitzustellen, in dem

die Motivation zu Leistungsspitzen erhalten bleibt. Bleibt dies aus, riskiert man ein langfristiges Absinken der Arbeitsqualität oder sogar einen erhöhten Krankenstand bis hin zu einem Anstieg der Mitarbeiterfluktuation.

Falls Sie beim Stichwort Motivation das etwas in die Jahre gekommene Zwei-Faktoren-Modell Frederick Herzbergs im Hinterkopf haben und glauben, Sie könnten durch Ihren Einfluss auf die Arbeitsumgebung lediglich bewirken, dass Ihre Kolleginnen nicht unzufrieden sind, so verabschieden Sie sich von diesem Mantra. Die Möglichkeiten komplexer Steuerung des Arbeitsgeschehens sind weitreichender als man erwarten mag.

Im Folgenden werde ich daher defizitäre Motivationslagen herausstellen und Möglichkeiten aufzeigen, inwiefern diesen im Arbeitsumfeld Schule wie auch auf höherer Steuerungsebene entgegengewirkt werden kann. Doch auch für Unternehmen sind die abgeleiteten Empfehlungen erwägenswert.

Die intrinsische Motivation von Menschen entzieht sich einem direkten Wirken von außen, sie kann nur flankiert werden. Umso wichtiger ist es, die vorhandene intrinsische Motivation der Mitarbeiter zu erhalten. Eine zentrale Rolle für die Aufrechterhaltung unserer Motivation spielt die Selbstwirksamkeit, also das Überzeugtsein von der eigenen Fähigkeit, Aufgaben zu lösen. Wenn ich glaube, dass ich etwas kann, dann tue ich es!

Im Falle der Lehrer sind diese Aufgaben Erziehung und das Vermitteln von Fachwissen. Letzteres wird am Ende durch die Schüler angewendet und durch den Lehrer überprüft. Grundlage dafür, dass ich glaube, ich übe die Tätigkeit gut aus, ist eine Rückmeldung der Umwelt, also die Erfahrbarkeit eines Ergebnisses.

Diese Erfolgsrückmeldung erfolgt an Schülern z.B. in Form von Redebeiträgen sowie von Schülerperformanz bei Leistungskontrollen und Arbeiten. Für die Motivation des Lehrers ist es also langfristig von Bedeutung, wie die Schüler abschneiden. Unter Lehrern häufen sich allerdings flächendeckend Klagen über sinkende Leistungen der Schüler. Auch anderenorts wird eine Abnahme von Fähigkeiten bemängelt. Man denke nur an die skeptischen Diagnosen von Hochschullehrern und Handwerksmeistern, die von einer „nachlassenden Studierfähigkeit“ (1) bis hin zu einer „fehlenden Leistungsbereitschaft vieler Jugendlicher“ (2) reichen. Anhand von kürzeren Lehrbuchtexten und schlankeren Lehrplänen lässt sich eine Lockerung von Bildungsanforderungen ebenfalls erahnen.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit bleibt somit, ob abnehmender Schülerleistungen, womöglich immer öfter aus. Es ist jedoch keinesfalls so, dass allein die Ergebnisse der Schüler es vermögen, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei den Pädagogen zu beeinflussen. Ganz gleich, ob Sie der Ansicht sind, dass die Leistungen von Schülern nachgelassen haben oder nicht, stimmen Sie mir vermutlich zu, wenn ich sage, dass es mehr Rückmeldung zur Qualität geleisteter Arbeit von Lehrern geben muss als das, was Schülerinnen mündlich und schriftlich abliefern. Das Gleiche gilt für Unternehmen, da „der Markt“ einem einzelnen Sachbearbeiter ebenso wenig zurückmeldet, wie gut seine Arbeit war. Doch wie sollte eine solche Rückmeldung aussehen und woher kann sie kommen?

DAS INSTRUMENTARIUM DER MOTIVATION

Respekt bedeutet hinsehen. Allgemein betrachtet handelt es sich bei Respekt um ein

Bedürfnis, das jedem Menschen innewohnt: jeder möchte gesehen oder wahrgenommen werden. Daher versprach Olaf Scholz im Wahlkampf 2021 auch "Respekt für dich". So lapidar der Wahlslogan auch anmuten mag, dieses Grundbedürfnis darf in seiner Wirkmächtigkeit nicht unterschätzt werden. Das gilt für alle Berufsgruppen vom Monteur über den Staatsanwalt bis hin zum Zahnarzt. Doch bleiben wir im Klassenzimmer. Der maßgebliche Aufwand, z.B. für die Gestaltung des Unterrichts, Sanftmut in schwierigen Situationen oder Ähnliches, werden von Kollegen und Schulleitung in der Regel nicht wahrgenommen. Die obligatorische Hospitation durch die Schulleitung einmal pro Schuljahr greift hier zu kurz. Der Mangel an Kenntnis des individuellen Engagements führt in der Folge zur Nicht-Beachtung des Arbeitsaufwands und ist somit ein Hemmnis für Exzellenz im Kerngeschäft. Wollen wir Exzellenz im Unterricht, müssen wir die Lehrer pushen.

Kollegiale Hospitationen sind ein enorm wirkmächtiges Werkzeug im Hinblick auf die Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation. Formen des kollegialen Unterrichtens gelten nicht zuletzt als State of the Art, da hierdurch eine positive Rückmeldung stattfinden kann, wo es sonst an Resonanz mangelt. Zudem bieten sie die Möglichkeit einer fach-

lichen Weiterentwicklung durch die direkte situative Einbindung eines Kollegen.

Im Hinblick auf die Umsetzung wären im Stundendeputat fest eingeplante Stunden, die zur Hospitation von Kollegen genutzt werden denkbar. Und ja, diese Hospitationsstunden sollten ein Teil des festen Stundendeputats sein, wenn man die dort erbrachte Leistung der Lehrer und ihren Beitrag zum langfristigen Erfolg von Schule anerkennen möchte. Sie erinnern sich: Der Ausgangspunkt der Überlegung war, dass man die Tüchtigkeit der Menschen sieht, sie gleichsam erkennt und in der Konsequenz eben auch anerkennt.

Darüber hinaus bergen kollegiale Hospitationen im Bereich der Psychohygiene immenses Potential. Immerhin sind zwischen 32 und 50% aller Frühpensionierungen bei Lehrern bedingt durch psychische bzw. psychosomatische Erkrankungen (3). An dieser Stelle möchte ich gar nicht in die methodisch diffizile Diskussion zu Burn-out einsteigen. Es sei lediglich darauf verwiesen, dass der Beruf des Lehrers Charakteristika aufweist, die stärker als bei vielen anderen Berufen gesundheitsmindernde Effekte haben können. Die soziale Komponente regelmäßiger Hospitationen kann sich mildernd auf die Wahrnehmung von Belastungsfaktoren im Arbeitsumfeld

Schule auswirken oder zumindest bei deren Verarbeitung helfen.

Berücksichtigen muss man hierbei natürlich, dass die Frage, wer wen hospitiert, im Einzelfall sensibel geplant werden muss, sodass es nicht zu Vertiefungen bestehender Gräben kommt. Auch das ist ein Teil der Wahrheit. Dennoch erachte ich den generell förderlichen Aspekt des Gesehenwerdens für bedeutender im Vergleich zu eventuell auftretenden persönlichen Unbehaglichkeiten.

Wenn die eigene Überzeugung schwindet, sind kollegiale Hospitationen insbesondere zur Aufrechterhaltung der Selbstwirksamkeit eine externe Bestätigung für die Qualität der geleisteten Arbeit. Im Zuge kollegialer Hospitationen können sowohl inhaltlich/methodische Fragen wie auch die für die Wahrung der psychischen Gesundheit wichtigen sozialen Belastungen angesprochen werden, sodass eine frühzeitige Intervention möglich ist oder sogar obsolet wird.

Die Kultur des Lobens ist eng mit dem Wahrnehmen und Würdigen von Engagement verbunden. In der Praxis hört man zwar hin und wieder mal ein Lob für Kollegen, doch wird dieses so wichtige Instrument bei Weitem nicht effektiv genutzt. Wie oft werden bei Konferenzen Kollegen beläufig gelobt? Wie oft nehmen die Lobenden

Das Etablieren einer Kultur des Lobes ist langfristig gewinnbringend



Bezug zur gewürdigten Leistung? Können Sie sich daran erinnern, wer bei Ihnen auf Arbeit zuletzt und vor allem wofür gelobt wurde? Wie oft wird in Erinnerung gerufen, was das Geleistete bedeutet? Wann wurden SIE auf Arbeit zuletzt wofür gelobt?

Seien Sie als Führungskraft vorsichtig mit materiellen Anreizen. Kinder hat man im Labor spielen lassen und sie für das Spielen belohnt. Nach einiger Zeit haben sie die Tätigkeit, die ihnen vormals Freude bereitet hatte, nur noch ausgeführt, wenn es für das Spielen eine Belohnung gab. Dieses Phänomen ist auch bekannt als Korruptionseffekt. Verstehen Sie mich bitte nicht falsch, zusätzliche finanzielle Anreize dürfen im Repertoire von Führungskräften definitiv nicht fehlen. Bedenken Sie jedoch, dass Sie sich von der Aufgabe des Wahrnehmens nicht freikaufen können.

Das Etablieren einer Kultur des Lobes ist langfristig gewinnbringend. Es geht um Anerkennung statt um eine beiläufige Erwähnung. Von Bedeutung sind Tonalität, Anlass, Umfang und Konsequenz des Lobes. Dabei ist es nicht so sehr Aufgabe des Lobenden, einen festlichen Rahmen zu wählen oder das Lob pompös zu verpacken. In sozialen Zusammenhängen geht es zentral um die Beziehungen zwischen Individuen. Also liegt es an Ihnen, als Lehrerin, Arbeitskollege oder

Chef, dem Gegenüber das Lob authentisch zu vermitteln. Fortbildungsangebote oder Literatur hierzu gibt es zuhauf, die einem Hinweise zum Loben an die Hand geben - vom Blickkontakt bis hin zum Verdeutlichen des Vorteils einer Leistung für das große Ganze oder dem Einfühlen in den Aufwand, der hinter der geleisteten Arbeit steckt. Es bedarf echter Dankbarkeit, der Gelobte muss merken, dass es auch so gemeint ist. Das vermittelt ich aber nur, wenn ich es tatsächlich meine.

Standardisierungen vermögen es, der Ineffizienz von Arbeitsbedingungen entgegenzuwirken. Solche Arbeitsbedingungen nerven bestenfalls, im schlimmsten Fall zermürben sie. Durch eine Analyse der benötigten Dokumente für den Schulbetrieb und die Bereitstellung ebendieser ist es möglich, die Lehrer bei der Verwaltung des Tagesgeschäfts zu entlasten. Darüber hinaus sichert ein solches Vorgehen die Kollegen gegen die Folgen von Unachtsamkeiten bei der Formulierung, z.B. bei der Belehrung für eine Klassenfahrt, ab.

Auch interne Abläufe müssen feststehen und effizient sein. Es darf nicht passieren, dass ein Vorgang erratisch auf die eine, dann auf die andere Weise stattfindet. Beispiele erspare ich mir an dieser Stelle, da Ihnen selbst just in diesem Moment vermutlich zahlreiche Beispiele aus dem Arbeitsalltag einfallen. Das effiziente Vereinheitlichen schützt vor arbeitsintensiven Redundanzen. Eine einheitliche Optik im Sinne eines Corporate Designs erzeugt zugleich eine professionelle Wahrnehmung der Schule. Empfehlenswert sind im Sinne der Standardisierung zudem einheitliche Anforderungen an die Arbeitsmethoden der Schüler. Schulinterne Methodencurricula bieten hier langfristig eine Erleichterung der Arbeit für die Lehrer und schaffen transparente Erwartungshaltungen, welche die Schüler entlasten. Überreichliche Erklärungen können Lehrern und Mitschülern zum Beispiel mit Verweis auf ein Methodenblatt erspart werden. Sind zudem alle relevanten Fachschaften beim Erstellen des Methodenblattes beteiligt, verdeutlicht dieses Vorgehen die fächerübergreifende Natur der unterrichteten Inhalte. Man sollte gute Standardisierungen nicht unterschätzen, da sie zum reibungslosen Ablauf der gesamten Maschinerie beitragen. Zudem erleichtern sie die Fokussierung auf das Kerngeschäft. Das mag lapidar anmuten, ist aber von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da die sinnerfüllte Tätigkeit das ist, was die Motivation der Menschen aufrechterhält. Halten Sie die Nebentätigkeiten gering, so erhalten Sie auch die Motivation für die als Gesamtheit erfahrene Arbeitswirklichkeit. Womöglich beauftragen Sie ja eine Mitarbeiterin mit der Standardisierung. Vielleicht geht dem eine Befragung von Kollegen, wo genau sie geeignete Möglichkeiten für eine Standardisie-

rung sehen voraus? Die Mitarbeiterin hätte eine wichtige Aufgabe und die Kollegen hätten sich in die Gestaltung der Arbeitsprozesse eingebunden. Wenn Sie diesem Geschehen auch noch extra Raum und Zeit einräumen, um zu verdeutlichen, dass Ihnen dies wichtig ist, so hätten Sie bereits weitere wichtige Schritte zur Aufrechterhaltung der Motivation unternommen.

Viele Aufgaben benötigen viele Fachkräfte. Die Pluralisierung der Tätigkeitsschwerpunkte ist ein ernstzunehmender Faktor im Arbeitsumfeld Schule. Elternarbeit ist heute auch das Bewältigen zahlreicher Emails, Schülerarbeit bedeutet heute auch das parallele Unterrichten mehrerer Lehrpläne und Aufsicht kann heutzutage auch die Vorstufe zu Polizeiarbeit bedeuten. Allein im Unterrichten von Kindern, die Förderbedarf haben, liegen unermessliche Arbeitsstunden. Welches Kind hat welche kognitive, medizinische, emotionale und bzw. oder sonstige Eigenheit, die es zu berücksichtigen gilt?

Mit kontinuierlichen Fortbildungen kann diesen Herausforderungen natürlich begegnet werden. Allerdings ist die Spannweite der Variationen in einigen Lerngruppen mittlerweile so groß, dass es schier unmöglich scheint, allen Kindern in ihren Eigenheiten gerecht zu werden. Bei sozialemotional zu fördernden Schülern ist es beispielsweise ratsam, sich an den Herkunftsschulen der Kinder zu orientieren. Es ist empfehlenswert, Verhaltensnormen und Belohnungsmechanismen der Förderschulen für Erziehungshilfe an den Regelschulen zu übernehmen. Doch bei solchen tiefgreifenden Maßnahmen beginnt die Welle der Mehrarbeit erst.

Da in diesen Gemengelage noch unterrichtet werden muss, ist ein zusätzlicher personeller Aufwand durch z.B. pädagogische Unterrichtshilfen oder Einzelfallbegleiter unabdingbar. Allem gemein ist jedoch auch hier, dass das tätige Personal für die Bewältigung der Aufgaben geschult sein muss. Es muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass ein einzelner Lehrer es nicht vermag, die gesamte Bandbreite individueller Schülersituationen adäquat abzudecken. Schule wie wir sie betreiben bedarf zusätzlicher Fachkräfte. Ein Herumdilettantieren an hochgradig speziellen Problemlagen von Kindern können wir uns am Bildungsstandort Deutschland einfach nicht mehr leisten.

Das Terminieren von Belastungsphasen kann insbesondere wenig motivierten Kollegen helfen. Sofern alle Lehrkräfte gleich entlohnt werden ist es zudem nur gerecht, sehr arbeitsintensive Aufgaben befristet zu vergeben. Dies könnte beispielsweise einen jährlichen Wechsel der Fachlehrer bei anspruchsvollen Klassen oder Kursen bedeuten, aber auch das Aussetzen der Klassenleitertätigkeit.



Eine erheblich weitreichendere Maßnahme zur Aufrechterhaltung der Motivation ist die Möglichkeit einer Jobrotation im Schulbetrieb. Einige Firmen und Verwaltungen verteilen belastungsintensive Positionen und Aufgaben nur temporär, sodass die Angestellten ein fest definiertes Ende der Tätigkeit als Perspektive haben.

Mit Sicherheit würde ein Austausch über diese Möglichkeit vielen vom Job erschöpften Arbeitnehmern helfen, über ihre Arbeitszufriedenheit ins Gespräch zu kommen. Wenn die grundlegende Botschaft lautet, es sei okay, unzufrieden zu sein, dann könnten durch das Nachfragen nach der Arbeitszufriedenheit psychologische Hemmungen abgebaut werden, was es den Betroffenen erleichtern würde, an ihrer Situation etwas zu ändern. Offerieren Arbeitgeber eine solche Exitstrategie, könnten sie somit die psychologischen Hemmschwellen der Angestellten überwinden, die es den Betroffenen subjektiv unmöglich machen, darüber zu sprechen. So zu tun, als ob immer alles in Ordnung sei wäre auf Seiten des Arbeitgebers falsch. In dieser Hinsicht ist das Anbieten einer rotierenden Jobmöglichkeit ein großes Bonum für die Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung. Vom Abwenden persönlicher oder volkswirtschaftlicher Schäden ganz zu schweigen.

Im schulischen Kontext wären Fünfjahresrotationen zwischen den Schulformen denkbar, sodass das an den Grundschulen gelegte Fundament ebenso wie der Korrekturaufwand gymnasialer Oberstufen oder die Bewältigung sozialer Konfliktsituationen an Haupt- und Realschulen stärker geschätzt werden.

Psychodynamische Faktoren werden in verschiedenen Berufsfeldern ganz unterschiedlich berücksichtigt. Dass sich das Wirken eines Lehrers in ebenjener sozialen und psychischen Dynamik fortwährend abspielt steht wohl außer Frage. Ebenso klar dürfte es sein, dass vor allem negative Belastungsmomente durch ein komplexes Gefüge psychodynamischer Faktoren wesentlich bestimmt sind. All jene Erscheinungen also, die maßgeblich dazu beitragen können, dass eine Berufsbiographie aufgrund psychischer Erkrankungen unterbrochen wird. An dieser Stelle laufen die Fäden zweier zuvor schon angesprochener Überlegungen zusammen: zum Einen ist es förderlich für eine gute Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Beziehung, wenn schädliche Einflüsse thematisiert werden, zum Anderen trägt das Wahrnehmen und Anerkennen von herausfordernden Elementen einer Tätigkeit zur Aufrechterhaltung der Motivation von Kolleginnen bei. Insbesondere bei sehr schwierigen Konstellationen und vor allem bei der Aufarbeitung von Konflikten können Supervisionen diese Belastungen mildern und zu einem produktiven Umgang mit ihnen beitragen.

Für Ärzte ist dies in Form von Balint-Gruppen selbstverständlich. Dort werden im Kreise von ungefähr einem Dutzend Kollegen sowie eines Psychotherapeuten schwierige Situationen und Patientenerlebnisse vorgestellt und diskutiert. Sofern Sie als Arbeitgeber Ihren Kollegen derartige Supervisionen anbieten senken Sie nicht nur das Risiko eines gesundheitsbedingten Ausfalls von Arbeitskräften, sondern erhöhen gleichsam die Motivation der Mitarbeiter. Somit zeigen Arbeitgeber, dass sie um die Schwierigkeiten der Tätigkeit wissen, dass die Mitarbeiter ihnen wichtig sind, sie zeigen, dass sie die Kollegen sehen und sie zeigen damit den so oft schon erwähnten Respekt.

FAZIT

Im Hinblick auf die Motivation stellen Hospitationen ein geeignetes Mittel dar, Kolleginnen und ihre Leistung anzuerkennen und somit den Respekt im ursprünglichen Wortsinn zu stärken. Zentraler Imperativ ist das Wahrnehmen der Mitarbeiter. Die Hospitation kann dort zur Stärkung der Selbstwirksamkeit beitragen, wo es an sonstigen Rückmeldungen mangelt. Das Erkennen von Leistungen sowie die daraus abgeleitete authentische Würdigung tragen als äußere Faktoren zur Stärkung der inneren Motivation bei. Somit vermag die Hospitation zur Aufrechterhaltung von Exzellenz im Arbeitsalltag beizutragen, sie begünstigt den fachlichen Austausch und birgt Vorzüge für die Aufrechterhaltung der Selbstwirksamkeit. In der Gesamtschau ist diesem Instrumentarium daher ein immenses motivationales Potential zuzuschreiben. Darüber hinaus gebietet die zunehmende Komplexität von Integrationskontexten eine personelle Aufstockung, um einem Gefühl der Überforderung entgegenzuwirken. Neben der Entlastung durch standardisierte Arbeitsabläufe bieten die temporäre Begrenzung subjektiv belastender Tätigkeiten oder eine Jobrotation mannigfaltige Chancen für die Aufrechterhaltung der Motivation. Derartige Wechsel innerhalb eines Betätigungsfeldes werden von Arbeitnehmern zudem oft als Bereicherung ihrer Tätigkeit empfunden. Darüber hinaus sind institutionalisierte Supervisionen wie Balint-Gruppen ein Instrument, den Angestellten zu verdeutlichen, dass Strapazen ihrer Tätigkeit gesehen und ernst genommen werden. Zudem kann hierdurch die Mitarbeiterfluktuation gesenkt werden. Insbesondere für die Arbeitgeber, die in der Regel die Bundesländer halten, ist diese Idee langfristig erwägenswert, da die Ausbildung der Lehrer ebenfalls von ihnen finanziert wurde. Bei der Finanzierung solcher Gruppen sollte dieser volkswirtschaftliche Aspekt daher in die Kalkulation mit einbezogen werden.

So wichtig das Wahrnehmen des anderen ist, so schwierig ist es, diesem Anspruch zu genügen. Führungspersönlichkeiten haben in ihrem Repertoire allzu häufig blinde Würdigungen. Ohne konkrete Kenntnis der Leistung sind sie jedoch Lippenbekenntnisse. Als diese werden sie in der Folge auch empfunden und erweisen sich als Hemmschuh für Arbeitsbeziehungen. Dem entgegenzuwirken bedarf es daher einer Beschäftigung mit jedem einzelnen Kollegen. Die oben bereits erwähnten Formen kollegialer Hospitation vermögen es, die Beziehungsqualität zwischen den Beteiligten und zudem die so wichtigen Dimensionen der intrinsischen Motivation sowie der Psychohygiene zu fördern.

In einer, nach Hartmut Rosa, fortwährend beschleunigten und entfremdeten Welt könnte die Lösung für viele Herausforderungen darin bestehen, dass wir uns mehr Zeit für einander nehmen – nicht nur in Führungsbeziehungen.

(1) Konrad Adenauer Stiftung: Ausbildungsreife und Studierfähigkeit (2016), S.10ff
https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=ec1762cf-4191-596a-5163-3357c553d3ff&groupId=252038

(2) DIHK Ausbildungsumfrage (2019), S. 8
<https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa-0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrageausbildung-2019-data.pdf>

(3) Deutsches Ärzteblatt (2015)
<https://www.aerzteblatt.de/archiv/170601/Lehrergesundheit>

Keiner ohne Abschluss

Eine Konzeptskizze

Im Zusammenhang mit den pädagogischen Problemen in Coronazeiten alarmieren aktuell Berichte, dass die Zahl der Schulabbrecher steigt. Das deutsche Schulwesen hat generell nach wie vor das Problem, dass ein zu großer Prozentsatz von Schülern/ Schülerinnen der Sekundarstufe I nach Ableistung der Schulpflicht die Schule ohne jeden Abschluss, also nur mit einem Abgangszeugnis verlässt (ca. 7-9%). Es ist klar, dass deren Chancen in der Berufswelt gegen Null gehen. Insofern liegt in dem Anliegen „Keiner ohne Abschluss“ eine große Herausforderung.

Autor: **Manfred Bönsch** • Foto: **Markus Spiske, Unsplash**

Man kann sagen, dass es sehr ehrgeizig ist. Das Ziel, die Zahl der Schulabgänger zu verringern oder gar zu löschen, ist bildungs- und schulpolitisch sehr sinnvoll. Nun hat Pädagogik noch nie hundertprozentige Erfolge gehabt, so dass man ein bisschen skeptisch hinsichtlich der Zielerreichung sein kann.

Wenn man es aber ernst damit meint, muss man es konsequent bedenken und realisieren. Bisherige Ausführungen dazu sind recht karg. Der Hinweis, dass zur Erlangung eines Schulabschlusses ein weiteres Schuljahr (Klasse 10) angehängt werden kann, reicht sicher nicht aus, da eine Schulzeitverlängerung per se nicht alle zu einem Abschluss führen wird. Die Intention einer 10jährigen Allgemeinbildung für alle ist zudem im Prinzip anders zu verorten und seit den 70er Jahren virulent. Die folgenden Ausführungen sollen deshalb als eine Art „Konzeptskizze“ die Anforderungen formulieren, die dem ehrgeizigen Projekt am ehesten zu einem Erfolg verhelfen könnten.

ZWEI-KOMPONENTEN-MODELL

Wenn man davon ausgeht, dass das Projekt Schüler/-innen betrifft, deren bisherige Schullaufbahn nicht so sehr erfolgreich gewesen ist (Sitzenbleiben ein oder zweimal, deshalb überaltert, evtl. zeitweise oder länger in der Förderschule), bedarf die Ausgangslage besonderer Beachtung. Misserfolge und damit evtl. verbundene Demütigungen haben das Verhältnis zum Lernen negativ getönt. Lernmotivationen sind nicht mehr vorhanden. Das Selbstwertgefühl ist nicht besonders positiv entwickelt. Möglicherweise haben sich konträr zu den Erwartungen der Schule nicht-konforme Verhaltensweisen – subjektiv als Selbstschutz und Kompensation verstanden – zu einer Außenseiterrolle geführt. Schulschwänzen, gar Schulverweigerung mögen zeitweise oder auch andauernd Realität gewesen sein. Wenn ein Zuhause dazu kommt, dass nicht besonders hilfreich, stützend und stärkend wirkt, ist die Ausgangslage möglicherweise recht schwierig.

1. DIE SOZIALE KOMPONENTE

Wenn also neu versucht werden soll, Lernerfolge zu erzielen, ist wohl zunächst einmal die soziale Komponente wichtig. Das heißt, dass die Rahmengengebenheiten eine soziale Verdichtung erlauben müssen. Lerngruppen mit 6-8 Schülern/-innen oder ab 12 Schülern mit Doppelbesetzung würden diese sichern. Intensivbetreuung im Sinne eines verlässlichen Ordnungsrahmens mit festen Bezugspersonen würde dann möglich sein. Die ständige persönliche An- und Absprache und die Verlässlichkeit aufbauender Beziehungen können am ehesten zu einem Wiedererstarken der Persönlichkeit der Jugendlichen führen. Das wäre eine entscheidende Voraussetzung für die Rückkehr zu erfolgreichem Lernen. Intensivbetreuung würde sich auch längst nicht nur auf schulische Angelegenheiten beziehen, sondern Außerschulisches und z. B. Kontakte mit der Familie einschließen.

Der Schulalltag bedarf anderer Zeit- und Verlaufsstrukturen. Da die Aufarbeitung von Defiziten im Vordergrund steht – nicht das Wiederholen aller Inhalte in allen Fächern –, könnte man sich die Strukturierung des Alltages so denken, dass

- ▷ ein offener Tagesanfang den Beginn markiert (ab 7.30 Uhr
- ▷ Ankunftsöglichkeit, 8.00 Uhr Unterrichtsbeginn),
- ▷ eine gemeinsame Planungs- und Besprechungszeit die Tagesarbeit einleitet (8.00-8.45 Uhr),

Der Schulalltag bedarf für manche Schüler anderer Zeit- und Verlaufsstrukturen



- ▷ Intensivphasen z. B. von je 60 Minuten den weiteren Vormittag bestimmen, um die herum andere Aktivitäten gruppiert werden,
- ▷ eine längere Pause mit gemeinsamem Frühstück den Vormittag unterteilt,
- ▷ genügend musisch-sportliche Aktivitäten für Auflockerung, Entspannung und alternative Schulerlebnisse sorgen.
- ▷ Wenn die Schule als Ganztagschule geführt wird, entstünden weitere Chancen, im Sinne eines ganzheitlichen, personenorientierten Ansatzes zu arbeiten.

Die Schule muss sich als Lern- und Erlebnisraum mit dem Ziel einer gerechten Gemeinschaft verstehen. Sich wohl fühlen und gleichzeitig Herausforderungen angehen, zuhause sein und Verantwortung übernehmen, sind leitende Maximen. Theaterspiel, eine Schülerfirma, Erlebnispädagogik am Kletterhang, gemeinsames tatkräftiges Anpacken (selbstständiger Einbau von Sitzecken und Regalwänden) sind Elemente des Schulalltages. Das heißt, dass versucht wird, die jungen Menschen ernst zu nehmen, was immer damit verbunden ist, ihnen ernsthafte Aufgaben mit Verantwortung zuzumuten, und sie damit zunächst einmal in ihrer Persönlichkeit zu stärken. Wichtig wäre es, häufigen Lehrerwechsel zu vermeiden und über das Klassenlehrerprinzip bzw. Teamarbeitsmodell personale Kontinuitäten zu sichern.

Die Besonderheiten des pädagogischen Ansatzes sind noch etwas genauer zu beschreiben. Eine fürsorgliche und aufbauende Pädagogik – besonders dann, wenn Leistungsdefizite und Misserfolge die individuelle Bildungsbiografie bisher bestimmt haben – folgt den Grundsätzen:

- ▷ Sich Zeit nehmen und den Schülern zuhören (im Sinne des Heraushörens der Probleme und Schwierigkeiten),
- ▷ mit den Jugendlichen sprechen, nicht nur über sie,
- ▷ die Probleme der Schüler wahrnehmen – auch die außerschulischen - und Anstrengungen auch bei zunächst vielleicht kleinen Erfolgen anerkennen,
- ▷ individuelle Ziele mit den Jugendlichen besprechen und festlegen,
- ▷ zunehmend Selbständigkeiten und Selbstverantwortlichkeiten fördern,
- ▷ individuelle Unterstützung ständig sichern und anbieten,
- ▷ Verabredungen und Regeln konsequent verfolgen und genauso die Konsequenzen bei Regelverstößen einhalten (konsequente Pädagogik!),
- ▷ Sicherheit in der gemeinsamen Arbeit vermitteln (Angstfreiheit und Vertrauen),
- ▷ an den Interessen der Jugendlichen immer wieder anknüpfen, aber auch darüber hinausführen,
- ▷ insgesamt eine positive Erwartungshaltung und großes Vertrauen vermitteln.

Die Kleinschrittigkeit, positive Lerneranstrengungen zu verstärken, mag zunächst bestimmend sein. Wenn zuerst die Reaktivierung verschütteter Lernmotivationen ansteht, mögen Aktivitäten bei Sport und Spiel, Werken und Kunst besonders wichtig sein. Zunehmend ist aber an den Soll's anzuknüpfen (Abschlussqualifikationen) und der Spannungsbogen von kleinen Erfolgen zu größerer Ausdauer und Beharrlichkeit größer zu ziehen. Verlässliche Organisations – und Verabredungsgerüste geben diesen Bemühungen den Rahmen.

Das Projekt „Keiner ohne Abschluss“ wird zuerst einmal von dieser in aller Kürze beschriebenen sozialen Komponente leben. Die natürlich notwendige kognitive Komponente kann dann zunehmend – in die soziale eingebettet – ihre Wichtigkeit bekommen.

2. DIE KOGNITIVE KOMPONENTE

Am Anfang steht eine genauere Stärken-/Defizitanalyse. Jeder hat Stärken und Schwächen. Die Stärken sind der Anknüpfungspunkt. Die Defizite (in Deutsch, Mathematik, Fremdsprache) müssen ungeschminkt

festgestellt werden. Die Folge sind individuelle Förderprogramme. Wo muss jeder ansetzen, um an der Minimierung der Lern- und Leistungsdefizite zu arbeiten? Die weiter vorn dargestellten Organisationsmuster gemeinsamen Lernens schaffen den Rahmen, in dem man gemeinsam arbeiten kann, aber in den Intensivphasen z. B. hart am eigenen Arbeitsprogramm arbeitet. Der didaktisch-methodische Rahmen – z. B. über Wochenplanarbeit das Lernen zu organisieren – ist bekannt. Die Lehrerrolle wird dahingehend zu akzentuieren sein, dass gemeinsame Planung für den Tag, später für die Woche am Anfang steht – Unterrichtszeit ist immer auch Planungszeit! –, die Intensivarbeit immer wieder vom Lehrer/von der Lehrerin geführt wird (Vermittlungs- und Erklärungsphasen), aufgrund des Zeit- und Planungsrahmens die persönliche und individuelle Zuwendung genügend Raum erhält. Da ein Individuum an den Zumutungen wächst, die an ihn herangetragen werden, ist es wichtig, früh kleinere, dann größere Lernerfolgskontrollen bereitzustellen, mit deren Hilfe sich ein Schüler überprüfen kann. Diese sind jederzeit wiederholbar. In aufsteigender Linie kann man die Anforderungsstrukturen so beschreiben:

- ▷ Anfangs mögen kleinrahmige Aufgabensets die Arbeit bestimmen: nach einer Vermittlungsphase sind Aufgabenblätter, Lernmaterialien zu bearbeiten.
- ▷ Dann erfolgen auf dem Wege diagnostischer Differenzierung – langsam ausgeweitet über mehrere Fächer und Stunden – Absprachen, die spezielle Ansprachen beinhalten:
 - ▶ Du musst noch einmal genauer....!
 - ▶ Beachte besonders die Fehlerhäufigkeiten
 - ▶ Übe mit deinem Partner die Mathematikaufgaben auf den Seiten...!
- ▷ Wenn gemeinsame Planungszeit akzeptiert ist und realisiert wird, kann man schließlich Arbeitspläne gemeinsam aufstellen: für diese Woche stellen wir folgenden Plan auf. 8 Stunden stehen uns für Deutsch und Mathematik zur Verfügung.
 - ▶ Ich (die Lehrerin/der Lehrer) habe folgende Aufgaben für dich:....
 - ▶ Was hältst du für wichtig?
 - ▶ Wir stellen folgendes Arbeitsprogramm auf!

Die Grundidee dabei ist, Zug um Zug Perspektiven zu entwickeln, die Erfolg verheißen, die Transparenz der Leistungserwartungen frühzeitig herzustellen, das Vertrauen zu sich selbst und damit Selbstverantwortung aufzubauen.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wenn man sich das anspruchsvolle Ziel „Keiner ohne Abschluss“ setzt, geht man über das bisherige Schule-machen hinaus. Nimmt man es ernst, muss man frühzeitig überlegen, mit welcher Konzeption man es angehen kann. „Business as usual“ (Anhängen eines Schuljahres) wird nicht so viel bringen. Der Anspruch braucht seine Entsprechung in einem Konzept und dessen Realisierung. Wahrscheinlich werden die personellen Ressourcen schnell der springende Punkt sein. Aber ohne Konzept und ohne eine angemessene Ausstattung wird es nicht gehen. Die entwickelte Projektskizze ist als Subprojekt für Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen gemeint, d. h., diese Schulen würden in ihrer bisherigen Struktur weiter arbeiten und das entwickelte Projekt integrieren. Sie können dabei auf mannigfache Schulversuche zurückgreifen, die ähnliche Intentionen verfolgt haben. Man denke an die Flex-Klassen in Hessen, an die Kombination von allgemeinen und beruflichen Schulen in Niedersachsen und anderswo (3+2Modell) oder an spezielle Konzepte wie die Werk-statt-Schule in Niedersachsen oder an den früheren Schulversuch in Berlin mit dem Namen Schule-in-der-Stadt. Die Grundgedanken ähneln sich sehr: der Gewinn neuer Lernmotivation durch soziale Verdichtung (Teambetreuung) und praktisches Lernen mit dem Ziel, zu anspruchsvollerem Lernen zurück zu führen.

Ganztagsschule: Forschungsstand und Entwicklungsperspektiven in der Übersicht

Frei verfügbare Broschüre

Der Ausbau der Ganztagschulen wird seit mehr als 15 Jahren in Deutschland stark vorangetrieben. Ein weiterer Anstieg der Ganztagsangebote und ihrer Nutzung ist zu erwarten, wenn ab 2026 der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkindern eingeführt wird. Die Entwicklung wurde und wird von vielfältigen Forschungsarbeiten begleitet. Mehrere wissenschaftliche Einrichtungen haben den Stand des so erarbeiteten Wissens nun systematisch ausgewertet und in einer frei verfügbaren Broschüre aufbereitet.

Quelle: DIPF

Die Autor*innen nehmen sechs Themenfelder in den Blick: 1. Schulentwicklung und Lernkultur an Ganztagschulen in Deutschland, 2. Leitung und Steuerung im Ganztage, 3. Den Wandel mitgestalten: Partizipation, Innovationsbereitschaft und die neue Rolle von Lehrkräften an Ganztagschulen, 4. Multiprofessionelle Kooperation, 5. Außerschulische Akteure im Ganztage, 6. Individuelle Entwicklung von Schüler*innen – Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland. Die Wissenschaftler*innen fassen jeweils den Stand der Forschung zusammen. Dabei benennen sie zentrale Erkenntnisse und weisen auf noch vorhandene Wissenslücken hin. Die Broschüre bietet zudem in allen Kapiteln eine Liste der ausgewerteten Literatur und der in diesem Zusammenhang relevanten Forschungsprojekte.

„Ziel der jetzt veröffentlichten Forschungsbilanz ist, das vorhandene Wissen festzuhalten und Impulse für weitere wissenschaftliche Arbeiten sowie für gezielte Fördermaßnahmen zu geben. Zugleich sollen alle, die sich vor Ort in der ganztägigen Bildung und Betreuung engagieren, von den Fachkenntnissen profitieren. Für diesen Wissenstransfer wurde die Broschüre anschaulich aufbereitet und jedes Kapitel mit konkreten Handlungsempfehlungen versehen“, erläutert Prof. Dr. Kai Maaz, Geschäftsführender Direktor des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Das Institut hat die Erstellung der Handreichung koordiniert. Ebenfalls beteiligt waren das Deutsche Jugendinstitut, das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund, die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Pädagogische Hochschule Freiburg und die Universität Kassel. Die Arbeiten wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

SYSTEMATISCHES VORGEHEN, VERDICHTE KERNBEFUNDE

Die Handreichung bezieht sich auf veröffentlichte Ergebnisse aus Forschungsprojekten und Studien, die seit Beginn des Investitions-

programms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) im Jahr 2003 durchgeführt wurden. Das IZBB bildete quasi den Startpunkt für den verstärkten Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland. Der Untersuchungszeitraum endet mit dem Abschluss der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) im Jahr 2019, der größten mit diesen Fragen befassten Untersuchung. Für die Suche nach relevanten Veröffentlichungen nutzte das wissenschaftliche Team die wichtigsten Forschungsdatenbanken der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie. Kriterien für die Aufnahme in die Übersicht waren der Bezug zu den thematischen Aspekten des Ganztags sowie die Qualität des Forschungsdesigns und der Datenanalyse.

Das Abschlusskapitel der Broschüre verdichtet noch einmal die Kernbefunde der Forschung und die Schlussfolgerungen für die Praxis und die Wissenschaft. So hat sich beispielsweise gezeigt, dass sich qualitativ hochwertige außerunterrichtliche Angebote positiv auf die Motivation, das Wohlbefinden und letztlich auch die Notenentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken können. Klar wird aber auch, dass viele Fragen noch nicht ausreichend geklärt sind und Potenzial für weitere Forschung bieten. Zu klären ist etwa, wie der gesamte Sozialraum eines Ganztagschulstandorts stärker in Entwicklungen einbezogen werden kann und wie sich weitere Möglichkeiten zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen erschließen lassen.

Die gesamte Broschüre zum Forschungsstand finden Sie hier:

www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere

Weitere Angaben zu dem Projekt, in dessen Rahmen die Broschüre erstellt wurde, finden Sie hier:

www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/3046.php

Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

Teil 3: Die Auswirkungen von inklusiven Maßnahmen und jahrgangsübergreifenden Unterricht auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern

Hatties Folgerungen zu den Forschungsergebnissen zu Schulstrukturfragen haben in Praxiskreisen zu Irritationen geführt und breite Diskussionen ausgelöst. Im Sinne eines „Faktenchecks“ wird die Auseinandersetzung dazu mit dem vorliegenden Beitrag fortgesetzt.¹

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

Hattie betont immer wieder, dass relevante Faktoren für den Lernerfolg ein Effektmaß von $d \geq .40$ erreichen sollten (Hattie 2013, S. 20 ff.).² An diesem Richtwert bzw. Standard müssten sich Innovationen messen lassen; als einen Mindestrichtwert erwartet er ein d von $\geq .30$ (ebd., S. 283). Maßnahmen mit geringeren Effekten wären deshalb nicht lohnenswert; Effekte unter dem Wert $d = .15$ hält er sogar für „potenziell schädlich“ (ebd., S. 24).

Dieser Auffassung wird entgegengehalten, dass es sehr wohl lohnenswert sein kann, bei Schulreformen auf Einflussfaktoren von geringerer Bedeutung zu bauen. So gibt auch Hattie selbst zu bedenken: „Dabei ist es – wie bereits angesprochen – nicht immer so einfach zu sagen, dass alle Effekte kleiner $d = .40$ es letztendlich nicht wert sind, umgesetzt zu werden. Das hängt von den Kosten, den Interaktionseffekten und vielem anderen mehr ab“ (ebd., S. 20). Es sind also auch Konstellationen denkbar, in denen nicht das Leistungskriterium die Zielgröße ist, sondern andere Gesichtspunkte im Vordergrund stehen, etwa zentrale gesellschaftliche Anliegen.

Inklusion könnte eine solche Zielgröße sein, bei der die soziale Gerechtigkeit und demokratietheoretische Überlegungen im Vordergrund stehen.³ In diesen Fällen wäre es der Anspruch, zu einer größeren Gerechtigkeit beizutragen. Eine solche Ausrichtung darf natürlich nicht zulasten der Lernentwicklung gehen, müsste also zumindest „leistungsneutral“ bleiben. In diesem Fall wäre ein geringes Effektmaß, auch der Wert „Null“, nicht unerwünscht, je nach Anspruch sogar als ein Erfolg zu werten. Denn Maßnahmen der inklusiven Beschulung sind voraussetzungsreich. Einmal unterstellt, dass das erforderliche Personal zur Verfügung steht und eine allgemeine Akzeptanz dem Anliegen gegenüber in der Lehrerschaft vorhanden ist, bedarf es

passender curricularer Arrangements sowie angemessener Lehr- und Lernstrategien, um die größere Heterogenität der Schülerschaft zu bewältigen. Nach Hattie setzt dies eine „Modifizierung des Lernstoffs, der Unterrichtsmaterialien und -medien, der Klassenführung, der Unterrichtstechniken und -strategien“ voraus (ebd., S. 114). Im Grunde bedeutet dies eine Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals, was nicht nur die Frage der Fähigkeiten, sondern auch die der Haltungen betrifft.

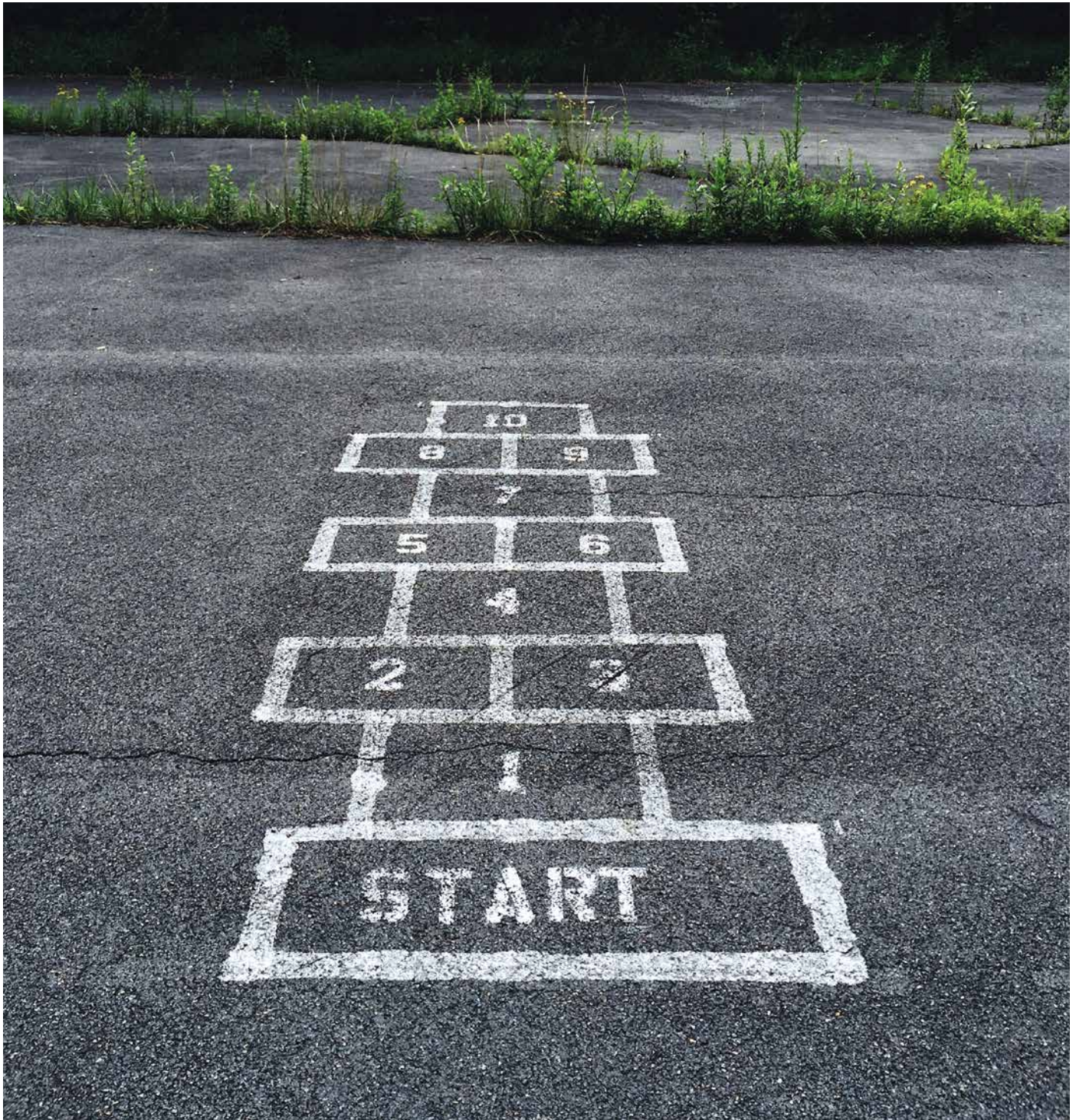
An diesem Beispiel lässt sich auch das grundsätzliche Problem bei Reformen vor Augen führen: Reformen können nicht einfach per Verordnung eingeführt werden, sondern setzen einen wohlgedachten Implementationsprozess voraus (vgl. dazu Kap. 8). Damit steht und fällt der Erfolg einer Reform. Insofern muss auch damit gerechnet werden, dass Inklusionsmaßnahmen dem Ziel einer größeren Gerechtigkeit zwar näherkommen, dass aber – etwa aufgrund erschwelter Realisierungsbedingungen beim Umgang mit einer großen heterogenen Schülerschaft – der Lernerfolg zu wünschen übriglässt. Deshalb wäre es bereits als ein Erfolg anzusehen, wenn bei entsprechenden Studien die Effektmaße keine negativen Werte einnehmen. Welche Befunde dazu liefert nun die Forschungsbilanz von Hattie?

Bei Vergleichen zwischen Lernenden in Sonderschulklassen und vergleichbaren Lernenden in Regelschulklassen ermittelt Hattie einen Durchschnittswert für die fünf berücksichtigten Metaanalysen von $d = .28$ zugunsten der inklusiven Beschulung. Warum er bei diesem Faktor davon spricht, dass das Effektmaß von $d = .28$ „nahe null“ liegt (ebd., S. 128), ist allerdings nicht nachvollziehbar. In einer pädagogischen Perspektive dürfte dabei als erfreulich angesehen werden,

dass keine Metaanalyse negative Werte zutage fördert. Allerdings bestehen zwischen den einzelnen Metaanalysen große Unterschiede. So reicht die Spannweite zwischen den Effektmaßen von $d = .12$ bis $d = .65$. Das deutet auf sehr unterschiedliche Realisierungen bei den Inklusionsbemühungen hin. Leider liefert Hatties Forschungsbilanz dazu keine weiteren Informationen. Zudem gibt es auch keine Hinweise darauf, wie sich die Lernleistungen der „Regelschüler“ entwickeln. So könnten ja die positiven Leistungsentwicklungen der besonders schwachen Kinder und Jugendlichen, die als „Inklusionsfälle“ in die Regelschule aufgenommen wurden, aufgrund einer besonderen pädagogischen Zuwendung zulasten der übrigen Schülerinnen und Schüler gehen.

Trotz dieser einschränkenden Bemerkungen ist zu konstatieren, dass die bisher in Sonderschulen geförderten Kinder und Jugendlichen in Regelschulklassen auf keinen Fall schlechter abschneiden. Durchschnittlich betrachtet erreichen sie sogar bessere Lernleistungen in der Regelschule, und zwar in einem Ausmaß, das durchschnittlich fast ein Lernjahr beträgt ($d = .28$). Die vorliegenden Studien zeigen zunächst aber nur an, dass inklusive Beschulung ohne Leistungseinbußen für die zu fördernden Schülerinnen und Schüler möglich ist. Inwiefern eine solche Förderung auch in der Breite möglich ist, stellt eine darüberhinausgehende Frage dar. Aufgrund der vorliegenden Daten lässt sich jedoch zumindest sagen, dass in keiner Metaanalyse negative Lerneffekte aufgetreten sind.

Dennoch gilt es, einen differenzierenden Befund zur Kenntnis zu nehmen, der auf die Notwendigkeit verweist, die Art und das Ausmaß von Beeinträchtigungen mit in den Blick zu nehmen, um über den Erfolg von Inklusi-



Schulische Strukturmaßnahmen können auch dann sinnvoll sein, auch wenn sie keine oder nur geringe Wirkungen auf den Lernerfolg ausüben

onsmaßnahmen zu befinden. Hattie verweist auf eine Studie von Baker (1994), in der geistig Behinderte deutlich positivere Effekte erzielten ($d = .47$) als Lernende mit Lernstörungen ($d = .13$) (vgl. Hattie 2013, S. 114). Dieser Befund entspricht Erfahrungen aus Grundschulkreisen, aus denen immer wieder zu hören ist, dass Kinder im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ im Regelunterricht nicht das Problem seien, vielmehr Kinder mit Lernstörungen (Förderschwerpunkt Erziehungshilfe bzw. sozial-emotionaler Bereich),

weil sie einen ordentlichen Unterricht unmöglich machen und eine Schulklasse nachhaltig aufmischen können.

Damit steht zugleich die Frage der Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf deutsche Verhältnisse im Raum. Für ihre Beantwortung müsste aber über die Art der Behinderungen sowie über die Realisierungsbedingungen an den Schulen, die an den Studien teilgenommen haben, mehr bekannt sein. Solche Informationen liefert Hatties Forschungsbilanz leider nicht.

Ein weiterer Einflussfaktor, den Hattie an verschiedenen Stellen als Beleg dafür angibt, dass Strukturfaktoren von geringer Bedeutung seien ($d = .04$), sind jahrgangsübergreifende Klassen. Ihre Einführung würde im Vergleich zu jahrgangsbezogenen Klassen die Leistungsentwicklung der Lernenden nicht fördern. Folglich würde die Konzentration auf Strukturmaßnahmen wie lernorganisatorische Arrangements nichts bringen; stattdessen sollten sich die Anstrengungen auf solche Einflussfaktoren konzentrieren, die

mit hohen Lernerfolgen verbunden sind, und das seien nun mal die dargelegten Lehr- und Lernstrategien (vgl. dazu Kap. 1.2 und Kap. 2).

Obwohl diese Argumentation einerseits gut nachvollziehbar ist, muss andererseits darauf hingewiesen werden, dass damit lernorganisatorische Arrangements nicht obsolet werden und entsprechende Bemühungen eine wichtige Aufgabe gerade von Schulleitungen darstellen. So kann es gute Gründe geben, jahrgangsübergreifende Klassen einzurichten, auch wenn sie – im Wissen um die Forschungsbefunde – auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler keine Auswirkungen haben. Hattie selbst nennt in erster Linie pädagogisch-praktische Gesichtspunkte für die Einführung jahrgangsgemischter Klassen, nämlich kleine Schulen, ungleiche Lerngruppen in verschiedenen Jahrgangsstufen und Besonderheiten in Entwicklungsländern (Hattie 2013, S. 109). Gründe für eine bessere individuelle Förderung werden nicht genannt, wohl aber wird auf bestimmte pädagogische Zielsetzungen wie soziales-kooperatives Lernen und familienähnliche Gemeinschaften hingewiesen (ebd., S. 110).

Letzteres erinnert an die pädagogische Konzeption von Peter Petersen, bei der jahrgangsübergreifende Lerngruppen ein wichtiges Merkmal darstellen (vgl. dazu Fauser et al. 2012). Ob solche expliziten pädagogischen Konzepte Untersuchungsgegenstand waren, geht aus Hatties Forschungsbilanz nicht hervor. Da nur die wenigsten Studien Hinweise auf Merkmale der Unterrichtspraxis liefern, ist anzunehmen, dass entsprechende Konzeptionen eher nicht Gegenstand der Analysen waren.

Je nach Konstellation oder Indikation kann es deshalb entscheidend sein, solche Strukturentscheidungen wie die Einführung jahrgangsübergreifender Lehr- und Lernarrangements zu treffen. Dabei ist es von erheblicher Bedeutung zu wissen, mit welchen Effekten bei solchen Maßnahmen gerechnet werden muss. Für Entscheidungsträger (wie die Gesamtkonferenz bzw. Schulkonferenz einer Schule oder die Schulverwaltung) können entsprechende Befunde eine ausschlaggebende Orientierung liefern. Für diese Fälle wird das Wissen darüber, ob Strukturentscheidungen keine Nachteile in der Lernentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern nach sich ziehen, als ein überaus positives Ergebnis mit erheblicher Tragweite wahrgenommen.

Von daher ist es lohnenswert, die Befunde zu den jahrgangsübergreifenden Klassen zur Kenntnis zu nehmen. Hattie Forschungssynthese berücksichtigt hierzu drei Metaanalysen mit insgesamt 94 Primärstudien. Auf dieser Basis ermittelt er ein durchschnittliches Effektmaß von $d = .04$, wobei die drei Metaanalysen mit $d = .03$, $.01$ und $.17$ keine großen Abweichungen zeigen. Die Fachleistungen in den untersuchten Fächern fallen also sehr ähnlich aus. Allerdings weist Veenman in seiner Metaanalyse von 1995 darauf hin, dass die Effekte beim jahrgangsübergreifenden Unterricht

zum einen bei den Fünft- und Sechstklässlern leicht ins Negative reichten ($d = -.08$) und zum anderen in den Naturwissenschaften und in Mathematik schwache bis geringe Negativwerte erzielten ($d = -.19$ und $-.25$; vgl. dazu Hattie 2013, S. 111).

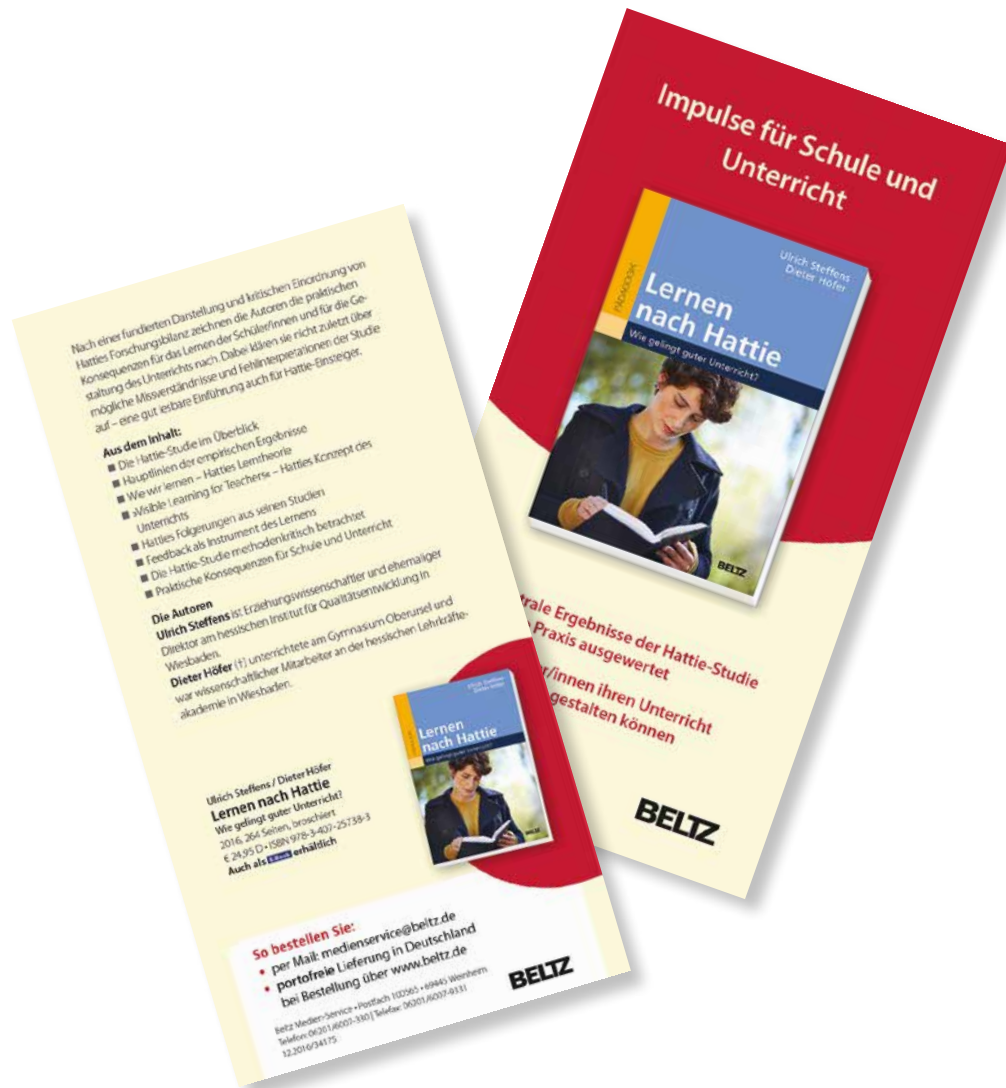
Bemerkenswert ist auch der Hinweis von Mason und Burns (1996), dass die von Veenman untersuchten Grundschulen eine positive Selektion hinsichtlich ihrer Schülerschaft und Lehrerschaft darstellten, sodass die Ergebnisse für jahrgangsübergreifende Klassen besser ausfielen, als dies zu erwarten gewesen sei. Dieser Positiveffekt würde jedoch einen leichten negativen Effekt maskieren, „der daraus resultiert, dass die Lehrpersonen mit größeren Anforderungen aufgrund der größeren Vielfalt der Lernenden konfrontiert sind“ (Hattie 2013, S. 110; unter Bezugnahme auf Studien von Mason u. a., z. B. Burns/Mason 1995).

Besonders aufschlussreich ist der Sachverhalt, „dass Lehrpersonen kaum die besondere Zusammensetzung in jahrgangsübergreifenden Klassen nutzen, um kooperative Lernprozesse zu fördern. Stattdessen neigen Lehrpersonen dazu, deutlich unterschiedliche Curricula zu unterrichten, die Klassenstufung im Grunde genommen beizubehalten und separate Lektionen für jede Gruppe einer Klassenstufe zu erteilen“ (Hattie 2013, S. 111).

Trotz dieser Einschränkungen bilanziert Veenman seine Forschungsergebnisse wie folgt: „Eltern, Lehrpersonen und Schulverwaltung müssen sich keine Gedanken um den akademischen Lernfortschritt oder die sozioökonomische Anpassung der Schülerinnen und Schüler in Klassen mit mehreren Klassen- oder Altersstufen machen. Diese Klassen sind einfach weder besser noch schlechter als Klassen mit einer einzigen Klassen- oder Altersstufe“ (Veenman 1995, S. 367; zitiert nach Hattie 2013, S. 110).

Insgesamt sollte mit den Beispielen zur Inklusion und zum jahrgangsübergreifenden Unterricht nicht nur gezeigt werden, dass Strukturmaßnahmen sinnvoll sein können, auch wenn sie keine oder nur geringe Wirkungen auf den Lernerfolg ausüben. Vielmehr sollte darüber hinaus deutlich werden, dass geringe oder Null-Effekte in bestimmten Zusammenhängen sogar pädagogisch wünschenswert sind.

Die Auseinandersetzung um die Befunde zu Schulstrukturfragen wird in der nächsten Ausgabe von „b:sl“ fortgesetzt. Dann geht es um die Bedeutung von Bildungsausgaben und Klassengröße für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.



Literatur

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

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

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

Siedenbiedel, C. (2019): *Inklusive Bildung in der Sekundarstufe*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität – Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster: Waxmann, S. 343-371.

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.

Fausser, P., John, J. & Stutz, R. (Hrsg.) (2012): *Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Steiner.

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: 21.02.2022). 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 (vgl. dazu Zierer & Beywl 2018). 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: 21.02.2022)). 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.

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; kürzlich erschienen: Ulrich Steffens & Hartmut Ditton (Hrsg.) (2022): *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung – Grundlagen der Qualität von Schule 5*. Bielefeld: wbv.

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. 118-121.

² Wer die bisherigen Beiträge in der Reihe „Hattie in der Diskussion“ gelesen hat, wird die immer wieder erwähnten „Effektmaße“ inzwischen gut nachvollziehen können. Dennoch sollen sie hier nochmals für die weniger kundige Leserin bzw. den weniger kundigen Leser 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, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variablen (meist eine abhängige) auslöst (z. B. Einfluss des Faktors ‚Feedback der Lehrperson‘ auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler). Als Effektstärkemaß wird oft ‚Cohens d‘ verwendet, das den Abstand zwischen den Mittelwerten zweier verglichener 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: 21.02.2022). 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).

³ Zum Thema Inklusion vgl. ausführlicher Siedenbiedel 2019.

Fortbildungsangebote für Schulleitungen

Seminar der DAPF:

Lernwirksame Schulleitung: Von der Vision zur Wirklichkeit (Online und Präsenz)

Ziel des Kurses ist die Unterstützung einer Akzentverschiebung hin zu „Leitung als pädagogische Gestaltung“. Im Mittelpunkt stehen die lernwirksamen (Schul-)Entwicklungsprojekte in der Praxis der einzelnen Schulen. Die Werkstatt begleitet die Teilnehmenden bei der Verwirklichung dieser jeweils besonderen Projektideen.

ZIELGRUPPE:

Das Fortbildungs- und Entwicklungsformat „Von der Vision zur Wirklichkeit“ richtet sich an amtierende Schulleitungen und weitere Akteure wie Fach- und Jahrgangsleitungen oder Steuergruppenmitglieder, die in einem effizienten Zeitraum einen nachhaltigen Akzent bezüglich selbstständigeren Arbeitens der Schülerinnen und Schüler ihren Schulen setzen wollen. Gerne können sich auch Leitungsteams zu dem Kurs anmelden.

LINK ZUR SEITE:

<https://dapf.zhb.tu-dortmund.de/grossveranstaltungen/lernwirksame-schulleitung/>

DOZENTEN:

Dr. Wilfried Kretschmer

TERMIN:

Das Seminar findet mehrtägig statt:

Donnerstag 15.09.2022 (Online: 13.00-17.00 Uhr)

Donnerstag 03.11.2022 (Präsenz: 9.00-16.30 Uhr)

Mittwoch 09.02.2023 (Online: 13.00-17.00 Uhr)

Donnerstag 01.06.2023 (Präsenz: 9.00-16.30 Uhr)

ANMELDESCHLUSS:

01.02.2022 | 690,00 EUR Vollzahler

Die halbtägigen Online-Seminartermine finden via ‚Zoom‘ statt. An technischer Ausstattung benötigen Sie eine stabile Internetverbindung, einen PC/Laptop oder Tablet mit einer Kamera und Mikrofon. Sie erhalten einige Tage vor Veranstaltungsbeginn eine E-Mail mit einem Einladungslink für das ‚Zoom‘-Meeting und allen wichtigen Informationen. Bei den Präsenzveranstaltungen ist Pausenverpflegung und ein Mittags-Imbiss enthalten.

Seminar der DAPF:

Vorbereitung auf das Eignungsfeststellungsverfahren für Schulleitungen (Präsenz)

In diesem Seminar werden Bewerberinnen und Bewerber auf ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter in NRW an zwei Tagen gezielt auf das Eignungsfeststellungsverfahren (EFV)-Assessment-Center vorbereitet. Neben der konkreten Vorbereitung auf die im EFV eingesetzten Übungsformate, werden die Teilnehmenden analog zu den im Verfahren angesprochenen Kernkompetenzen

- ▷ Rollenklarheit
- ▷ Innovation
- ▷ Management
- ▷ Kommunikation

bestärkt, ihre eigenen Potentiale und Expertisen in das Verfahren einzubringen.

Simulationen, Perspektivwechsel und Coaching Elemente unterstützen sowohl das Agieren als auch das Reflektieren im anstehenden Assessmentverfahren und tragen zur Stärkung des Selbstkonzepts und der Selbstsicherheit bei.

ZIELGRUPPE:

Lehrkräfte, die sich gezielt auf das Amt der Schulleitung vorbereiten und/oder für das Eignungsfeststellungsverfahren angemeldet sind.

DOZENT:

Michael Röder

TERMIN:

Dienstag 06.09.2022

Mittwoch 07.09.2022

jeweils von 09:00 - 16:30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

23.08.2022 | 300,00 EUR Vollzahler

Laut aktuell geltenden Corona-Regeln ist zur Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen kein 3G-Nachweis mehr erforderlich. Es wird jedoch weiterhin das Tragen einer medizinischen Maske (OP-Masken oder FFP2/KN95/N95) in Innenräumen empfohlen, auch bei Lehrveranstaltungen am Sitzplatz. Weitere Informationen zur Seminarorganisation erhalten Sie im Vorfeld per E-Mail.



b:sl

Beruf : Schulleitung

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG:

Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

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

REDAKTION:

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

ANZEIGEN:

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

BEZUGSPREISE:

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

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Informationen für Schulleitungen



Hans-Günter Rolff, Cornelia Stern, Edwin
Radnitzky: *Implementation auf den Punkt
gebracht*. Erschienen bei Debus Pädagogik.

1. Auflage 2022. 14,90 Euro

IMPLEMENTATION AUF DEN PUNKT GEBRACHT

Ein schmaler Band, „Implementation auf den Punkt gebracht“ von Rolff/ Stern/Radnitzky, veröffentlicht im Debus Verlag, erscheint zwischen der dritten und vierten Welle der Covid Pandemie. Zu einem Zeitpunkt, zu dem Schulleitungen und Kollegien unter ständiger Infektionsgefahr am Limit arbeiten und oft darüber hinaus belastet sind. Interesse oder auch Lust, sich wissenschaftlich zu interessieren und vielleicht wichtige pädagogische Literatur zu lesen, dürfte verständlicherweise nur gering vorhanden sein. Ein Buch zur falschen Zeit?

Beim Durchbättern der ersten Seiten erwacht eher unerwartet das Interesse durch einen frappierenden Satz zu den Gründen, warum im Bildungsbereich in Deutschland wenig gelingt, eine so vielleicht nicht intendierten Parallele zum Versagen der Kultusministerien in der Pandemiebekämpfung. Hier heißt es: „Allein durch Verordnungen und Anweisungen kann man keinen vernünftig denkenden Menschen zu anderen Einstellungen, Handlungen und Überzeugungen bringen.“ (S.5)

Besonders nicht, wenn behördliche Inkompetenz auf dem Rücken der Schulgemeinschaften zum Tragen kommt.

Was dann zur Implementierung von Schulentwicklung gesagt wird, sollte nicht nur für den Schulbereich wichtig sein, sondern Pflichtlektüre für Verwaltung und Politik werden, für zeitgemäßes Handeln zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft.

Wichtigste Grundlage für jegliche positive Weiterentwicklung im Schulbereich ist die Schaffung eines bisher unterentwickelten Vertrauensverhältnisses zwischen den Handelnden, da oft hierarchisches Handeln nicht vorhandene Qualifizierung ersetzt. Aktuell zeigt sich dies an der Ausbildung für zukünftige Schulleiter*innen. Hier scheitern unverständlicherweise Kolleg*innen, die jahrelang kommissarisch oder als Stellvertreter*innen erfolgreich Schulen leiten. Um aus dieser Situation zu Verbesserungen zu kommen, bietet das Buch auf der Makro- und Mesoebene Praxisbeispiele und eine „Skizze eines Gesamtkonzeptes von Implementation“

an, interessante und hilfreiche Anregungen. Partizipation, Teamarbeit und Evaluation auf allen Ebenen sind als Grundlage von Arbeit auf Augenhöhe genannt, damit verschiedene Kompetenzen in die Arbeit einfließen können. Besonders wertvoll ist die Auseinandersetzung des Autorenteam mit dem gängigen Verständnis der Begriffe „Erfolg“ und „Scheitern“ bei Innovationen und Reformen und den Terminus „Gelingen“ präferieren. Denn „wenn etwas nicht gelingt, ist es längst noch nicht gescheitert, sondern Anlass für Reflexion und Lernen.“

In diesem Sinne bietet das Buch die Chance, dass es gelingen könnte, ein Umdenken auch auf der Makro- und Mesoebene zu bewirken. Die Schulen warten schon lange darauf.

Autor: Dr. Burkhard Mielke

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

**:TITELTHEMA**

Der europaweite Schulleitungs-Dachverband ESHA

Redaktionsschluss: 15. Juni 2022

Anzeigenschluss: 24. Juni 2022

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

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

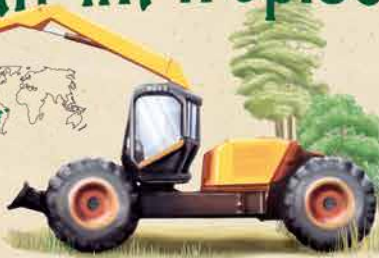


GRABEN-
ZIEHER

Artenvielfalt im tropischen Regenwald



SEILZUG-
FORSTEGGE



KRAN-VOLLERNTER



LANGHOLZSTAPLER



SCHREITHARVESTER



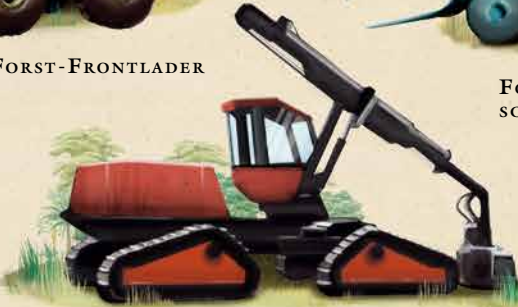
FORST-FRONTLADER



FORST-
SCHLEPPER



RAUPEN-
VOLLERNTER



FÄLL- UND ZUSAMMEN-
RÜCKMASCHINE



DREIRAD-
FORSTGREIFER



SCHWENKARM-
KETTENLADER



ACHTRAD-TRAG-
SCHLEPPER



FORSTKRAN



DREIZAHN-
RIPPER

FÄLL- UND
ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



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



OROVERDE
Die Tropenwaldstiftung