



:UNSER TITELTHEMA

ESHA & Schulleitung in Europa

Austausch über Grenzen hinweg

:AUSSERDEM

Bildung im deutschsprachigen Ausland

CORONA TRIFFT DIE SCHWÄCHSTEN WELTWEIT AM HÄRTESTEN



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

Spenden-Stichwort: Corona-Hilfe

Bank für Sozialwirtschaft, Karlsruhe

IBAN: DE88 6602 0500 0202 0202 02

BIC: BFSWDE33KRL



caritas **international**

DAS HILFSWERK DER DEUTSCHEN CARITAS

AKTUELL

4 Aus den Bundesländern

NEUES VON UNSEREN PARTNERN

6 Zukunftsfonds Bildung, wenn nicht jetzt, wann dann?

TITELTHEMA – ESHA & SCHULLEITUNG IN EUROPA7 Schulleiter vereint in der European School Heads Association, ESHA
8 ESHA Biennial Conference 2022 Limassol, Zypern**THEMA – SCHULAUSTAUSCHPROGRAMM**

9 Globales Lernen erleben

TITELTHEMA – ESHA & SCHULLEITUNG IN EUROPA

10 Professionalisierung von Schulleitung

THEMA – DIGITALISIERUNG

17 Was Bildung heute braucht, um morgen zu bestehen

THEMA – SCHULENTWICKLUNG

19 Das uneingelöste Gründungsversprechen der Grundschule

THEMA – E-LEARNING

22 E-Learning in aller Welt

TITELTHEMA – BILDUNG IM DEUTSCHSPRACHIGEN AUSLAND23 Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine
eigenverantwortliche Schule
27 Digitalisierung an den Deutschen Auslandsschulen
28 Schulleitungsmonitor Schweiz 2021**THEMA – RASSISMUS**

30 Alltagsrassismus: „Frau Lehrerin, das, was Du sagst, ist rassistisch!“

THEMA – SOZIALE AUSGRENZUNG

32 Soziale Ausgrenzung: Lehrkräfte würden eher den Mädchen helfen

THEMA – CYBERSICHERHEIT

33 Cyber Security an Schulen

THEMA – CORONA35 Schulbarometer: Hohe Belastung von Lehrkräften im dritten
Corona-Schuljahr**THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION**

36 Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle? (Teil 4)

THEMA – FORTBILDUNG

40 Seminare der Heraeus Stiftung & DAPF

RUBRIKEN

41 Lesestoff — Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

42 Adressen, Impressum

TITEL

Marian Weyo, shutterstock

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Warum den Blick nach Europa richten, könnte man aus dem Bauch heraus fragen – haben wir Schulleitungen mit der deutschen Bildungs-Kleinstaaterei nicht schon genug zu schaffen? Doch genau hier liegen die Potentiale: Als Dachverband, der Schulleitungs-Landesvereinigungen vieler Bundesländer vertritt und zusammenführt, wissen wir, dass es stark macht, voneinander zu lernen. Im Austausch realisieren wir, ob Bildungskonzepte funktionieren oder nicht, weil sie andernorts schon umgesetzt wurden. Und sie geben uns argumentativen Rückhalt, denn warum etwa sollten Schulleitungen in einem Bundesland noch „Lehrer mit besonderen Aufgaben“ sein, während sie im anderen bereits Budgethoheit haben? Gerade angesichts der Tatsache, dass unser Berufsstand ohnehin ein massives Nachwuchsproblem hat?

Auch unter dieser Prämisse ist der Blick über den nationalen Tellerrand ein lehrreicher. Wir als ASD sind daher froh, Teil der ESHA, der europäischen Schulleitungsvereinigung, zu sein und zum Wissensaustausch über Grenzen hinweg beitragen zu dürfen.

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

BADEN-WÜRTTEMBERG

BERICHT ZUR DIGITALISIERUNG AN DEN SCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Staatssekretärin Sandra Boser hat dem Kabinett gestern einen Bericht über den Stand der Digitalisierung an den Schulen in Baden-Württemberg gegeben. Dabei hat sie über den Stand des DigitalPakt Schule und der Zusatzprogramme berichtet sowie über den aktuellen Stand bei der Digitalen Bildungsplattform.

Baden-Württemberg steht beim DigitalPakt Schule sehr gut da. 95 % der Mittel, die der Bund zur Verfügung gestellt hat, sind gebunden. An ca. 90% der Schulen liegt ein sogenannter zertifizierter Medienentwicklungsplan vor. Dieser ist eine Bedingung für eine Antragsstellung. In ihm soll die Schule darlegen, welches pädagogische Konzept sie mit der digitalen Ausstattung über den DigitalPakt Schule verfolgt.

„Wenn alle Maßnahmen, die über den DigitalPakt Schule beantragt wurden, abgeschlossen sind, stehen die Schulen in Baden-Württemberg mit Blick auf die Digitalisierung deutlich besser da“, sagt Staatssekretärin Sandra Boser. Sie ergänzt: „Bund und Land haben insgesamt fast eine Milliarde Euro in die Digitalisierung der baden-württembergischen Schulen investiert. Wir wissen, dass es damit noch nicht getan ist, aber es war ein wichtiger Schritt. So haben wir nach den bisher ausgewerteten Rückmeldungen über das Sofortausstattungsprogramm und den DigitalPakt Schule über 400.000 digitale Endgeräte an die Schulen gebracht, was in etwa einem Verhältnis Endgeräte zu Schülerinnen und Schülern von fast 1:3 entspricht.“ Zum Vergleich: Vor dem DigitalPakt Schule wurde Baden-Württemberg in internationalen Vergleichsstudien ein Verhältnis von einem Gerät auf 11,5 Schülerinnen bzw. Schüler bescheinigt.

WEITERE ZUSATZPROGRAMME ZUM DIGITALPAKT SCHULE

Neben dem DigitalPakt Schule mit einem Volumen von 650 Millionen Euro und dem Sofortausstattungsprogramm zur Anschaffung mobiler Endgeräte für Schülerinnen und Schüler mit einem Volumen von 65 Millionen Euro an Bundes- und 65 Millionen Euro an Landesgeldern gibt es noch weitere Zusatzprogramme zum DigitalPakt Schule. Mit einem weiteren Zusatzprogramm über 65 Millionen Euro werden Leihgeräte für Lehrkräfte bereitgestellt, womit ein erster Schritt in Richtung einer adäquaten Ausstattung der Lehrkräfte erfolgt ist. Diese Mittel wurden wie auch die Mittel aus dem Sofortausstattungsprogramm den Schulträgern antragslos zugeteilt.

Flankierend zu diesem Programm wurden darüber hinaus aus dem Unterstützungsbudget Corona für Schulen, das 40 Millionen Euro umfasst, mobile Endgeräte beschafft. Im Zusatzprogramm Administration im Umfang von 65 Mio. Euro werden Personalkosten für Support- und Wartungspersonal bei Schulträgern, deren Fortbildung sowie die Beauftragung Dritter mit entsprechenden Leistungen gefördert.

DIGITALE BILDUNGSPLATTFORM

Das Kultusministerium schreitet unterdessen weiter bei der Bereitstellung einer Digitalen Bildungsplattform voran. Flächendeckend stehen im Rahmen der Digitalen Bildungsplattform auf Wunsch bereits die Lernmanagementsysteme Moodle und itslearning (mit integriertem Collabora), das Videokonferenzsystem BigBlueButton, der Instant Messenger Threema sowie die Mediendatenbank SESAM zur Verfügung. Das Kultusministerium arbeitet weiterhin an der Bereitstellung eines digitalen Arbeitsplatzes für Lehrkräfte (Office-Paket mit Datenspeicher und E-Mail für Lehrkräfte) und befindet sich für ein Pilotprojekt hierfür in Verhandlungen mit dem Unternehmen Dataport, das mit der dPhoenix Suite ein Produkt anbietet, das vollständig in Deutschland gehostet wird.

In der Pilotierung befindet sich bei der Digitalen Bildungsplattform außerdem das System einer sicheren Zugangsverwaltung (IdAM) in Verbindung mit einem vereinfachten Anmeldeprozess (ein sogenannter Single-Sign-On). Über diese Verknüpfung werden dann die Anwendungen und Dienste der Digitalen Bildungsplattform über eine Webseite aufrufbar sein. Hierzu läuft bereits ein Pilotprojekt an verschiedenen Schulen.



TeamViewer Classroom

Ihre virtuelle Lernumgebung für alle Bildungsstufen

- ✓ Interaktiv
- ✓ Intuitiv
- ✓ DSGVO-konform



teamviewer.com/classroom

SACHSEN

GEGEN CORONA:

CO₂-AMPELN IN ALLEN KLASSENÄUMEN IN SACHSEN GEPLANT

Um Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler besser vor Corona-Ansteckung und Atemwegsinfektionen zu schützen, sollen Klassenräume aller öffentlichen und freien Schulen mit sogenannten CO₂-Ampeln ausgestattet werden. Darauf hat sich das Kabinett verständigt.

Die Staatsregierung folgt damit einer Empfehlung des Expertenrates der Bundesregierung. Das Expertengremium hatte sich Anfang Juni dieses Jahres dafür ausgesprochen, CO₂-Messungen in Klassenräumen verpflichtend einzuführen, um den Zeitpunkt notwendiger Frischluftzufuhr anzuzeigen. Das regelmäßige Lüften sollte auch im Winter selbstverständlich sein. CO₂-Ampeln können im Winter helfen, sowohl ein zu geringes als auch zu häufiges Lüften zu verhindern. Den Einsatz von Luftfiltern hatte der Expertenrat hingegen nicht empfohlen.

Um alle Klassenräume an öffentlichen und freien Schulen Sachsens auszustatten, sind etwa 45.000 Lüftungsampeln notwendig. Die Anschaffungskosten belaufen sich auf etwa zehn Millionen Euro. Die Kohlendioxidmessgeräte werden vom Freistaat finanziert, angeschafft und den Schulträgern zur Verfügung gestellt. Zuvor muss jedoch der Haushalts- und Finanzausschuss des Sächsischen Landtags seine Zustimmung erteilen.

Auch die Deutsche Gesellschaft für Krankenhaushygiene (DGKH) spricht sich für die Anschaffung von CO₂-Ampeln aus, um ein regelmäßiges Lüften von Klassenräumen zu unterstützen. Im Vergleich zu Luftfiltern seien Lüftungsmethoden mit Frischluftzufuhr effizienter und nachhaltiger. Zudem könne ihre Wirkung mittels CO₂-Monitor besser kontrolliert werden. Der Einsatz von CO₂-Ampeln sei auch aus energetischen Gründen sinnvoll. So sollte bei hohen Temperaturunterschieden im Winter aus energetischen Gründen auf die sehr effektive Methode des kurzen Stoßlüftens zurückgegriffen werden. CO₂-Messgeräte könnten nach dem Ampelsystem den Hinweis geben, wann die Fenster zu öffnen sind. Zudem spricht sich die DGKH unter anderem »wegen des Fehlens jeglicher Evidenz für eine Reduktion von SARS-CoV-2-Infektionen durch mobile Luftreinigung« gegen die Anschaffung von mobilen Luftfiltern aus. Der Einsatz von Luftreinigern erscheine nur dort zweckmäßig, wo ausreichende Frischluftzufuhr nicht möglich ist.

Zukunftsfonds Bildung, wenn nicht jetzt, wann dann?

Resolution des Bundeselternrats vom 20. Juni 2022

Das Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe hatte unlängst Schulen als notwendige Instanzen für die Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens in Deutschland benannt.

Text: **Bundeselternrat (BER)** • Foto: **Julia M. Cameron, Pexels**

RESOLUTION DES BUNDESELTERNRATS VOM 20. JUNI 2022

Der Bundeselternrat fordert deshalb mehr und langfristige Investitionen in die Bildung sowie mehr Zeit zum Leben und Lernen für die Kinder und Jugendlichen. Ähnlich hatte sich die GEW Vorsitzende Maike Finnen am 01. Mai 2022 geäußert; nötig seien 100 Milliarden EUR Sondervermögen für Bildung. Gebraucht werden:

- ▷ Lehrkräfte/Lehrkräfteausbildung (Die Kultusministerkonferenz spricht von 24.000 Lehrkräften bis zum Jahr 2035. Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) schätzt, dass mindestens 127.000 Lehrkräfte fehlen)
- ▷ Gebäudesanierungen und Instandhaltungen von Schulgebäuden (die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) schätzt einen Investitionsrückstau von über 44 Milliarden EUR)
- ▷ Digitalisierung der Schulen und Einsatz von digitalen Medien im Unterricht (Ein zweiter, vielleicht sogar dritter Digitalpakt werden nötig sein, um die Digitalisierung an den Schulen langfristig und nachhaltig umzusetzen)
- ▷ Fortsetzung der Aufholprogramme mit differenzierter Förderung sowie Unterstützung bei sozialen und emotionalen Defiziten

Viele Versäumnisse in Schule und Bildung aus der Vergangenheit waren bei genauem Hinsehen bereits vor der Pandemie erkennbar. Die aktuelle Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) Panels zur Lesekompetenz zeigt: Den Schüler*innen fehlt über ein halbes Jahr. Und diese Studie beleuchtet nur einen kleinen Teil der Bildungslücken von Grundschulern. Sicherlich werden die nächsten Lernstandserhebungen, sofern sie nicht verschoben oder ausgesetzt wurden, weitere Lücken aufzeigen. Eine Evaluierung der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) deutet an, dass das Aufholprogramm der KMK ein Sammelsurium an Einzelmaßnahmen ist, deren Wirksamkeit zu verpuffen droht. Durch den Krieg in der Ukraine, den geflüchteten Familien und deren Kinder wird das Bildungssystem erneut vor große Herausforderungen gestellt. Zeitnah muss man sich um die Beschulung und Betreuung der ukrainischen Kinder und Jugendlichen kümmern. Das fängt bei Sprachförderung an und endet bei der Integration in die Klassen und in unserem Schulsystem.

Der Bundeselternrat fordert endlich einen Zukunftsfonds Bildung ins Leben zu rufen. Das sind wir unseren Kindern und Jugendlichen schuldig, die in der Pandemie auf vieles verzichten mussten.



Verpufft das Aufholprogramm der KMK?

Schulleiter vereint in der European School Heads Association, ESHA

Ein Portrait

*Es ist äußerst vorteilhaft, Mitglied der European School Heads Association zu sein. ESHA ist das führende Netzwerk für Europäische Schulleitungen. Die Mitglieder von ESHA vertreten über 40 nationale Organisationen für Schulleitungen und stellvertretende Schulleitungen in der (Vor-) Grund-, Sekundar- und Berufsbildung in 23 Ländern in Europa. Über die nationalen Schulleiterorganisationen werden einzelne Schulleiter*innen und stellvertretende Schulleiter*innen Mitglieder von ESHA.*

Autorin: **Petra van Haren, ESHA-Direktorin**

Dies führt zur Erleichterung der Verbindung und Vertretung von fast 100.000 Schulleitungen in Europa. ESHA ist eine Vereinigung VON und FÜR ihre Mitglieder und verbindet Schulleiter, Lehrer, Forscher und politische Entscheidungsträger mit dem gemeinsamen Ziel, voneinander zu lernen, Erfahrungen, Visionen und Ansichten auszutauschen und dadurch die Bildung zu verbessern.

EINE AKTIVE UND DYNAMISCHE ORGANISATION

ESHA-Mitglieder nehmen an Lernnetzwerken, Treffen und Konferenzen und (europäischen) Projekten teil. Durch ESHA tragen alle Mitglieder zu Innovationen, Forschung und der Formulierung von politischen Empfehlungsschreiben und Visionspapieren bei und profitieren davon. Themen können Dinge sein wie Position, berufliche Entwicklung und Arbeitsbelastung von Schulleitern, Personal-schulung, Inklusion, Diversität, Gleichstellung der Geschlechter, offene Schulen, Demokratie, Multimedia, Digitalisierung und so weiter. ESHA steht in regelmäßigem Kontakt mit anderen relevanten Bildungsakteuren wie der Europäischen Kommission, Schulleiterorganisationen auf der ganzen Welt, Forschungsorganisationen und anderen internationalen Organisationen. ESHA fördert die Kommunikation und den Austausch zwischen seinen Mitgliedern. Die Kommunikationsstruktur umfasst das ESHA-Magazin, direkte Kontakte, soziale Medien und die ESHA-Website. Die Präsidenten aller nationalen Organisationen treffen sich zweimal im Jahr zur Generalversammlung (GA). In der GA-Agenda geht es um die Politik und Strategie von ESHA, um

alles zu erarbeiten, was Schulleiter betrifft, und um Aktivitäten anzuregen und sich an ihnen zu beteiligen. Hier finden Sie das ESHA-Magazin und die ESHA-Website ist www.esha.org.

ESHA hat einen Vorstand aus 5 Personen, die durch Abstimmung auf der Generalversammlung von den Vertretern gewählt werden, die sich als Kandidaten angegeben haben. Derzeit ist Chris Hill (NAHT-UK) Präsident des Vorstands. Die Amtszeit des Vorstands beträgt 2 Jahre und ein Vorstandsmitglied kann maximal 3 Amtszeiten haben. Neben den verschiedenen Verantwortlichkeiten ist jedes Vorstandsmitglied für die Kontakte zu einer Gruppe von Ländern verantwortlich. Für Deutschland ist Toomas Kruusimägi aus Estland während seiner Amtszeit Vorstandsansprechpartner. Das ESHA-Büro wird von der Direktorin Petra van Haren geleitet und verfügt über ein Team aus Beratern, Forschern, Kommunikationsspezialisten und Hilfskräften. Petra, oder (Vorstands-)Mitglieder oder Mitarbeiter halten regelmäßig Präsentationen auf nationalen Konferenzen, um ESHA und die Projekte, die wir durchführen, vorzustellen.

AKTIVITÄTEN UND NETZWERK

In ESHA diskutieren und entwickeln wir Ansichten innerhalb der ESHA-Mitgliedschaft zur Schulführung, wir identifizieren Best Practices innovativer Bildung und fördern diese Ansichten und Best Practices auf europäischer Ebene. ESHA spielt eine bedeutende Rolle bei der Beeinflussung der Bildungspolitik der Europäischen Kommission. Wir fördern den internationalen Austausch und die Zusammenarbeit. Das ESHA-Büro unterstützt Mitgliedsorganisationen dabei, ihre Rolle auf nationaler Ebene wahrzunehmen, und wir unterstützen die Betonung der besonderen Rolle der Schulleiterin/des Schulleiters und die Förderung von Bedingungen, die die Qualität der Schulleitung verbessern. Gemeinsam mit den Schulleitungen bauen wir kontinuierlich an einem starken europäischen Führungsnetzwerk. Ein ESHA-Mitglied zu sein, ist ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis, da Organisationen nur 1,30 € pro Mitglied beitragen (mit einem Minimum von 300 € und einem Maximum von 6.500 €).

MACHEN SIE MIT UND BEANTRAGEN SIE DIE MITGLIEDSCHAFT



Im Namen aller anwesenden Mitglieder würden wir uns freuen, Sie als Mitglied der European School Heads Association begrüßen zu dürfen!

WEITERE INFORMATIONEN ZUR MITGLIEDSCHAFT ERHALTEN SIE VON:

Luca Laszlo – luca.laszlo@esha.org

Direktorin Petra van Haren – Petra.vanharen@esha.org

ESHA Biennial Conference 2022

Limassol, Zypern

School Leadership 2020+: Trends & Challenges

Nach mehreren Verzögerungen aufgrund von Covid fand die alle zwei Jahre stattfindende Konferenz, die eigentlich im Herbst 2020 ausgerichtet werden sollte, endlich in Limassol, Zypern, statt. Für die bis zu 450 Anwesenden war es eine Freude und eine Erleichterung, dass wir uns treffen, lernen, vernetzen und gemeinsam feiern konnten, indem wir wieder physisch anwesend waren.

Autorin: **Petra van Haren** • Foto: **Jakub Arbet, Unsplash**

Die Eröffnungs- und Schlussworte des ESHA-Präsidenten Chris Hill und des Organisators Michael Constantinos im Namen unserer Mitgliedsorganisation POED brachten die Wertschätzung und die Emotionen zum Ausdruck, die mit dieser Konferenz verbunden waren. Die Schulleiter haben eine sehr schwierige Zeit hinter sich, mit viel Arbeit und Sorgen, und dennoch spiegelt sich die Pandemie in ihrer täglichen Arbeit wider.

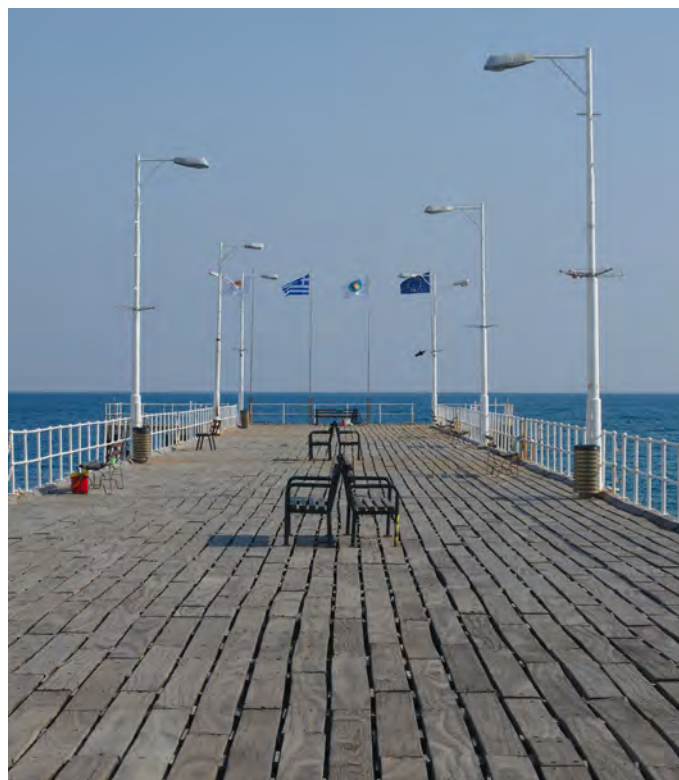
Am ersten Konferenztag hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, Schulen in Nikosia, Limassol, Larnaka und Paphos zu besuchen, um einen Eindruck von den aktuellen Bildungsanstrengungen in Zypern zu bekommen.

Der zweite Tag bot eine Vielzahl von nachdenklichen Reden. Nach dem eindringlichen Eröffnungsvortrag des stellvertretenden Ministers Kyriakos Kokkinos teilten mehrere Redner ihr Wissen und ihre Informationen auf hohem Niveau, die sich mit der Schulleitung und den Problemen befassten, mit denen sich Schulleiter in ihrem Beruf in diesen unsicheren Zeiten der Unterbrechungen und unerwarteten Ereignisse auseinandersetzen müssen. Professoren, Pädagogen, Lehrerausbilder, Leiter verschiedener Bildungseinrichtungen und Bildungsberater aus mehreren europäischen Ländern stellten ihre neuesten Projekte und Gedanken vor. Die parallelen Sitzungen boten den Teilnehmern die Möglichkeit, Workshops in den Bereichen zu besuchen, die sie besonders interessierten.

Im wunderschönen Parklana diskutierten die Teilnehmer in den großzügigen Kaffee- und Mittagspausen lebhaft über die Hauptthemen, ihre eigenen Situationen, Lernbedürfnisse und alles, was sie in ihrem Beruf zu tun haben. Die Teilnehmer dachten über neue Wörter und Begriffe wie „Edupreneurship“ (eine Herausforderung für die Übersetzung in andere Sprachen) und „HECI“ nach, was so viel bedeutet wie „Humanities“, „Ethics/ethos“, „Creativity“ und „Imagination“ und vieles mehr, was Teil der heutigen Schulführung sein sollte.

Zypern präsentierte sich mit einer musikalischen Darbietung zu Beginn der Konferenz und traditionellen Tänzen beim Galadinner, bei dem sich die Teilnehmer die ganze Nacht trafen, unterhielten und tanzten.

Am zweiten Tag der Konferenz kündigte Suzanna Hitrec an, dass ihre Organisation die nächste ESHA Konferenz vom 24. bis 27. Oktober 2023 in Dubrovnik ausrichten wird. Die Vertreterin der OECD, Tanja Bastianic, sprach darüber, wie das Programme for International Student Assessment (PISA) zur Verbesserung der Lernmöglichkeiten und des Wohlbefindens der Schüler*innen beiträgt, indem es LehrerInnen und SchulleiterInnen durch globale Verbindungen und internationales Benchmarking befähigt. Michael Risku und Michael Paul



Die diesjährige ESHA-Konferenz fand in Limassol auf Zypern statt

Bottery forderten die Schulleiter auf sehr herausfordernde Weise auf, über ihre Visionen und Einstellungen für die Zukunft zu sprechen und darüber, wie sie als Führungskräfte und Pädagogen darauf reagieren sollten. Sowohl in den Vorträgen als auch in den Kaffeepausen wurde immer wieder betont, wie wichtig Bildung ist, um die verschiedenen globalen Probleme unserer Welt zu bewältigen.

ESHA möchte den Organisatoren, der Pancyprian Greek Teachers Organization und dem Cyprus Pedagogical Institute sowie allen Sponsoren herzlich danken.

Globales Lernen erleben

Das entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm ENSA macht es möglich

Anzeige: ENSA-Programm • Foto: Klaus Schilling, Stefanie Wetzel & Rudi Feuser

Denn ENSA fördert internationale Partnerschaften zwischen Schulen aus Deutschland und Schulen aus Ländern in Afrika, Asien, Lateinamerika und Südosteuropa. Gefördert werden Anbahnungsreisen für Schulen, die eine neue Partnerschaft aufbauen wollen, und Begegnungsreisen für Schulen, die eine bestehende Partnerschaft intensivieren und Projekte gemeinsam umsetzen wollen.

ENSA fördert Schulpartnerschaften finanziell und bietet ein umfassendes pädagogisches Begleitprogramm. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeitende von Nichtregierungsorganisationen können sich so methodisch und inhaltlich weiterbilden, um Globales Lernen mit Leben zu füllen. Die mit den Reisen verbundenen Austausche bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, mit- und voneinander zu lernen, globale Zusammenhänge zu verstehen und sich gemeinsam für einen nachhaltigen Wandel zu engagieren.

Themen für die Partnerschaftsprojekte ergeben sich aus der Beschäftigung mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung und können etwa mit Menschenrechten, Diversität oder Nachhaltigkeit zu tun haben.

neten. Auf dem alten Planeten entdeckten die Schülerinnen und Schüler aber auch viel Neues — etwa die Alltagskultur des Gastlandes. Denn sie waren in beiden Ländern jeweils in Gastfamilien untergebracht.

„Eines der wichtigsten Ziele des Projekts war es, etwas über die Art und Weise zu lernen, wie wir als Gesellschaft leben. Wir haben bei dem Projekt aber auch etwas gelernt über Umweltschäden, Egoismus, Politik und

die Verantwortung der neuen Generationen, etwas zu ändern“, fasste eine Schülerin den Schulaustausch zusammen.

ENSA — Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm ist ein Angebot von ENGAGEMENT GLOBAL und arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.



Unterwegs mit dem ENSA-Programm in Tansania

GEMEINSAM DIE EINE WELT ENTDECKEN

Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen des Thomas-Strittmatter-Gymnasiums in St. Georgen im Schwarzwald und der Escuela Normal Superior María Auxiliadora in Copacabana, Kolumbien haben sich beispielsweise gemeinsam intensiv mit dem Klimawandel auseinandergesetzt — und zwar mit dem Musiktheaterprojekt „Tembora — New World“.

Um sich kennenzulernen und gemeinsam zu proben, sind die deutschen Schülerinnen und Schüler 2019 nach Kolumbien gereist. 2020, kurz vor Ausbruch der Corona-Pandemie, waren die Kolumbianerinnen und Kolumbianer dann im Schwarzwald zu Gast. Während des Projekts lernten alle nicht nur musisch-künstlerisch dazu, sondern eigneten sich in Workshops auch einiges Wissen über Klimatologie, Astrobiologie und Astrophysik an. Das zweisprachige Stück, das in Deutschland und Kolumbien aufgeführt wurde, spielt nämlich auf einem neuen, unberührten Pla-



MIT IHREM ANGEBOT



WEITERE INFORMATIONEN

ENGAGEMENT GLOBAL gGMBH

ENSA — Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm
Lützowufer 6
10785 Berlin

Telefon: +49 30 254 82-3435
ensa-programm@engagement-global.de
<https://ensa.engagement-global.de>



In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen

Professionalisierung von Schulleitung

Europäische Trends und Entwicklungslinien

Schulleiterinnen und Schulleiter tragen Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schulen (Huber & Muijs, 2010; Hallinger & Huber, 2012). Notwendig sind — und hierfür scheint es eine breite internationale Übereinstimmung zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und Praktikerinnen und Praktikern im Bildungsbereich zu geben — eine qualitativ hochwertige Führung und damit eine kontinuierliche Professionalisierung der Schulleitung.¹

Autoren: **Stephan Gerhard Huber & Nadine Schneider** • Foto: **LinkedIn Sales Solutions, Unsplash**

ENTWICKLUNGSLINIEN AUS DER PERSPEKTIVE INTERNATIONALER SCHULLEITUNGSFORSCHUNG

In einer sich rasch wandelnden Gesellschaft stehen Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich und in Schulen im Besonderen vor vielfältigen Herausforderungen. In den letzten Jahrzehnten haben internationale und nationale Konzepte, Modelle und Leitlinien der Bildungspolitik die Entwicklungen in den Schulen geprägt, es wurden top down Schulreformen initiiert und damit Schulentwicklung in den Einzelschulen vorangetrieben. Schulleitungen waren hier insbesondere in ihrer Rolle als Vermittler bzw. Moderatoren gefordert.

Einen aktuellen Überblick über die Schulleitungsforschung (Tian & Huber, 2019) im Zeitraum von 2007 bis 2017 legen Tian und Huber (2019) vor und identifizieren fünf thematische Stränge, die das Agieren von Schulleitung bestimmen:

1. ihre Führungsrolle bei der Förderung der Schülerleistungen und der Wirksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer
2. ihre Führungsrolle in der Schulentwicklung, der Rechenschaftspflicht und der Förderung demokratischer Werte in Bildung und Erziehung
3. ihre Führungsrolle im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit, Fairness und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen

4. ihre Führungsrolle in der Unterrichtsentwicklung
5. „Distributed Leadership“ — geteilte Führung — und deren Auswirkungen auf das Organisationsklima, die Haltung der Lehrkräfte und ihr Belastungsleben

Vor dem Hintergrund der oben genannten Themenbereiche identifizieren Tian und Huber (2019) Spannungen und Dilemmata, z.B. bestimmte Dynamiken zwischen Führungskräften und Lehrkräften, Fragen im Zusammenhang mit geteilter Führung sowie Veränderungen in der Governance des Bildungswesens. Letztere wurden durch die Verbreitung von New-Public-Management-Ideen und neoliberaler Bildungspolitik hervorgerufen. In zahlreichen Ländern und Bildungssystemen ist zu beobachten, dass die Qualität der Bildung in Form von Testungen, Berichterstattung und Rechenschaftspraktiken überwacht wird. Ziel ist es, die Leistung von schulischen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere von Schulleitung und Lehrkräften, an sich schnell ändernde Bedarfe und Herausforderungen anzupassen (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019).

Werden Zielvorgaben an die Schulen dann nicht erfüllt, führt dies in Ländern wie Großbritannien und den USA zu Schulsanktionen, schlimmstenfalls zur Schließung von Schulen, aber auch zu Strategien, um solche schwerwiegenden Konsequenzen zu vermeiden (Welsh, Graham & Williams, 2019). In dieser Logik wird von Schulleitungen und Lehrkräften erwartet, dass sie in einem fort-dauernden Entwicklungsprozess nach Möglichkeiten suchen, Schule und Unterricht zu verbessern. Daraus entstanden ist nicht zuletzt auch ein Markt für private Unternehmen, die zur Ableitung von schulischen Kennzahlen für die Zielerreichung digitale Systeme und Werkzeuge anbieten, um z.B. die Ergebnisse und Programme im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler darstellen und überwachen zu können — sowie Systeme und Tools, die darauf abzielen, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu verbessern. Gleichzeitig stehen die Schulleiterinnen und Schulleiter vor der Herausforderung, den Bedürfnissen der immer heterogeneren Schülergruppen und der Fluktuation der Lehrkräfte gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund spielt die laufende Professionalisierung schulischer Akteurinnen und Akteure eine wichtige Rolle. Mit dem Ziel, hohe professionelle Standards in der Schulleitung(-spraxis) auf- und auszubauen bzw. aufrechtzuerhalten, wurden in vielen Ländern in den letzten Jahren umfangreiche und umfassende Qualifizierungsprogramme entwickelt, die einerseits dazu dienen, die berufliche Entwicklung in den verschiedenen Karrierephasen von Schulleitung mit amtsvorbereitenden, berufseinführenden und kontinu-

ierlichen Qualifizierungen im Amt zu begleiten. Andererseits bieten diese Programme aber auch kurzfristige Interventionen, wenn von der Schulleitung Entwicklungsbedürfnisse in spezifischen Schulkontexten festgestellt wurden.

NATIONALE UND INTERNATIONALE TRENDS IN DER FÜHRUNGSKRÄFTE-ENTWICKLUNG VON SCHULLEITUNG

In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen, sodass sich inzwischen Merkmale herauskristallisieren, die die Programme zur Führungskräfteentwicklung auszeichnen (Huber, 2013a; 2013b; 2019; 2022). Gleichzeitig besteht jedoch weiterhin ein wachsender Bedarf an Studien, die die damit verbundenen Auswirkungen und Ergebnisse untersuchen (Young, Crow, Ogawa, & Murphy, 2009; Imboden, 2017; Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019).

Anknüpfend an eine frühere Studie zur beruflichen Entwicklung von pädagogischen Führungskräften in fünfzehn Ländern (siehe auch Huber, 2013a; 2013b; 2019; 2022) lassen sich zentrale internationale Trends in der Führungskräfteentwicklung beobachten. Auch das Projekt „Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching“ (PROFLEC, siehe CPSM.EduLead.net), das von der EU finanziert wurde (2012–2014), kann in den Überblick einbezogen werden. PROFLEC untersuchte internationale Trends in der Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung in zehn Ländern: Australien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, England, die deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und Schweiz, Norwegen und Schweden (Huber et al., 2015²).

Die Ergebnisse nach Auswertung der verschiedenen Programme der Führungskräftequalifizierungen zeigen, dass in den Curricula den Bedürfnissen der Teilnehmenden zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch werden Anforderungen, die sich aus Schulevaluationen ergeben, berücksichtigt sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis zunehmend verbessert. Zu erwarten ist, dass diese Entwicklungen sowohl die Wirkung als auch die Nachhaltigkeit der Qualifizierungen verbessern werden (Huber, 2011a, 2011b).

In dem Bestreben, sich noch zielgerichteter an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu orientieren, offerieren einige Qualifizierungsprogramme zudem Bedarfsanalysen, Diagnostik-Instrumente, Audits und verschiedene Möglichkeiten von Feedback als integrale Bestandteile der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitung. So können durch Diagnostik Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Dispositionen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und beobachtete Leistungen identifiziert werden. Diagnostik liefert relevante Informa-

tionen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. Infolgedessen werden Wirkung und Nachhaltigkeit der Qualifizierung erhöht (Schön, 1983, 1984; Kolb, 1984; Bridges & Hallinger, 1995, 1997; Wahl, 2001; Huber, 2001, 2011a, 2011b; Huber & Hader-Popp, 2013).

Die Befunde zu den Methoden in der Führungskräftequalifizierung zeigen, dass es nicht die eine, den anderen überlegene Methode gibt; der Einsatz eines breiten Spektrums verschiedener Methoden und damit multipler Lernanlässe scheint am effektivsten zu sein (Huber, 2013a). Die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung sind deshalb am besten beraten, verschiedene Methoden sinnvoll zu kombinieren, um die einzelnen Teilnehmenden ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend anzuregen, das Gelernte zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

BEISPIELE: SCHULLEITUNGSQUALIFIZIERUNG IN EINIGEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN

Das Berufsfeld von Schulleitung ist komplex. Mit dieser Erkenntnis wurden einzelne Kurse zur Schulleitungsqualifizierung durch umfassendere, professionellere und oftmals aufeinander aufbauende Qualifizierungsprogramme ersetzt. Dieser Trend war international insbesondere in den angloamerikanischen Ländern bereits seit Beginn der 1990er Jahre zu beobachten. In den deutschsprachigen Ländern starteten bundesdeutsche Länder ab etwa Anfang 2000 mit den ersten Konzeptionen in dieser Art; die Schweiz und Österreich folgten.

Fußnoten:

1 Bearbeitet und gekürzt aus: Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). *Developing school leadership: Trends, concepts, approaches and impact*. *eJournal of Education Policy*, 22(1).

2 Mit den folgenden Länderberichten über Weiterbildungsprogramme und den Einsatz von Feedback-Systemen und Coaching: Flückiger, B. und Dempster, N.: Australien, Gómez-Delgado, A.M., López-Yáñez, J., Montero, A. und Nieves, O.: Spanien, Höög, J. und Törnsén, M.: Schweden, Huber, S.G.: Schweiz, Moos, L.: Dänemark, Nicolaidou, M., Karagiorgi Y. und Petridou, A.: Zypern, Pol, M., Sedláček M. und Lazarová, B.: Tschechische Republik, Skedsmo, G.: Norwegen, West, M.: England.

Diese Programme sind in der Regel mehrphasig aufgebaut und werden speziell für bestimmte Zielgruppen entwickelt. Darüber hinaus werden vorbereitende und amtsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen zunehmend zur Pflicht. In Ländern, in denen die berufliche Fort- und Weiterbildung noch nicht vorgeschrieben ist, dient die freiwillige Qualifizierung oftmals als wichtiges Auswahlkriterium bei der Einstellung von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Obwohl die allgemeinen Trends weitgehend identisch sind, lassen sich national Varianten in der Umsetzung beschreiben. Selbst innerhalb einzelner Bundesländer (bei föderalen Strukturen) gibt es eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die sich in Organisation, Umfang, Inhalt und Methoden unterscheiden.

Bei der Organisation von Qualifizierungsangeboten für Schulleitungen lassen sich verschiedene Ansätze unterscheiden – von zentral organisierten bis zu dezentralen Ansätzen. Während in Deutschland Schulleitungsqualifizierung, ähnlich wie in Australien und Spanien, dezentral über die staatlichen Fortbildungsinstitute der Bundesländer organisiert wird, wird sie z.B. in der Tschechischen Republik zentraler gesteuert. Die berufliche Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern wird von den nationalen Behörden oder Universitäten durchgeführt, die für die Qualifizierungsdurchführung und die Auswahlverfahren zugelassen wurden.

In Norwegen gibt es, ähnlich wie in Schweden, sowohl eine dezentrale als auch eine nationale Programmstrategie. Das norwegische National Principal Program legt Anforderungen und Standards fest und lädt Fort- und Weiterbildungsanbieter ein, Angebote für entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen abzugeben. Darüber hinaus bieten in Norwegen auch akkreditierte Hochschulen Masterstudiengänge an, deren Qualität durch eine unabhängige staatliche Behörde überwacht wird.

In der Schweiz intensivierten die Pädagogischen Hochschulen oder andere Anbieter, wie die Akademie für Erwachsenenbildung (aeb), vor etwas mehr als zehn Jahren ihr Angebot, in Österreich schrieb das Ministerium 2012/13 Masterstudiengänge aus, für die sich die aus den Pädagogischen Akademien (Ausbildung der Lehrkräfte) und den Pädagogischen Instituten (Weiterbildung der Lehrkräfte) der Bundesländer heraus entstandenen Pädagogischen Hochschulen mit ihren Konzeptionen zur Durchführung bewarben und seither Schulleiterinnen und Schulleiter qualifizieren.

ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE TEILNAHME

Qualifizierungsprogramme differenzieren in der Regel zwischen Angeboten für verschiedene Führungsfunktionen, zum Beispiel für das mittlere Management oder für pädagogische Führungskräfte an einem bestimmten Schulstandort oder mit Schulnetzwerkverantwortung und -erfahrung, z.B. für an Schulleitung interessierte Lehrkräfte, neu ernannte Schulleitungen oder berufserfahrene Schulleitungen. Ähnlich wie die deutschen Bundesländer bieten zum Beispiel auch Australien, Spanien, die Tschechische Republik, Österreich und die Schweiz für Lehrerinnen und Lehrer, die Führungspositionen anstreben, neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleiterinnen und Schulleiter mit wenigen Jahren Berufserfahrung Qualifizierungsprogramme zur Orientierung bzw. zur Berufsvorbereitung zu Beginn ihrer Tätigkeit an. Die Erstausbildung für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter nach ihrer Ernennung ist beispielsweise in Dänemark, Deutschland (vgl. dazu auch Tulowitzki, Hinzen & Roller 2019), Spanien und in der Tschechischen Republik obligatorisch.

Seit 2008 müssen Lehrerinnen und Lehrer, die in Nordrhein-Westfalen Schulleiter/Schulleiterinnen werden möchten, an einer kompetenzorientierten, viermoduligen Schulleiterqualifizierung (SLQ) teilnehmen und ihre Eignung für dieses Amt in einem zweitägigen Assessmentcenterverfahren, dem Eignungsfeststellungsverfahren (EFV), nachweisen. Das EFV ist zentraler Bestandteil der dienstlichen Beurteilung. Weitere Bestandteile der Leitungsqualifizierung in NRW sind Orientierungsseminare und Mentoringangebote für Lehrkräfte, die an der Übernahme von Leitungsfunktionen in Schule interessiert sind,

Angebote zur Einführung in das Leitungshandeln nach Funktionsübernahme für das mittlere Management, spezielle thematische Angebote für erfahrende Schulleitungen sowie berufsbegleitende Angebote wie das sogenannte Schulleitungscoaching (SLC).

Das seit 2008 in Bremen umgesetzte Qualifizierungsprogramm „ProfiS – Professionell führen in der Schule“ ist im Stadtstaat Bremen die zentrale Qualifizierungsmaßnahme, die sich verbindlich an alle neu ins Amt berufenen Schulleitungsmitglieder öffentlicher Bremer Schulen richtet. Die Konzeption umfasst neun in der Regel je zweitägige Module und zwei jeweils eintägige Wahlpflichtmodule sowie Interventionssitzungen, die der kollegialen Beratung und der Reflexion der beruflichen Erfahrungen dienen. Für Nachwuchsführungskräfte bietet das Landesinstitut für Schule Bremen seit 2011 das Projekt „FüNF“ an, bestehend aus den Komponenten:

- ▷ Übernahme einer leitungsrelevanten Gestaltungsaufgabe in der eigenen Schule für ein Schuljahr
- ▷ Fortbildungsprogramm
- ▷ Module zur Karriereförderung und -planung
- ▷ Potenzialanalyse in Form einer Assessment Centers
- ▷ Option eines Mentorings durch erfahrene Schulleitungskräfte für weibliche Lehrpersonen
- ▷ Klärungs- und Bewerbungscoaching

Mit einem breiten Angebot an Qualifizierungsformaten für Führungskräfte will auch die Hessische Lehrkräfteakademie verschiedene Zielgruppen ansprechen und die Qualifizierung an den jeweiligen Bedarf und die individuellen Entwicklungsinteressen anpassen. Angebote für Führungskräfte in Schulen sind:

- ▷ Fortbildungen für schulische Führungskräfte der mittleren Ebene mit drei Modulen zu den Grundlagen des Verwaltungshandelns, Rolle und Kommunikation und Unterrichtsentwicklung,
- ▷ Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter (QSH) für potenzielle und amtierende Schulleitungen mit Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter, Stellvertreterinnen und Stellvertreter sowie Schulleitungsteams.

Zudem offeriert die Hessische Lehrkräfteakademie themen- und teilnehmerorientierte, maßgeschneiderte Angebote für Führungskräfte in der Bildungsverwaltung. Diese richten sich an Dezernats- sowie Sachgebietsleiterinnen und -leiter der Hessischen Lehrkräfteakademie, Schuldezernentinnen und -dezernenten in den Staatlichen Schulämtern und (stellvertretende) Studienseminarleiterinnen und -leiter.

Allen hessischen pädagogischen Führungskräften stehen darüber hinaus Coachings als individuelle und vertrauliche Angebote offen mit zwei möglichen Foki, zum einen zum Rollenwechsel zur Führungskraft und zum anderen als Unterstützungs-Coaching für Einzelpersonen oder Teams z.B. zur Teambildung, in Konfliktsituationen oder für konkrete schulstrategische Arbeiten wie dem Erstellen von Geschäftsverteilungsplänen oder Leitbildern.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Zugang zu professioneller Führungsqualifizierung weitestgehend auf diplomierte Lehrkräfte, die eine klassische Laufbahn hin zur Schulleitungsfunktion vollziehen, begrenzt bleibt. Angebote für Führungskräfte in der Bildungsverwaltung resp. der Schulaufsicht sind nur vereinzelt zu finden, neben Hessen zum Beispiel auch in Berlin und Brandenburg sowie Sachsen-Anhalt (Huber & Schneider, 2021; Schmelzer & Löffler, 2020). In Schweden ist ein Programm für Superintendents integraler Bestandteil der Rektorenausbildung. Es wird seit 2014 als optionales Programm für erfahrene Schulleiter angeboten, die bereits das National School Leadership Training Program (NSLTP) absolviert haben.

Programme der Führungsqualifizierung nehmen noch wenig andere Professionen in schulischen multiprofessionellen Teams in den Blick. Dänemark beispielsweise bietet einzelne Module eines Diplomkurses für Personal im sozialen Bereich an.

LAUFZEIT

Die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen erfolgt in Dänemark, Norwegen und der Schweiz über Studiengänge der Hochschulen.

Die Programme werden in Credit-Points (ECTS) und Workload (Arbeitsstunden) abgerechnet (vgl. Tabelle, Huber et al., 2015).

Land	Typ	Umfang / ECTS
Schweiz	Certificate of Advanced Studies (CAS) Master of Advanced Studies (MAS)	15 ECTS 60 ECTS
Tschechische Republik	Im Rahmen des EU-Programms für lebenslanges Lernen (Comenius)	350 Stunden innerhalb von 4 Semestern (bei 30 Arbeitsstunden pro Leistungspunkt entspricht dies etwa zwölf ECTS)
Schweden	Nationales Programm zur Ausbildung von Schulleitern (NSLTP)	Insgesamt 30 ECTS (10 ECTS pro Thema) ³
	Rektorslyftet (freiwilliges Programm für Schulleiter, die bereits das NSLTP absolviert haben und über mindestens ein Jahr Berufserfahrung verfügen)	7,5 ECTS
	Rekrutierungstraining an der Universität	Keine Anrechnung
Dänemark	Diplomkurs für Führungskräfte im Bildungssektor, obligatorisch für Personen im „mittleren Management“ des Sozialsektors	60 ECTS
Norwegen	Masterprogramm zusätzlich zur Vollzeitbeschäftigung	120 ECTS in 4 Jahren
	Berufliche Entwicklungsprogramme (z.B. Nationales Schulleiterprogramm)	30 ECTS
	Separate Module, die in einen Abschluss eingebaut werden können.	7–15 ECTS

Quelle: Huber, Skedsmo, Aas, Fluckiger, Dempster, Lovett, Moos, Sánchez Moreno, López Yáñez, Brandmo, West, Olsen, Nicolaidou, Tömsen, Petridou, Hiltmann, Schwander, Johnson, Lazarová, Höög, und Sedláček, 2015.

INHALTE

Die Qualifizierungsinhalte decken ein breites Themenspektrum an Anforderungen und Aufgaben pädagogischer Führungskräfte ab. Die Entwicklung organisatorischer und administrativer Kenntnisse und Fähigkeiten bleibt für die berufliche Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern wichtig, insbesondere im Rahmen der vorbereitenden und einführenden Qualifizierung. Hierzu zählen schulrechtliche Grundlagen, Grundlagen des schulischen Qualitätsmanagements und der Schulentwicklung sowie des Personalmanagements und insbesondere der Personalentwicklung. Die Programme priorisieren jedoch Themenbereiche in unterschiedlichem Umfang.

Einige Länder setzen auch bewusst Schwerpunkte auf zukunftsweisende Themen. Beispielsweise werden in Norwegen Globalisierungsfragen und internationale Fragen zu Bildung und Schulrecht sowie wissenschaftliche Forschungsmethoden inhaltlich betont. Mit den gesellschaftlichen Entwicklungen der jüngsten Zeit bzgl. Corona-Pandemie, Digi-

talität, Migration, Demokratisierung, Natur und Umwelt, Krieg in der Ukraine etc. ist anzunehmen, dass diese Themen breiter Einzugs nehmen in die Inhalte der Regelprogramme für Schulleitungen.

Vom Frühjahr bis Dezember 2022 läuft beispielsweise in Nordrhein-Westfalen eine „Digitale Fortbildungsoffensive“ (DFO) für alle 5.400 Schulen, abgestimmt auf die drei Zielgruppen Schulleitungen, Lehrkräfte und Moderierende der staatlichen Lehrerfortbildung. Die Qualifizierungsoffensive für Schulleitungen verfolgt das Ziel, diese bei der digitalen Transformation ihrer Schule zu unterstützen und die Schule zu einem zukunftsffenen Ort der digitalisierten Welt zu machen. Neben 100 Kursen als Webbased Trainings finden vier digitale Live-Veranstaltungen statt. Das Professionalisierungsangebot wird für das Ministerium für Schule und Bildung NRW in Kooperation mit der Klett Gruppe (AAP Lehrerwelt, Klett MINT und RAABE) durchgeführt. Unter der wissen-

schaftlichen Begleitung von Stephan Huber wurde hierfür eigens das Lernsystem Klett DigiLead entwickelt. Abbildung 1 zeigt das allgemeine Führungsmodell in den Handlungsfeldern des Schulmanagements, das als Teil des Curriculums für die DFO verwendet wird (Huber, 2022). 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. (ausführlicher dazu siehe b:sl 2/22, S. 7–11)

Fußnoten:

3 Die drei Themen des NSLTP sind: Gesetzgebung für Schulen und die Rolle der Ausübung der Funktionen einer Behörde, Management durch Ziele und Zielsetzungen und Schulleitung.

METHODEN

Die Methoden und Lernanlässe für pädagogische Führungskräfte sind vielfältig (vgl. *Abbildung 1*). Die Praxis pädagogischer Führung ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt der Qualifizierungsmaßnahme — vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. Über Fallarbeit, individuelle Projekte, Hospitationen, »Shadowing« und »Mentoring« können komplexe Praxisprobleme direkt bearbeitet werden (vgl. Moos 2013; Tulowitzki & Huber 2014).

Aber auch klassische Seminarveranstaltungen und kooperative Settings, egal ob synchron oder asynchron, analog oder digital, oder das Selbststudium mittels klassischen Buchs, eReaders, Videotutorials oder Webbased Trainings, beziehen den »Workplace« ein und legen besonderes Augenmerk auf die Reflexion und den Austausch des Gelernten und den Transfer. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

In Großbritannien beispielsweise werden die Module in ein Drittel Kontaktstunden und zwei Drittel Selbststudium unterteilt. In Schweden, Norwegen und Spanien sind Blended Learning Konzepte, insbesondere webbasierte Lernplattformen zum Austausch und zur Bereitstellung von Materialien, nicht erst seit der Corona-Pandemie ein wichtiger Bestandteil von Qualifizierungsprogrammen.

Feedback und Coaching als Lernanlässe werden international sehr unterschiedlich eingesetzt, wie im Rahmen eines durch die EU finanzierten Forschungsprojekts »Professionelles Lernen durch Reflexion, das durch Feedback und Coaching gefördert wird«, PROFLEC (s.o.) festgestellt wurde. Beispielsweise erhalten schwedische Schulleiterinnen und Schulleiter Feedback auf drei Ebenen: Selbstreflexion, Gruppenfeedback und Feedback oder Coaching durch die Kursleitung.

In der Tschechischen Republik wird Coaching von unabhängigen externen Anbietern durchgeführt. An der Universität von Oslo in Norwegen begleitet ein Coach Gruppen von bis zu sechs Studierenden. Die Studierenden arbeiten dann in verschiedenen Sitzungen an Fällen aus der Führungspraxis und erhalten Feedback von den Mitstudierenden und dem Coach. In Zypern werden seit 2012 erfahrene Mentorinnen und Mentoren eingesetzt, um die berufliche Entwicklung von Grundschulleiterinnen und -leitern einmal im Halbjahr in akuten oder problematischen Situationen zu unterstützen.

LEISTUNGSNACHWEISE

Prüfungen zum Abschluss einer Qualifizierung sind zum Beispiel in Schweden, Dänemark, Norwegen und der Tschechischen Republik obligatorisch. Die Teilnehmenden können zudem verpflichtet werden, bestimmte Module als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung zu absolvieren oder eine Abschlussarbeit anzufertigen. Das NSLTP in Schweden sieht keine umfassende Abschlussprüfung vor, verlangt aber schriftliche oder mündliche Prüfungen in allen Themenbereichen des Programms. Zudem dienen Portfolios der Dokumentation des Selbststudiums, der Selbstreflexion oder der Projektarbeit während der gesamten Programmdauer. Die Portfolios können zur Prüfung eingereicht werden. Alternativ kann eine Präsentation zu einem bestimmten Thema Teil einer mündlichen Prüfung sein, wie zum Beispiel an der Universität Oslo in Norwegen. In Spanien und den meisten deutschen Bundesländern gibt es keine Abschlussprüfung, lediglich ein Teilnahmezertifikat.

ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Die schlaglichtartigen Einblicke in verschiedene Qualifizierungsprogramme pädagogischer Führungskräfte machen deutlich, dass trotz einheitlicher Vorstellungen vom Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf für Schulleitungen international eine komplexe und vielfältige Landschaft vorzufinden ist. Trotz unterschiedlicher kultureller und institutioneller Traditionen lassen sich jedoch eine Reihe von internationalen Trends in der Qualifizierung von Schulleitern und Schulleiterinnen beobachten, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst sind:

ANBIETER

- ▷ Zentrale Planung und dezentralisierte Durchführung
- ▷ Zentrale Qualitätssicherung und dezentrale Angebote
- ▷ Neue Formen der Zusammenarbeit und Partnerschaften

ZIELGRUPPEN

- ▷ Qualifizierung von Lehrkräften und Lehrerteams auf Schulebene
- ▷ Qualifizierung von neu ernannten und berufserfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern

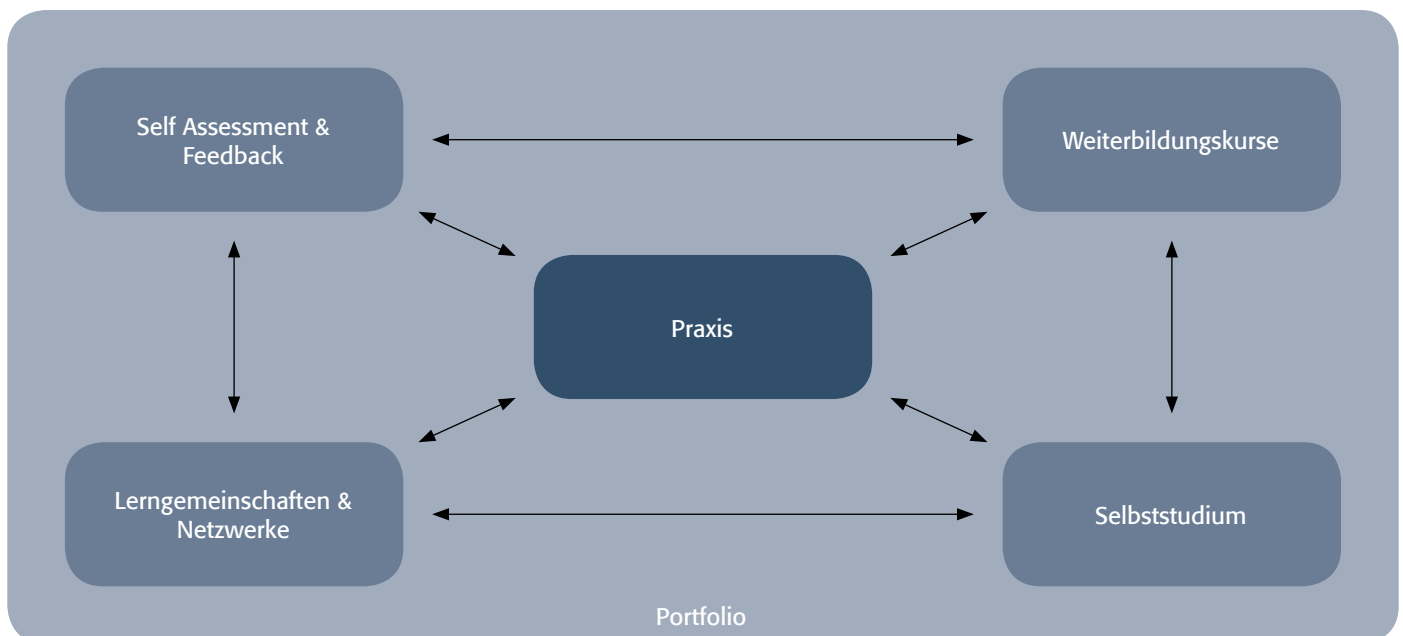


Abbildung 1: Multiple Lernanlässe (eigene Darstellung, Huber, 2007)

- ▷ Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung
- ▷ Gruppierung der Teilnehmer nach fachlichen Kriterien zur Bildung homogener Gruppen
- ▷ Förderung kollegialer Unterstützung (z.B. professionelle Lerngemeinschaften, Peer Coaching)

ZEITPLAN UND ABLAUF

- ▷ Umfassende Programme
- ▷ Mehrstufige Konzepte
- ▷ Modularisierung einschließlich vorbereitender Qualifizierung

ZIELE

- ▷ Anpassung des Programms an explizite Ziele und Vorgaben

INHALTE

- ▷ Ganzheitliche Ansätze (nicht nur Vermittlung von Inhalten, sondern auch Förderung von Motivation und Reflexion)
- ▷ Neue Führungskonzeptionen
- ▷ Entwicklung der Persönlichkeit statt Anpassung an eine Rolle
- ▷ Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule
- ▷ Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente
- ▷ Von Management und Verwaltung zu Führung und Gestaltung

METHODEN

- ▷ Abstimmung der Methoden auf die Inhalte
- ▷ Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln
- ▷ Erfahrungs- und Anwendungsorientierung
- ▷ Verzahnung von Theorie und Praxis
- ▷ Vom Lernen im „Workshop“ zum Lernen am „Workplace“

Eines gilt trotz aller Unterschiede national wie international: Politik und Praxis sollten Maßnahmen entwickeln, um auch in Zeiten des Fachkräftemangels, der zunehmend auch im Bildungsbereich sichtbar wird, Pädagoginnen und Pädagogen explizit und im besonderen Maße für die Tätigkeitsfelder Schulentwicklung und Schulmanagement zu interessieren. Das Aufzeigen von Gestaltungs- und Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus – vor allem bereits in einem frühen Stadium der Berufsbiografie – ist hilfreich für die eigene Schulentwicklung bzw. das eigene Schulmanagement, zudem für eine langfristig angelegte Führungskräftenachwuchsförderung. Dies gilt umso mehr, als die Schullandschaft an dieser zentralen Stelle schon jetzt oft unterbesetzt ist: Pädagogische Führungskräfte werden dringend gesucht und müssen entsprechend langfristig gefördert und unterstützt werden.

Anzeige



World Education Leadership Symposium 2022 Online-Konferenz

28. bis 30. September 2022, 15.00 bis 19.00 Uhr MESZ

Schule und Führung zwischen Revolution, Tradition und Erschöpfung

- Die Teilnahme ist kostenlos, um eine größtmögliche – auch internationale – Vernetzung zwischen Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis zu ermöglichen.
- Innovative und interaktive Formate: Input, Austausch und systematisches und spontanes Networking mit Kolleginnen und Kollegen

Webseite: WELS.EduLead.net
Registration: WELS2022Registration

Literatur

- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem-Based Learning in Leadership Development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education* 72(2), 131–146. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7202_8
- Hallinger, P. & Huber, S.G. (Hrsg.). (2012). *Special issue: School leadership that makes a difference: international perspectives. School Effectiveness and School Improvement*, (23)4. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Huber, S.G. (2001). Vom Wissen zum Handeln – Problemorientiertes Lernen. In: H. Altrichter and D. Fischer (Hrsg.), *Journal für LehrerInnenbildung – Praxis in der LehrerInnenbildung*. Innsbruck: Studienverlag, 49–55.
- Huber, S.G. (2011a). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. In: T. Townsend and J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 635–652.
- Huber, S.G. (2011b). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education* 37(5), 837–853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>
- Huber, S.G. (2013a). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527–540.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2013b). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2019). Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 152–181.
- Huber, S.G. (2022). Die Zukunft der Schule in einer digitalisierten Welt nach der Pandemie – Erkenntnisse und Empfehlungen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Grundkurs Schulmanagement XXXI. Digitaler Wandel und Bildung: Lernen mit, durch und über Technologie*. Hürth: Wolters Kluwer Deutschland, 144–160.
- Huber, S.G. & Hader-Popp, S. (2013). Lernen mit Praxisbezug: problemorientiertes Lernen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 717–727). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In: S.G. Huber (Hrsg.), *School leadership – international perspectives*. Dordrecht: Springer, 57–77.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2021). Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung und -entwicklung. *Die Deutsche Schule (DDS), Führungskräfte gewinnen*, 113 (2), 149–160. DOI 10.31244/dds.2021.02.0.
- Huber, S.G., Skedsmo, G., Aas, M., Fluckiger, B., Dempster, N., Lovett, S., Moos, L., Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J., Brandmo, C., West, M., Olsen, R., Nicolaidou, M., Törnsen, M., Petridou, A., Hiltmann, M., Schwander, M., Johnson, Lazarová, M., Höög, J. & Sedláček, M. (2015, unveröffentlicht). *Professional Learning Through Feedback and Reflection (PROFLEC). A project within the Lifelong Learning Programme, Comenius Multilateral Project*. Zug: IBB.
- Imboden, S. (2017). *Leadership in der Berufsbildung. Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen*. Doctoral dissertation, Universität Konstanz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-409280>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schmelzer, F. & Löffler, J. (2020). Anspruch und Wirklichkeit: Vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In S.G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Stuttgart: Raabe.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in-action. In: T. Sergiovanni and J. Corbally (Hrsg.), *Leadership and organizational culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 36–63.
- Tian, M. & Huber, S.G. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007–2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*. Published online 19. November. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>
- Tulowitzki, T., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–170.
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019). The Growth and Spread of National Assessments and Test-based Accountabilitys: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71/1, 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Welsh, R., Graham, J. & Williams, S. (2019). Acing the test: an examination of teachers' perceptions of and responses to the threat of state takeover. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(3), 315–347. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09301-y>
- Young, M., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (Hrsg.). (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. New York: Routledge.

Was Bildung heute braucht, um morgen zu bestehen

Kompendium vom Netzwerk Digitale Bildung

Bildung legt die Basis für gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung sowie soziale Teilhabe. Unsere gesamte Lebens- und Arbeitswelt ist von der Digitalisierung beeinflusst. Damit wir weiterhin als mündige, kreative Bürgerinnen und Bürger die Gesellschaft in allen ihren Dimensionen mitgestalten können, ist digitale Bildung ein Muss.

Text: **Netzwerk Digitale Bildung** • Foto: **Artem Maltsev, Unsplash**



Als oberstes Gebot gilt: Die Technik folgt der Pädagogik

Wie künftige Generationen auf die digitale Welt vorbereitet werden, bestimmen Schulleitungen und Lehrkräfte, aber auch Schulträger und Bürgermeister vom ersten Schultag an mit. Die Zukunft des Lernens zu gestalten, beginnt in der Gegenwart: Jetzt ist die Zeit, in Aktion zu treten. Das Netzwerk Digitale Bildung hat deshalb ein richtungsweisendes Kompendium herausgebracht, das genau wie frühere Editionen schnell zum pädagogischen Standardwerk werden wird: „ZukunftLernen! Bildung neu denken.“ Sie finden das Kompendium mit Ideen, Impulsen und praktischen Tipps für die Zukunft des Lernens und Lehrens hier: www.netzwerk-digitale-bildung.de/kompendium/

Das Kompendium ist aus dem größten Bildungskongress im deutschsprachigen Raum entstanden, den das Netzwerk Ende vergangenen Jahres online veranstaltet hat. Dieser Digitalkongress war mit mehr als 2.000 Teilnehmenden, die an drei Tagen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis rege diskutiert haben, ein voller Erfolg. „Wir wollten die vielen Ideen und Impulse aus dem Kongress aufnehmen und weitertragen“, erklärt Dr. Sarah Henkelmann, Sprecherin des Netzwerks. „Legen wir die Gegenwartsthemen wie die Corona-Pandemie mit allen ihren Herausforderungen und den Digital-Pakt Schule einen Moment zur Seite — und heften den Blick zusammen an den Horizont. Was sehen wir da und was möchten wir dort sehen? Diesen Fragen widmet sich die Initiative ZukunftLernen und unser neues Kompendium.“

ZUKUNFT DER BILDUNG, ZUKUNFT DER SCHULE, ZUKUNFT DES LERNENS

Autorinnen und Autoren sind Teilnehmende des Kongresses, unter anderem schreiben Heinz-Peter Meidinger, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Dr. Volker Titel, wissenschaftlicher Leiter der Akademie für Ganztagschulpädagogik, Ulrike Gießner-Bogner, Leiterin der Kulturvermittlung mit Schulen aus Österreich, Ottmar Misoph, Schulleiter a.D., Martin Breier von SMART Technologies, Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing, Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbands, Alexander Handschuh, Sprecher des Deutschen Städte- und Gemeindebundes, Hermann Morgenbesser, Koordinator des Future Learning Lab Wien, und Philipp Raulf, Mitglied des Landtags Niedersachsen. Der Ansatz des Netzwerkes Digitale Bildung ist immer eine heterogene Diskussion mit bereicherndem Austausch. Die Expertencommunity und Förderpartner tragen die Ansätze weiter.

Das neue Kompendium behandelt zehn unterschiedliche Themengebiete, die auch einzeln sinnvolle Lektüre sind, mit vielen konkreten Tipps und Links. Unter anderem geht es darum, wie sich der Lernraum Schule verändern muss, wenn wir ein konzentriertes, motiviertes und selbstständiges Lernen und Lehren über den Schulvormittag hinweg erwarten und wenn wir im Hinblick auf die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern die Belastungen reduzieren wollen. Daraus folgt zwingend eine Lernatmosphäre zu schaffen, die das ermöglicht.

Eine Perspektive ist der ebenfalls erwähnte kollaborative Klassenraum als Lernumgebung der Zukunft. Kollaboratives Lernen — also lernen in Zusammenarbeit — heißt: Lernen mit verteilten Aufgaben, gemeinsame Projekte, Austausch und Nutzung verschiedener Medien, begleitet im Prozess von der Lehrkraft. Dazu passt der Abschnitt „In der Ausstattung auf Standards einlassen“. Wenn eine Schule bereits ein pädagogisches Konzept und einen Medienentwicklungsplan hat, muss die passende Technik ausgesucht und angeschafft werden. Dabei gilt als oberstes Gebot: Die Technik folgt der Pädagogik.

DIGITALE BILDUNG IST GELEBTE DIGITALE TRANSFORMATION

Für diese Zukunft des Lernens müssen alle an einem Strang ziehen — von der Politik, den Unternehmen, den Ministerien bis zu den Schulleitungen und Lehrkräften selbst. Im Kompendium kommen deshalb auch Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft, Politik und Lehrer-

verbände zu Wort. Letztere fordern mehr Freiräume in der Fort- und Weiterbildung. Dadurch können einerseits Defizite — zum Beispiel in der Digitalität — ausgeglichen werden. Andererseits soll dies Neugierde wecken, Neues auszuprobieren.

Ein wichtiger Schritt ist auch, Anreize zu schaffen um Innovationen zu fördern, Fördermittelgeber zu finden und die Chancen des DigitalPakt Schule zu nutzen. Denn Schule als System kann sich nur dann weiterentwickeln, wenn alle Chancen genutzt werden. Die Digitalisierung bietet eine solche Chance — in den einzelnen Schulen, auf Landesebene, auf internationaler Ebene.

INTERNATIONALE BEISPIELE UND VORBILDER

Noch hinkt Deutschland bezüglich des digitalen Unterrichts hinterher und kann von Erfahrungen anderer europäischer Länder wie Finnland, Österreich oder auch Polen lernen. Bei unserem östlichen Nachbarland wird Künstliche Intelligenz (KI) in Schulen unterrichtet und gefördert. So wurden im Jahr 2020 — finanziert durch das polnische Wirtschaftsministerium — *rund 400 KI-Labore an polnischen Schulen eingerichtet*. Und eine neue Initiative zielt darauf ab, weitere 4.000 Lehrkräfte fit in KI zu machen.

Dr. Sarah Henkelmann ist sich sicher: „Wir müssen hierzulande das Stolpern über die technische Infrastruktur überwinden, hin zum mühelosen Beherrschen und Spielen der Klaviatur der digitalen Instrumente. Dabei ist nicht damit getan, Kreidetafeln durch digitale Whiteboards zu ersetzen — und ansonsten weiterzumachen wie bisher. Zur digitalen Transformation gehört auch, das Lehren und Lernen neu zu gestalten. Schulgebäude, Unterrichtsformate, Zeitpläne müssen sich verändern, um Schule im digitalen Zeitalter sinnvoll und mit Mehrwert für alle Beteiligten zu gestalten.“

Das Ziel des Netzwerkes Digitale Bildung ist klar: Kinder und Jugendliche sollen für die Zukunft und die digitalisierte Arbeits- und Lebenswelt gewappnet sein. Dafür müssen alle Beteiligten — von den Schulträgern und Kommunen, Schulleitungen und Lehrkräften bis zu den Eltern und Schülerinnen und Schülern selbst — Schule und Bildung neu denken. Um dies zu erreichen, müssen wir jetzt die Grundlagen dafür schaffen. Denn was wir heute im Schulsystem verändern, wird sich erst in fünf bis zehn Jahren auswirken.

ÜBER DAS NETZWERK DIGITALE BILDUNG

Das Netzwerk Digitale Bildung ist ein Zusammenschluss von Personen unterschiedlicher Expertise, Erfahrungen und Interessen, die sich für zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Werkzeugen engagieren. Das garantiert Vielfalt in Perspektiven, Kompetenzen und Herangehensweisen. Getragen wird unsere Mission von verschiedenen Förderern aus der Wirtschaft. Die Inhalte steuern nicht-kommerzielle Kooperationspartner, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft bei. So bietet das Netzwerk Digitale Bildung konkrete Impulse und Handlungsempfehlungen für alle, die zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Werkzeugen gestalten oder die Rahmenbedingungen dafür schaffen wollen. Unsere Informationsangebote richten sich an Lehrkräfte, Schulleitungen, Entscheidungsträger aus Politik, Städten, Kommunen und Gemeinden sowie eine an der Gestaltung von Bildung interessierte Öffentlichkeit.

Weitere Informationen:

www.netzwerk-digitale-bildung.de

Das uneingelöste Gründungsversprechen der Grundschule

Eine Bestandsaufnahme

1920 wurde im Reichsgrundschulgesetz die vierjährige Grundschule als „die für alle gemeinsame Grundschule“ beschlossen. Das demokratische Gründungsversprechen ist bis heute nicht eingelöst worden. Gesellschaftliche Entwicklungen stellen es zudem in Frage und höhlen es aus.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Arthur Krijgsman, Pexels

Mit dem Gesetz vom 28. April 1920 wurde in einem hart umkämpften Schulkompromiss geregelt, dass die vier unteren Jahrgänge der Volksschule „die für alle gemeinsame Grundschule“ darstellen. Private und öffentliche schulgeldpflichtige Vorschulen, die – im tradierten Ständedenken verhaftet – Kinder der höheren Schicht auf den Gymnasialbesuch vorbereiteten, wurden gesetzlich verboten. Ihre endgültige Abschaffung erfolgte jedoch erst 1936.

Abweichend von dem Gründungsversprechen konnten allerdings eigene Schulen für Minderheitengruppen mit nichtdeutscher Muttersprache und konfessionelle Bekenntnisschulen auf Antrag der Erziehungsberechtigten eingerichtet werden. Kinder mit Behinderungen waren vom Besuch der Grundschule ausgeschlossen. Sie besuchten je nach Art ihrer Behinderung an Volksschulen angegliederte Hilfsschulklassen, Hilfsschulen oder Fürsorgeanstalten.

DIE HISTORISCHE BEDEUTUNG DES GESETZES

Mit dem Reichsgrundschulgesetz gelang es der Zentrumsparterie in den politischen Wirren der Weimarer Republik und angesichts der Zersplittertheit der linken Reformkräfte, die Einheitsschule sozialdemokratischer Prägung zu verhindern. Diese sollte neben dem dreijährigen Kindergarten eine mindestens sechs- bzw. achtjährige Grundschule umfassen, auf die berufs- und wissenschaftsbezogene Einrichtungen aufbauen sollten.

Auch wenn die Einrichtung der vierjährigen Grundschule insofern als „Torso der Einheitsschule“ bezeichnet werden kann, hat sie dennoch in ihrer Zeit revolutionären Charakter, urteilt Marianne Demmer, ehemalige stellvertretende Vorsitzende der GEW und Mitglied im Hochschulrat der Universität Segen in ihrer historischen Aufarbeitung der Schulreform in Deutschland von 1920 bis 2020.

Über das Reichsgrundschulgesetz stellt sie fest: „Es ist die bislang einzig tiefgreifende schulpolitische Strukturreform im 20. Jahrhundert, die von einer parlamentarischen Mehrheit für ganz Deutschland gegen massive konservative Widerstände durchgesetzt worden ist und bis heute Bestand hat. Sie kann als Beleg dafür dienen, dass es nicht notwendig des gesellschaftlichen Konsenses bedarf, um strukturelle Reformen durchzusetzen.“

DER MYTHOS DER GRUNDSCHULE

Die Grundschulforschung kommt in ihrer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule in Deutschland zu dem Ergebnis, dass das Versprechen der Grundschule, eine Schule für alle

Kinder zu sein, auch im 21. Jahrhundert noch nicht eingelöst wurde und insofern als Gründungsmythos zu betrachten ist.

Immer noch gibt es Konfessionsschulen. Immer noch lernen die meisten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Behinderungen in segregierten Förderschulen. Immer noch werden Kinder direkt in Förderschulen eingeschult, ohne je die Grundschule kennengelernt zu haben. Ihnen wird das Recht auf gleichberechtigte soziale Teilhabe und auf gleiche Bildungschancen vorenthalten.

Trotz vielfacher pädagogischer Reformbemühungen um eine kindgerechte Grundschule sind Rückstellungen, Ziffernnoten, Klassenwiederholungen, sonderpädagogische Feststellungsverfahren und Schulformempfehlungen weiterhin feste Bestandteile der Grundschulpraxis. Es sind schulorganisatorische Maßnahmen zur Leistungshomogenisierung und Leistungsselektion. Damit werden Kinder unter Leistungsdruck gesetzt und durch Ausgrenzung und Ausschluss aus der Gemeinschaft beschämt und beschädigt.

SOZIAL SEGREGIERTE GRUNDSCHULENTWICKLUNG

Kinder mit privilegiertem Familienhintergrund lernen heute immer seltener gemeinsam mit Kindern aus weniger privilegierten oder gar sozial benachteiligten Familienverhältnissen. Die sozialräumliche Stadtentwicklung hat zu einer zunehmenden sozialen Homogenisierung in den Grundschulen geführt.

Diese Entwicklung unterstreicht Marcel Helbig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, wenn er konstatiert: „Mittlerweile ergeben sich sowohl aus der zunehmenden sozialräumlichen Spaltung vieler deutscher Städte als auch aus der sozial ungleichen Verteilung von Schülern an privaten und öffentlichen Schulen Entwicklungen, die das Paradigma von einer Schule für alle Kinder in Frage stellen.“

Private Grundschulen für eine besser gestellte Klientel verschärfen die soziale und ethnische Segregation. Sie übernehmen gewissermaßen in unserer Zeit die Funktion der ehemals ständischen Vorschulen, die das Reichsgrundschulgesetz 1920 gesetzlich verboten hatte. Sie fallen auch hinter die Weimarer Reichsverfassung von 1919 zurück, die keine Zuteilung von Bildungschancen nach der sozialen und finanziellen Stellung der Eltern vorsah. Verstöße gegen das Grundgesetz, das ebenfalls „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern“ verbietet, werden in unserer Zeit offensichtlich bildungspolitisch geduldet.

Die sogenannte freie Grundschulwahl, beispielsweise in NRW, die Eltern nicht mehr dazu verpflichtet, die Grundschule ihres Wohnbe-



Gibt es die „gemeinsame Grundschule“ in Deutschland?

zirks für ihr Kind zu wählen, trägt ebenfalls zur Verstärkung der sozialen Trennung in den Grundschulen bei und vertieft die gesellschaftliche Spaltung. Besonderen Gebrauch von der Grundschulwahl machen Eltern mit einem höheren Bildungsstatus, indem sie Schulen mit möglichst geringen Anteilen sozial benachteiligter Kinder aussuchen.

UNGLEICHE BILDUNGSCHANCEN

Das Gründungsversprechen einer „für alle gemeinsamen Grundschule“ enthält auch das Versprechen auf gleiche Bildungschancen aller Grundschulkinder. Es ist ebenfalls bis heute nicht eingelöst.

Grundschulen in sozialen Brennpunkten starten mit einem hohen Anteil von Kindern, deren Lernausgangslage armutsbedingt mehr Entwicklungsprobleme im Vergleich zu Kindern aus privilegierten Elternhäusern aufweist. Diese Schulen benötigen erheblich mehr finanzielle Ressourcen und mehr Zeit zur individuellen Förderung sowie eine kindorientierte Didaktik, die an die Lebens- und Erfahrungswelt dieser Kinder anschlussfähig ist.

Die dafür notwendige Privilegierung armutssegregierter Grundschulen bei der Verteilung von Ressourcen nach der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft findet jedoch nicht oder nur unzureichend statt. In Zeiten des allgemeinen Lehrkräftemangels leiden sie besonders unter der dramatischen Unterbesetzung an qualifizierten Pädagog:innen und beschäftigen mehr Seiteneinsteiger:innen als Grundschulen in sozial bevorzugten Lagen.

Auch die Grundschule kann sich institutionell nicht freisprechen vom dem Mittelschichtbias, der privilegierte Kinder begünstigt, weil sie die basalen Kompetenzen für erfolgreiches schulisches Lernen schon mitbringen. Unter dem Druck standardisierter Leistungsanforderungen und einem ohnehin viel zu knappen Zeitfenster von vier Jahren kommen die individuelle Förderung und die notwendige

Vermittlung von Basiskompetenzen zu kurz. So werden schon früh „soziokulturelle Klassenverhältnisse“ reproduziert, vor denen Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier 2019 warnte. In seiner Rede anlässlich des Festakts „100 Jahre Grundschule“ in der Frankfurter Paulskirche forderte er eindringlich: „Wir dürfen nicht zulassen, dass schon in der Vor- und Grundschule Klassenunterschiede entstehen oder sich verfestigen.“

STANDARDISIERTE VS. VIELFALTSBEWUSSTE UND INKLUSIVE LERNKULTUR

Seit 2005/06 gelten von der Kultusministerkonferenz beschlossene Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik. Sie legen fest, welche fächerspezifischen Kompetenzziele Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollten. Die jährlichen Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3) orientieren sich daran und dienen der Überprüfung, inwieweit die Anforderungen an den Schulen erfüllt werden. Mit diesem Verfahren werden nach dem Urteil des Grundschulverbands rigide Normalitätskonstruktionen festgelegt, an die Grundschulkinder angepasst werden. Praxistaugliche und angemessene Lerndiagnosen liefern die Tests nicht, engen aber sehr wohl die pädagogischen Freiräume der Lehrkräfte ein. Eine Bremer Grundschulstudie belegt, wie das Testregime die pädagogische Arbeit beeinträchtigt und Lehrkräfte belastet. Die hohen Leistungserwartungen bildungsambitionierter Eltern, für die nur der Übergang ihres Kindes zum Gymnasium zählt, setzen die Lehrer:innen zusätzlich unter Druck.

Engagierte Grundschulpädagog:innen stellen fest, dass sich die Tendenz eingeschlichen hat, Unterschiede in der Lern- und Leistungsentwicklung, wie sie gerade in der Grundschule üblich sind, als Normabweichung umzudeuten. Dahinter tritt die pädagogische Auf-

gabe zurück, individuelle Lernbedürfnisse und Potentiale eines jeden Kindes zu erkennen und zu fördern — nach dem Grundsatz: Es ist normal, verschieden zu sein.

Die „Etikettierungsschwemme“ ist Ausdruck dieser Entwicklung. Kinder der Grundschule werden bei Schulleistungsproblemen häufiger zum Objekt sonderpädagogischer Feststellungsverfahren und mit der stigmatisierenden Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs versehen. Das erfolgt ausgerechnet unter dem Vorzeichen von Inklusion, obwohl diese auf die egalitäre Anerkennung von Vielfalt ausgerichtet ist.

Auch Kitas gehen in Zusammenarbeit mit der Frühförderung verstärkt von bestimmten Annahmen aus, die zukünftige Grundschulkinder aus ihrer Sicht zu erfüllen haben. Sie erzeugen auf diese Weise schon vor der Einschulung „Risikokinder“, die in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik gegeben werden.

DAS GRÜNDUNGSVERSPRECHEN EINLÖSEN!

Die Grundschule ist vor gut 100 Jahren lediglich aus einem politischen Schulkompromiss hervorgegangen. Für ihre Begrenzung auf vier Jahre gibt es keine pädagogisch plausible Begründung. Die sozialdemokratische Alternative einer achtjährigen Grundschule scheiterte an dem Herrschaftsanspruch der damaligen Gymnasiallobby und der sie unterstützenden Parteien. Ihr Argument für eine allerhöchstens vierjährige Grundschule, das auch heute noch von den Befürworter:innen des Gymnasiums vorgetragen wird, bestand in der Behauptung eines drohenden Verlustes an Leistungsniveau.

Trotz der vielen Widersprüche hängt der Grundschule der Mythos einer Schule für alle immer noch an. Tatsächlich ist sie jedoch ihrer einstigen revolutionären Idee längst beraubt und in ihrer Substanz geschwächt und ausgehöhlt. Allenthalben wird die „Stärkung der Grundschule“ als bildungspolitisches Ziel ausgerufen. Ganz gleich, welche bildungspolitischen Vorstellungen und Absichten sich damit verbinden, die Zielsetzung greift zu kurz. Für die Erfüllung eines zeitgemäßen Bildungsauftrags, der die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen an demokratischen und menschenrechtlichen Zielen ausrichtet, ist die vierjährige Grundschule angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen keine ausreichend tragfähige Basis für grundlegende Bildung.

INKLUSIVE LANGFORMSCHULEN – DAS STRUKTURMODELL FÜR DIE DEMOKRATIE

Schon 1996 hat die UNESCO das Lernen, miteinander zu leben, als eine der vier grundlegenden Säulen für die Bildung im 21. Jahrhundert herausgestellt. Mit der weder begabungs- noch leistungsgerechten sozialen Auslese und Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen nach lediglich vier Grundschuljahren wird diese Zielsetzung konterkariert. Die Grundschule reproduziert in einem selektiven Schulsystem „soziokulturelle Klassenunterschiede“ und trägt zur Verfestigung der gesellschaftlichen Ungleichheit und Spaltung bei.

Um den gesellschaftlichen Transformationsprozess erfolgreich zu gestalten, den die Agenda 2030 der Vereinten Nationen zum Erhalt des Planeten und eines menschenwürdigen Lebens für alle verlangt, braucht es eine inklusive Schule für alle mit einem durchgängigen Lernen ohne Brüche, Abtrennung und Aussonderung. Mindestens bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht von Klasse 1 bis Klasse 10. Damit wird Deutschland erst anschlussfähig an die internationale Schulentwicklung.

Die Berliner Gemeinschaftsschulen (Klasse 1–10 bzw. 1–13) und die PRIMUS-Schulen in NRW (Klasse 1–10) sind schulform- und schulstufenübergreifende Langform-Schulmodelle, die als Schulversuche erfolgreich erprobt worden sind bzw. noch erprobt werden. Sie sind konzeptionell von dem Geist einer Schule für alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Merkmalen geprägt. Das große Zeitfenster für

das gemeinsame Lernen ermöglicht, die unterschiedlichen Lernverläufe und -entwicklungen von Schüler:innen pädagogisch sensibel zu begleiten und inklusiv zu gestalten.

Sie beweisen, dass der Verzicht auf Leistungshomogenisierung und Leistungsselektion sowie die Anerkennung und Förderung individueller Lernentwicklung im gemeinsamen und individualisierten Lernen allen Kindern erhebliche Lernfortschritte garantiert. Mit der weitgehenden Entkopplung des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft wirken diese Schulen der Bildungsbenachteiligung entgegen und sind ein fundamentaler Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit. Wie Stähling und Wenders in ihrer Buchveröffentlichung aus eigenen pädagogischen Erfahrungen darlegen, ist die PRIMUS-Schule ein solidarisches Modell, das Kinder mit Armutserfahrung und Migrationsgeschichte besonders stärkt.

ÜBERFÄLLIGE DEMOKRATISIERUNG DES SCHULSYSTEMS

Noch sind diese Modelle in Deutschland eine Ausnahme. Noch fehlt der Bildungspolitik der Wille, diese Modelle flächendeckend zu realisieren und das Schulsystem zu einem inklusiven, demokratischen und zukunftsfähigen System umzubauen. Noch hat sich die Einsicht nicht durchgesetzt, dass „das Schulwesen vor allem gesamtgesellschaftliche Bedeutung hat, und nicht der Privilegiensicherung herrschender und einflussreicher gesellschaftlicher Schichten dient“, so Marianne Demmer. Daher bedarf es zivilgesellschaftlicher Initiativen und Bündnisse für den grundlegenden schulischen Systemwechsel. Das Bündnis „Eine für alle — die inklusive Schule für die Demokratie“ setzt sich für dieses Ziel ein.

E-Learning in aller Welt

So unterschiedlich sind die Bedingungen fürs Online-Lernen

Anlässlich des Internationalen Tag der Bildung am 24. Januar 2022 unter dem Motto „Changing Course, Transforming Education“ macht die digitale Lernplattform Preply auf die großen nationalen Qualitätsunterschiede im Bereich E-Learning aufmerksam.

Text: **Preply**

Insbesondere seit der Pandemie sind gute digitale Lernangebote und technisch störungsfreier Fernunterricht unentbehrlich geworden. Zu den Grundvoraussetzungen gehören die weite Verbreitung der nötigen technischen Ausstattung, schnelle digitale Internetverbindungen und eine ausreichende finanzielle Förderung von digitalen Bildungsangeboten. Die Standards sind weltweit jedoch noch sehr unterschiedlich, wie die *Ergebnisse des E-Learning Index* zeigen. Die Folgen sind wachsende Bildungsungleichheiten und divergierende Bildungsstandards entgegen der gesetzten Agenda 2030 (UN-Nachhaltigkeitsziele).

Die besten Bedingungen für erfolgreiches E-Learning bieten derzeit *Dänemark*, die *USA* und *Ungarn*. Die Länder erzielten nach der Analyse von neuen relevanten Faktoren im Schnitt die besten Ergebnisse. Dänemark punktet mit besonders *hohen Fördersummen*, die in Bildung und damit auch in den Ausbau

des digitalen Bildungsangebot fließen. Die USA sind Vorreiter beim Fernstudienangebot. Studierenden stehen fast *10.500 Fernkurse*, die vollständig online absolviert werden können. Ungarn dagegen profitiert von *schneller und günstiger digitaler Infrastruktur*.

Deutschland hinkt anderen Ländern beim E-Learning deutlich hinterher und hat den Anschluss in den letzten zwei Jahren weiter verloren: Rang 18 von 32 analysierten Ländern (Rang 13 in 2020). Gründe sind vor allem *Schwächen bei der Digitalisierung und versäumte Investitionen* im Bildungsbereich. Andere Länder, wie Großbritannien, Frankreich und Brasilien, investieren deutlich mehr in die Digitalisierung des Bildungsbereichs — Aufstockung des Bildungshaushalts, Förderung von digitalen Infrastrukturen und die Reform von Unterrichtsmodellen.

#	Land	Computerzugang	Internet-geschwindigkeit	Bildungsausgaben	Profitierende Schüler*innen/Studierende	E-Learning Index Score
1	Dänemark	95 %	211 Mbit/s	45 %	1,5 Mio.	100,0
2	USA	72 %	195 Mbit/s	19 %	77,4 Mio.	83,1
3	Ungarn	88 %	194 Mbit/s	25 %	1,8 Mio.	83,0
4	UK	97 %	93 Mbit/s	38 %	15,3 Mio.	80,1
5	Frankreich	90 %	199 Mbit/s	32 %	15,6 Mio.	71,4
6	Schweden	94 %	170 Mbit/s	43 %	2,7 Mio.	64,4
7	Polen	90 %	138 Mbit/s	25 %	7,5 Mio.	59,7
8	Niederlande	97 %	157 Mbit/s	36 %	4,2 Mio.	62,6
9	Norwegen	96 %	165 Mbit/s	40 %	1,4 Mio.	58,6
10	Brasilien	39 %	95 Mbit/s	33 %	52,7 Mio.	54,4
...
18	Deutschland	96 %	123 Mbit/s	34 %	15,4 Mio.	45,5

Computerzugang: Anteil an der Gesamtbevölkerung, die privaten Zugang zu einem Computer haben, Internetgeschwindigkeit: Durchschnittliche Downloadgeschwindigkeit über Breitband, Bildungsausgaben: Anteil des Bruttoinlandsprodukt pro Kopf, die der Staat für Bildung ausgibt, Profitierende Schüler*innen/Studierende: Gesamtmenge an immatrikulierten Studierenden und Schüler*innen

Tabelle: E-Learning Index. Eine Rangliste von Ländern, die aktuell die besten Voraussetzungen für erfolgreiches E-Learning, mit den Ergebnissen ausgewählter Faktoren. Vollständige Rangliste und alle Informationen zur Methodik unter: <https://preply.com/de/d/e-learning-index/>

Über die Studie: Der E-Learning-Index untersucht den aktuellen Stand der digitalen Infrastruktur, zum digitalen Bildungsangebot und zum E-Learning-Markt in 32 Ländern weltweit. Ein Vergleich der Daten von 2020 und 2021 erlaubt eine Beurteilung über Fortschritte und Rückschritte der untersuchten Länder. Die Ergebnisse des E-Learning-Index 2021 machen deutlich, dass sich zwar so gut wie alle Länder hin zu einem besseren digitalen Bildungsangebot bewegt haben. Einige Länder haben jedoch deutlich schneller und flexibler reagiert und sind an Ländern mit nur halbherzigen Bemühungen vorbeigezogen.



Wie in Deutschland ist auch in Österreich die Diskussion um Schulautonomie noch in vollem Gange

Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigen- verantwortliche Schule

Die Bedeutung der Schulautonomie für die Qualität des Bildungswesens

Die Autonomisierung von Schulen ist eines der zentralen Reformthemen der letzten 20 Jahre sowohl in Österreich als auch weltweit (siehe z.B. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007). Die Stärkung der Schule als Handlungseinheit bei zeitgleicher Einführung von Bildungsstandards, Monitoring- und Anreizstrukturen wird als Leitstrategie einer Steigerung der Qualität im Bildungswesen hervorgehoben. Insbesondere international vergleichende OECD-Berichte (OECD, 1993) verweisen seit Anfang der 1990er Jahre darauf, dass ein stärker schulbasiertes Management oder eine freiere Schulwahl zu einer Verbesserung von Schulqualität beitragen können.

Autoren: **Michael Schratz, Martin Hartmann** • Foto: **Markus Spiske, Pexels**

Mit der Schulautonomie sind vielfältige Erwartungen verbunden, die diese für unterschiedliche Akteure/Akteurinnen interessant erscheinen lassen: Steigerung der Qualität der Bildungsprozesse von Schüler/innen, größere Effizienz der Investitionen in das Bildungswesen, zielgerichteter Ressourceneinsatz, stärkeres Eingehen auf die standortspezifischen Bedürfnisse, Demokratisierung der Entscheidungsprozesse (gegenüber Top-down-Vorgaben), mehr Pluralismus in der Gestaltung von Schule und Unterricht, stärkere Belebung (Empowerment) und Motivation durch Übernahme von Verantwortung für Prozesse und Resultate.

Als Reformidee im Bildungswesen bezieht sich der Begriff Autonomie auf unterschiedliche Diskurse und Zielsetzungen, die teilweise miteinander konkurrieren. Rürup (2007) schlägt folgende Systematisierung der Diskursstränge um Autonomiereformen vor:

1. „**Schulautonomie**“ verstanden als „pädagogische Reform der Organisation des Lehren und Lernens, bei der die Stärkung der Professionalität der Lehrerschaft im Mittelpunkt steht“ (S. 112). Hier finden sich Schlagwörter wie Schul- und Unterrichtsentwicklung, Mikropolitik, Qualität, Schul- und Unterrichtseffektivität.
2. „**Schulautonomie**“ als Versuch, „den Bürgern direktere Teilhabe an der konkreten Gestaltung des sozialen Miteinanders [...] zu ermöglichen“ (S. 112). Hierzu gehören u.a. Bewegungen zur Öffnung der Schule, zur Community School, zur Demokratieerziehung, aber auch die Förderung des Privatschulwesens.
3. „**Schulautonomie**“ als „Anwendung allgemeiner Organisationsreformen der öffentlichen Verwaltung auf Schule – mit stark betriebswirtschaftlich-effizienzorientierten Bezügen“ (S. 113). In dieser Diskursgruppe finden sich Begriffe wie Optimierung des Mitteleinsatzes, Steigerung der Produktivität, Ausschöpfung von Reserven, New Public Management, Neue Steuerung.
4. „**Schulautonomie**“ als „Vorschlag einer generellen Neugewichtung bildungspolitischer Gestaltungsstrategien von Schule [...], bei der über eine dezentrale Verantwortungserweiterung die emotional-kognitive Einbindung der Einzelakteure in die Interessen und Zwecke der Gesamtorganisation optimiert werden soll“ (S. 113). Die zugehörigen Begriffe sind Deregulierung, Dezentralisierung, Outputorientierung, Standardisierung und New Educational Governance, aber auch Liberalisierung bzw. Neoliberalismus.

Vielfältig sind nicht nur die ideengeschichtliche Verankerung von „Schulautonomie“, sondern auch die mit dieser Idee konkret verbundenen Reformmaßnahmen. Aktuelle internationale Vergleiche untersuchen unter

dem Stichwort „School Autonomy“ entweder den Umfang eigenständiger pädagogischer, unterrichtsorganisatorischer, personaler und budgetärer Entscheidungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen (so z.B. OECD, 2001, Eurydice, 2007) oder den Umfang schulbezogener Flexibilität der Finanzzuweisung und des Finanzeinsatzes im Rahmen von Standardsetzungen, Outcome-Messungen und Quasimärkten freier Schulwahl (Gonand, Joumard & Price, 2007, Wößmann, 2005). In den Kontext der Schulautonomisierung gehören auch Konzepte und Instrumente der Schulentwicklung, der Entbürokratisierung (Maroy 2008) oder der Demokratisierung von Schule und Bildung (vgl. z.B. UNESCO, 2007a und b). Insbesondere im angloamerikanischen Raum und Anfang der 1990er Jahre war die Idee „Schulautonomie“ stark mit Marktmodellen freier Schulwahl, Bildungsgutscheinen und einer Privatisierung des Schulwesens verknüpft (OECD/CERI, 1994).

Über die Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen wird ein Musterwechsel in der Steuerung der Bildungssysteme angestrebt, bei dem die Stärkung der Handlungseinheit „Schule“ im Mittelpunkt steht. Entscheidungen, die bisher von oberen bzw. zentraleren Entscheidungsebenen getroffen wurden, werden in die Verantwortung unterer Entscheidungsebenen gelegt. Dabei kann zwischen Deregulierung („[d]ezentrale Entscheidungen sind weitgehend unabhängig von zentralen Vorgaben, Erwartungen und Kontrollen“) sowie Delegation („dezentralisierte Entscheidungen sind an Entscheidungen/Einflüsse anderer Entscheider stark zurückgebunden“) unterschieden werden (Rürup, 2007, S. 125).

1.2.2 MÖGLICHKEITEN SCHULAUTONOMER MASSNAHMEN

Legistisch fand die Autonomie im Bereich der österreichischen Schule ihren Niederschlag v. a. in der 14. SchOG-Novelle (BGBl. 323/1993) sowie in der Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes (1993). Seit dem Schuljahr 1993/94 gaben diese den Schulen, ergänzt durch die Ausführungsgesetze der einzelnen Bundesländer, die Möglichkeit einer autonomen Gestaltung des Schullebens. Die gesetzlichen Regelungen und folgenden Maßnahmen schufen dabei nicht bestehende Vorgaben ab, sondern erweiterten die Möglichkeiten vor allem in den Bereichen: Lehrplanbestimmung, Klassen- und Gruppengrößen, Budget. Die Gesetzgebung von 1993 war eine grundlegende Richtungsvorgabe, die bis in die Gegenwart durch weitere Gesetzesänderungen und Verordnungen ausdifferenziert wurde.

Jüngere Beispiele sind die 2003 in den AHS-Oberstufenlehrplänen geschaffene Möglichkeit, bestehende Schwerpunkte der Unterstufe fortzuführen bzw. neu zu schaffen (BGBl.

II 469/2002, BGBl. II 283/2003) oder die Ermöglichung von Schulk Kooperationen (BGBl. I 20/2006). Im Folgenden werden die derzeitigen Möglichkeiten schulautonomer Maßnahmen dargestellt. 110 Michael Schratz & Martin Hartmann Lehrplanautonomie Innerhalb bestimmter Rahmenvorgaben (= Teil-Autonomie) können Schulen die Stundenzahlen für Unterrichtsfächer verändern, neue Pflichtgegenstände, unverbindliche Übungen oder Freigegegenstände schaffen und Förderunterricht einrichten. In Abhängigkeit von der Schullart bestehen unterschiedliche Gestaltungsspielräume (siehe Tabelle 1).

Die von Schulen autonom geschaffenen Schwerpunkte können im Zeugnis (BGBl. 303/1995) vermerkt werden. Das Ausmaß der curricularen Teil-Autonomie beträgt in Abhängigkeit vom Schultyp 5–10 Prozent des Curriculums. Aus Platzgründen wird hier nicht auf die detaillierten Regelungen für die einzelnen Schultypen eingegangen (vgl. die aktuellen Lehrpläne unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erk/lp_neu_kund.html).

KLASSEN- UND GRUPPENGROSSEN

Das Schulforum oder der Schulgemeinschaftsausschuss kann bei Wahrung der Kostenneutralität die Klassen- und Gruppengröße (Eröffnungs- und Teilungszahlen) verändern.

BUDGETGESTALTUNG

Pflichtschulen vereinbaren das Ausmaß der Budgethoheit mit dem gesetzlich zuständigen Schulerhalter. Bundesschulen erhielten mit der 14. SchOG-Novelle einen größeren Spielraum autonomer Budgetgestaltung (von 5.000.- ATS auf 50.000.- ATS). Durch die Vermietung von Schulräumen (Schulraumüberlassung) und die Einwerbung anderer Geldmittel (sonstige Drittmittel) wie Werbeeinnahmen und Sponsoring besteht für Bundesschulen die Möglichkeit, ihr Budget zu erhöhen. Die erwirtschafteten Beträge können autonom für schulische Zwecke verwendet werden.

TEILRECHTSFÄHIGKEIT

Bundesschulen können Einrichtungen mit eigener Rechtspersönlichkeit schaffen, die nach außen durch die Schulleitung bzw. eine als Gesellschafterin eingesetzte Person auftreten. Sie können Veranstaltungen durchführen, Vermögen erwerben und Verträge abschließen. Auf Ebene der Pflichtschulen hängt die Teilrechtsfähigkeit von den jeweiligen Bestimmungen auf Landesebene ab, so sind beispielsweise die Pflichtschulen in Oberösterreich teilrechtsfähig, die in Vorarlberg und Tirol nicht.

„SCHULZEITAUTONOMIE“

Aufgrund wichtiger schulischer oder öffentlicher Anlässe kann die einzelne Schule fünf Tage im Jahr autonom frei geben. Die Entscheidung über die Verteilung der fünf „au-

tonomen Tage“ hat den Schulen zwar mehr freie Verfügbarkeit gebracht (z.B. Verlängerung von Feiertagen durch die Freigabe der Feiertage), den Eltern allerdings verstärkt Probleme bei der Unterbringung von Kindern an verschiedenen Schulen (Koordination von Urlaubsplänen, Beaufsichtigung der Kinder zu Hause an freien Tagen u.Ä.). Für das Schuljahr 2008/09 wurden deshalb in den einzelnen Bundesländern einheitlich zwei schulautonome Tage festgelegt, ausgenommen davon sind reine Oberstufenformen (ORG, BMS, BHS, BAK) und AHS mit 6-Tage-Woche. Eine weitere Möglichkeit im Bereich der Schulzeitautonomie bestand in der Einführung der 5-Tage-Woche. Diese wurde ab dem Schuljahr 2006/07 bundesweit für alle Schüler/innen der 1.–8. Schulstufe eingeführt. Die mit der 14. SchOG-Novelle eingeleitete Autonomisierung bewirkte Veränderungen auf der politi-

schen Ebene (Verhältnis Bund—Land), der Schulaufsebene sowie der Ebenen von Schulleitung im Speziellen und Schulstandort im Allgemeinen.

POLITISCHE EBENE

Auf politischer Ebene gab es aufgrund der föderalistischen Struktur der Republik Österreich—nicht nur im schulischen Bereich—immer wieder Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten und Einflussnahme. Diese finden im Bildungsbereich ihren Niederschlag in den Durchführungsbestimmungen von Schulgesetzen, die in Österreich Ländersache sind, worin sich auch die regionale politische Situation widerspiegelt. Hierdurch entstehen einerseits Konflikte ideologischer Natur (bei unterschiedlicher parteipolitischer Dominanz von Ministerium und Ländern), andererseits auch eine parteiübergreifende

Länderfront, welche den Kompetenzüberhang des Bundes in Budget-, Personal- und Sachfragen kritisiert.

Die Länder sehen in den gesetzlichen Veränderungen zur Schulautonomie die Chance, ihren Entscheidungsspielraum gegenüber dem Ministerium zu vergrößern. Durch die direkte Abhängigkeit der Schulen von ihrer unmittelbar vorgesetzten Schulbehörde befürchten einzelne Schulen, dass sie—paradoxiertweise trotz der gesetzlichen Verordnungen, die ihnen mehr Gestaltungsautonomie ermöglichen sollen—weniger Spielraum haben, da sich die Einflussnahme auf das Schulgeschehen lediglich von der (entfernteren) „ersten“ Ebene (Bund) auf die (nähere) „zweite“ Ebene (Land) verlagert habe (vgl. Bachmann, Iby, Kern, Osinger, Radnitzky & Sprecht, 1996; Krainz-Dürr, Krall, Schratz & Steiner-Löffl, 1997).

Schulart	Schulkonzept	Inhaltliche Schwerpunktsetzung (durch Veränderung der Stundentafel)	Zusätzliche Pflichtgegenstände & Seminare	Gestaltungsmöglichkeiten bei Freigegebenständen & unverbindlichen Übungen	Gestaltungsmöglichkeiten beim Förderunterricht
Volksschule	nicht möglich	nicht möglich	nur in VS-Oberstufe	in der Grundschule nur bei u. Ü.	nur in der VS-Oberstufe
HS + AHS Unterstufe	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
Sonderschule	nicht möglich	nicht möglich	nicht möglich	in den Grundstufen nur bei u. Ü.	nicht möglich
PTS	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
Berufsschule	erforderlich	möglich	nicht möglich	nur im Rahmen des Rahmenlehrplans	möglich
AHS Oberstufe	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
HASCH + HAK	erforderlich	HASCH: nicht möglich HAK: verpflichtend*	möglich	möglich	möglich
Humanberufliche Schulen**	erforderlich	verpflichtend*	verpflichtend	möglich	möglich
Technische und Gewerbliche Schulen	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
BA für Kindergarten- & BA für Sozialpädagogik	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
Akademie für Sozialarbeit	erforderlich	verpflichtend*	möglich	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen

u. Ü. = unverbindliche Übungen, BA = Bildungsanstalt

* Falls die Schule nicht selbst einen Ausbildungsschwerpunkt festlegt, macht dies die Schulbehörde erster Instanz

** Zu den humanberuflichen Schulen zählen die Fachschulen und die höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, für Mode und Bekleidungstechnik und für Tourismus sowie die Fachschulen für Sozialberufe

Tabelle 1: Lehrplanautonomie nach Schulart (nach BMBWK, 2000, S. 12)

SCHULLEITUNG UND SCHULAUF SICHT

Die Stärkung schulbasierten Managements erfordert von der Schulleitung neue Führungsqualitäten, was Auswirkungen auf die Rekrutierung (Auswahlverfahren) und Professionalisierung (Aus- und Weiterbildung) hat. Verbindliche Schulmanagementkurse und die Leadership Academy sind bildungspolitische Maßnahmen, um die Führungskompetenz von Schulleiter/innen zu steigern (vgl. Schratz & Petzold, 2007). Die Rolle der Schulaufsicht ändert sich insofern, als sie von den schulisch autonom getroffenen Beschlüssen nur in Kenntnis gesetzt, nicht mehr vorher „um Erlaubnis gefragt“ werden muss. Nur wenn ein autonomer Beschluss gegen ein geltendes Gesetz verstößt bzw. sogenannte „übergeordnete Interessen der Schüler/innen“ durch die autonome Änderung in Gefahr wären, kann er von der Schulaufsicht ausgesetzt werden. Die Neuorientierung des Schulwesens in Richtung autonomer Schulentwicklung hat intensive Diskussionen innerhalb der Berufsgruppe der Schulaufsicht ausgelöst, die zu einer Auseinandersetzung über das eigene (Rollen-)Verständnis geführt haben (vgl. Lattinger & Schratz, 1996).

LEHRER/INNEN

Durch eine Novelle des Dienstrechts für Landeslehrer/innen (LDG-Novelle 2001) wurde versucht, die Personalplanungsmaßnahmen stärker an die einzelne Schule zu verlagern. Das „Pflichtstundenmodell“ wurde durch ein neues Modell der „Jahresnorm“ abgelöst, welches die Tätigkeit der Lehrperson ganzheitlich betrachtet und diese von Schulbeginn an transparent machen soll. Dadurch ist es möglich, Tätigkeiten im Rahmen der Schulautonomie bzw. Schulentwicklung im Beschäftigungsprofil individuell zu berücksichtigen.

INNERSCHULISCHE DEMOKRATIE

Im Zuge der Dezentralisierungsbewegung wurden in mehreren Etappen die Kompetenzen der schulparterschaftlichen Gremien erweitert. Für Schulen ohne Schulsprengel können für die Aufnahme von Schüler/innen/n zusätzliche Reihungskriterien festgelegt werden. In Personalfragen blieb die Entscheidungskompetenz zwar limitiert, die schulparterschaftlichen Gremien erhielten aber ein Recht auf Stellungnahme bei der Bestellung von Leitungsfunktionen. Aufgrund der gesetzlichen Lage ist am Schulstandort ein Minimalstandard an innerschulischer Demokratie gefordert, denn gegen den Willen (eines) der drei Schulpartersner können keine schulautonomen Maßnahmen beschlossen werden.

UNTERSTÜTZUNGSMASNAHMEN UND QUALITÄTSINITIATIVEN

Die neuen Möglichkeiten, an der Schule selbst Entscheidungsprozesse über die Entwicklung von Schule und Unterricht in Gang zu setzen, hat zu einem verstärkten Unterstüt-

zungsbedarf geführt. Dieser wurde vorwiegend durch die Pädagogischen Institute als Fortbildungsinstitute angeboten, allerdings nicht flächendeckend bzw. „just in time“. Die neuen Herausforderungen erforderten entsprechende Fortbildungsmaßnahmen, wie etwa schulinterne Lehrer/innen/fortbildung, Schulentwicklungsberater/innen u.Ä. Unterstützungsmaterial, wie beispielsweise das „Schul-Autonomie-Handbuch“ (Rauscher, 1999), wurde erforderlich, um die neuen Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Entwicklungsarbeit am Schulstandort zu erleichtern. Um die einzelnen Unterstützungsmaßnahmen einem gemeinsamen Qualitätsverständnis zu verpflichten, wurden unterschiedliche Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung auf Bundesebene gesetzt. Durch Qualitätsinitiativen des Ministeriums (vgl. Eder & Altrichter, 2009) wird versucht, österreichweit eine einheitliche Steuerungslinie zur Entwicklung von Schule und Behörde zu erreichen.

1.2.4 STAND UND AKTUELLE ENTWICKLUNGEN

Der Prozess der Autonomisierung des Schulwesens in Österreich ist eng mit der 14. Novelle des SchOG von 1993 verbunden. Weitergehende Bestrebungen finden sich seitdem vor allem auf konzeptueller Ebene, wenn man von einzelnen Initiativen (z.B. Änderung im LDG, Lehrplanreformen, die zur schulnahen Curriculumentwicklung motivieren) absieht. In einzelnen Bundesländern gibt es Bemühungen, die versuchen, in Teilbereichen zu einer weiteren Entwicklung der Schulautonomie beizutragen.

Dazu gehören u.a. Initiativen zur Neustrukturierung von behördlichen Einheiten, die Flexibilisierung von Schulsprengeln, schulscharfe Stellenzuweisungen für Profilschulen, die Einführung von Schulprogrammen mit Verpflichtungscharakter und Teaminspektionen zur Evaluation der Schule als Ganzes.

Insgesamt gesehen haben österreichische Schulen in den letzten Jahren vor allem autonomere Entscheidungsmöglichkeiten in den primären Handlungsvollzügen (Lern- und Unterrichtsorganisation) erhalten, die sekundären Handlungsvollzüge (Finanz-, Ausstattungs- und Personalorganisation) werden noch entscheidend auf übergeordneten Ebenen (Bezirk, Land, Bund) geregelt. Diese Diskrepanz führt vielfach zu schul- und unterrichtsentwicklerischen Aktivitäten, die auf der schulorganisatorischen Ebene nicht abgesichert sind (z.B. Personaleinsatz, Unterstützung durch Ressourcen).

Bei der Analyse der österreichischen Bildungsgovernance sind vier Phasen der Systemtransformation erkennbar (vgl. Eder & Altrichter, 2009). Die gegenwärtige Entwick-

lung kann dabei als Versuch verstanden werden, eine evaluationsbasierte Steuerung der autonomen Einzelschule aufzubauen. Dieses neue Paradigma einer evaluationsbasierten Steuerung findet sich auch im Bericht der Zukunftskommission (2005, S. 19) des Ministeriums, die „in konsequenter Weiterführung einer bestehenden bildungspolitischen Initiative [...] die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schule“ weiter stärken soll (z.B. durch personelle und finanzielle Autonomie, Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit), „bei gleichzeitiger Beseitigung von unterrichtsorganisatorischen Barrieren (z.B. Eröffnung neuer pädagogischer Möglichkeiten im Bereich der Unterrichtszeit, der Arbeitszeitregelungen) und der Optimierung mancher Bereiche der Schulorganisation (z.B. sprachliche Frühförderung, optimierter Schulbeginn, Schulsprengel und Wettbewerb). Jede Erhöhung von Autonomie bedeutet allerdings gleichzeitig eine vermehrte Rechenschaftspflicht der Schulen über die erzielte Schulqualität.“

Diese Reformvorschläge belegen, dass die Schulautonomie-Diskussion in Österreich (auch im internationalen Vergleich) noch nicht zum Abschluss gekommen und in vieler Hinsicht entwicklungssoffen ist. Gemessen an Entscheidungsfreiheiten der Mittelbewirtschaftung (z.B. Festlegung und Entscheidung über die Verwendung des Schulbudgets), der Personalfreiheit (z.B. Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, Festlegung der Anfangsgehälter, Entscheidung über Beförderung bzw. Höhergruppierung von Lehrpersonen) sowie der sonstigen Mitsprache des Lehrerkollegiums und der Schulleitung in Fragen der schulischen Politik und Verwaltung gibt es noch deutliches Entwicklungspotenzial (vgl. OECD, 2001, S. 205–209). Ähnliches gilt für die Einbeziehung von Eltern, Schüler/innen/n und externen Partner/innen/n in schulische Entscheidungsprozesse.

Erstmals erschienen in: Werner Specht (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam 2009. S. 323–340

Digitalisierung an den Deutschen Auslandsschulen

Impulse von Deutschen Schulen auf vier Kontinenten

Deutsche Auslandsschulen haben eine klare Vision für die Zukunft der digitalen Transformation. Rund ein Viertel der Schulen haben das Zielbild ihrer Schule für digitales Lehren und Lernen bereits vollständig erarbeitet. Fast die Hälfte gibt an, dass dies weitestgehend der Fall ist. Damit sind die Deutschen Auslandsschulen im Durchschnitt weiter als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Am Zukunftsbild zur Digitalisierung hat an Deutschen Auslandsschulen in der Regel die gesamte Schulgemeinschaft inklusive des Schulträgers mitgewirkt. Gemeinnützige Schulträger finanzieren die Schulen zu über 70 Prozent aus Eigeneinnahmen, Bund und Länder fördern sie finanziell und personell.

Text: Bündnis für Bildung e.V. • Foto: Vanessa Loring, Pexels

Das ist ein Ergebnis einer Umfrage unter Deutschen Schulen im Ausland, die das Bündnis für Bildung (BfB) und der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) unter den Auslandsschulen durchgeführt haben. Neben der Vision und Prozessen zur Digitalisierung hat die Umfrage einen Blick auf fünf weitere Themenbereiche zur Schultransformation geworfen: Leadership und Organisation, Lehren und Lernen, Personalentwicklung, Ausstattung und Support sowie Lernräume.

Für die Umfrage wurde die Plattform www.schultransform.org verwendet, auf der Schulen eine Selbsteinschätzung zum Stand der digitalen Transformation durchführen können. In allen sechs Themenbereichen schneiden die befragten Deutschen Auslandsschulen dabei etwas besser ab als Schulen in Deutschland, die bislang an der Umfrage von SchulTransform teilgenommen haben. Den Wert für die Deutschen Schulen finden Sie tagesaktuell auf der Webseite: www.schultransform.org/auswertung

Aus den Umfrageergebnissen haben BfB und WDA zehn zentrale Erkenntnisse abgeleitet. Dazu gehört unter anderem, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulträger ein klarer Vorteil für eine konsequente Schultransformation ist. Wird die Zu-



„Deutsche Auslandsschulen haben eine klare Vision für die Zukunft der digitalen Transformation“

kunftsvision von allen Akteuren geteilt, können technische Ausstattung und Lernräume schnell und konsequent modernisiert werden. Eine weitere Erkenntnis: Eine IT-Fachkraft bzw. eine IT-Abteilung innerhalb der Schule ist ein Schlüsselfaktor für eine gelingende Schultransformation. Funktioniert die Technik, können Lehrkräfte und Lernende sich auf das Lehren und Lernen konzentrieren.

KLINGEBIEL:

„AUCH DIE AUSLANDSSCHULEN BENÖTIGEN EINEN DIGITALPAKT“

„Deutsche Auslandsschulen bauen Brücken und prägen weltweite Bildungsbiographien“, erklärte Thilo Klingebiel, Geschäftsführer Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) anlässlich der Vorstellung der Umfrageergebnisse auf der didacta 2022. „Die digitale Transformation findet hier in einem Netzwerk in über 70 Ländern statt. Sie ist deswegen nicht nur eine besondere Chance, das Lehren und Lernen in einem weltweiten Kontext zu erproben und auf eine neue Ebene zu heben, sondern auch den Triple Win für Sitzland, Absolventinnen und Absolventen sowie Deutschland vernetzt auszubauen. Mit der vorliegenden Befragung schaffen Bündnis für Bildung und WDA einen wertvollen Bezugspunkt für die Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen. Dabei wird schon jetzt deutlich: Die digitale Transformation der Auslandsschulen kann nicht durch die freien Träger alleine finanziert werden. Auch die Auslandsschulen benötigen einen Digitalpakt.“

BÜTTNER:

„ALLE ASPEKTE EINES ERFOLGREICHEN TRANSFORMATION SOLLTEN ÜBER DEN DIGITALPAKT FÖRDERFÄHIG SEIN“

„Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass Schultransformation eine gemeinschaftliche Aufgabe ist“, erklärte Dr. Christian Büttner, 1. Vorsitzender des Bündnis für Bildung. „Wenn alle am Lehr- und Lernprozess mitgenommen werden und der Schulträger eine aktive Rolle spielt, gelingt die digitale Transformation deutlich besser. Die Ergebnisse zeigen aber auch: Es bleibt weiterhin einiges zu tun auf dem Weg zu einer erfolgreichen digitalen Schultransformation — ob an deutschen Schulen im Ausland oder im Inland. Dafür brauchen die Schulen auch die notwendigen finanziellen Mittel. Für den geplanten Digitalpakt 2.0 heißt das: Er muss Schultransformation ganzheitlich möglich machen. Alle Aspekte einer erfolgreichen Transformation sollten über den Digitalpakt förderfähig sein: von der Ausstattung über die Weiterbildung bis hin zu digitalem Content.“

Schulleitungsmonitor Schweiz 2021

Ein Kurzbericht



95% der befragten Schweizer Schulleitungen gaben an, mit ihren bisherigen Karrieren zufrieden zu sein

Schulleitungen spielen eine große Rolle für die Organisation und Entwicklung von Schulen. Gleichzeitig gibt es kaum gesicherte Erkenntnisse aus der Schweiz zu dieser zentralen Position: Warum ergreifen die Schulleitungen diese Tätigkeit? Was motiviert sie in ihrem Beruf? Welche Rolle spielen individuelle und strukturelle Bedingungsfaktoren für ihr Engagement? Wie gelingt ihnen der Spagat zwischen Stabilität und Veränderung? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Kollegium? Erleben sie sich als pädagogisch wirksam?

Autoren: **Prof. Pierre Tulowotzki, Prof. Dr. Marcus Pietsch, Jörg Berger, Ella Grigoleit, Gloria Sposato** •
Foto: **Max Fischer, Pexels**

Um die oben genannten Fragen zu beantworten, wurde der Schulleitungsmonitor Schweiz ins Leben gerufen. Der Schulleitungsmonitor Schweiz ist ein Kooperationsprojekt vom VSLCH, CLACESO und der PH FHNW, welches von der HEP Vaud unterstützt wird. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erhalten,

wer die Schulleitenden sind, wie es ihnen geht, wie sie Schulbetrieb, pädagogische Arbeit und Schülerinnen und Schülern unterstützen und wie sich ihre Profession entwickelt. Der Schulleitungsmonitor Schweiz baut inhaltlich auf dem Forschungsprojekt LineS auf (<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>)

WER SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITER SIND

Die teilnehmenden Schweizer Schulleitungen sind knapp überwiegend männlich (53%). Das Alter liegt im Durchschnitt bei 50 Jahren. Während weibliche Lehrpersonen gemäß Daten des Bundesamts für Statistik an Primar- und Sekundarschulen in der Mehrheit sind, so stellt sich dies bei den Befragten anders dar: An Primarschulen (inklusive Kindergärten) sind die Schulleitungen in der Mehrheit weiblich (54%). An Sekundarschulen (siebte bis einschließlich neunte Klasse) sind hingegen nur 29% der befragten Schulleitungen weiblich.

Schulleitungen in der Schweiz sind tendenziell Teilzeitkräfte: Ein knappes Drittel (32%) der teilnehmenden Schulleitungen hat ein Pensum von 100%. 46% haben ein Pensum zwischen 60% und 95%. 22% haben ein Pensum von weniger als 60%.

Die teilnehmenden Schulleitungen wurden nach Ihrem Brutto-Jahreseinkommen auf ein 100%-Pensum gerechnet gefragt. Das rückgemeldete Einkommen liegt im Durchschnitt bei ca. 137.000 CHF. Je nach Kanton und Dienstalter bestehen z.T. deutliche Unterschiede. Die Daten enthalten Hinweise auf eine mögliche Lohndifferenz in Höhe von durchschnittlich ca. 9.800 CHF zugunsten der männlichen Schulleitungen. Diese scheint je nach Alter anders auszufallen. Liegt die Differenz im Alter bis 40 Jahre noch bei ca. 1.500 CHF, vergrößert sie sich bis zum Alter von 50 Jahren auf ca. 7.500 CHF, bis zum Alter von 60 Jahren auf ca. 10.300 CHF und fällt dann bei den über 60-jährigen Befragten wieder etwas geringer aus (ca. 7.400 CHF).

WIE SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITER ZU IHREM BERUF KAMEN

Das Amt der Schulleitung wird in der Schweiz vornehmlich durch erfahrene Personen bekleidet: Im Mittel sind die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter seit knapp 10 Jahren in dieser Funktion. Sie waren zuvor im Mittel 15 Jahre lang als Lehrperson tätig. Die zentralen Berufswahlmotive von Schulleitungen sind in der Rückschau vor allem eine abwechslungsreiche Tätigkeit auszuüben (95%), Schule pädagogisch weiterentwickeln zu können (93%), neue Ideen entwickeln und erproben zu können (91%), für das Wohl anderer Menschen sorgen zu können (88%) sowie anderen Menschen beistehen und helfen zu können (87%).

Dem gegenüber geben nur 19% der befragten Schulleitungen an, dass es ein (sehr) wichtiges Motiv gewesen sei, ihr berufliches Ansehen zu verbessern. Lediglich 38% geben als Motiv an, ihre beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern. Die Steigerung des Einkommens spielte für 34% der Befragten eine wichtige oder sehr wichtige Rolle bei der Entscheidung.

Somit scheinen die Motive hauptsächlich intrinsischer Natur zu sein. 88% der Befragten haben eine formale Qualifikation für die Position der Schulleitung durchlaufen. In nahezu allen Fällen handelt es sich dabei um eine EDK anerkannte Schulleitungsausbildung. 12% geben an, keine derartige Qualifikation durchlaufen zu haben.

Der Weg in die Schulleitung kann begleitet werden durch (informelle) Mentorinnen und Mentoren, die Schulleitungen auf vielfältigen Wegen fördern und unterstützen. Etwas weniger als die Hälfte (41%) der Befragten berichtet von einer derartigen Unterstützung und Förderung. Mentorinnen und Mentoren unterstützten (angehende) Schulleitungen, indem sie bereitwillig bei Sorgen zuhörten (93%), Hinweise und Ratschläge für die Tätigkeit als Schulleitung gaben (94%) oder in stressigen Zeiten Mut und Unterstützung boten (87%). Auch dienten sie als Vorbild, besaßen etwa Qualitäten, welche sich die Befragten zu eigen machen wollten (79%) oder Arbeitsweisen, die sie gerne übernehmen wollten (53%).

WIE ES UM DIE ARBEIT VON SCHULLEITUNGEN STEHT

Knapp die Hälfte der befragten Schulleitungen gibt an, für 25 bis 50 Mitarbeitende Personalverantwortung zu tragen. Bezogen auf ihre Arbeitszeit geben Schulleitungen mit Vollpensum an, im Schnitt 51 Stunden in einer normalen Arbeitswoche zu arbeiten. Personen mit 70%-Pensum geben eine Wochenarbeitszeit von 42 Stunden an. Ein Drittel aller Befragten unterrichtet zusätzlich zur Schulleitungstätigkeit. Dabei handelt es sich grösstenteils um die Schulleitungen mit Schulleitungspensen unter 50%.

Die Arbeit der befragten Schulleitungen verteilt sich auf vielfältige Bereiche: Verwaltungstätigkeiten nehmen im Durchschnitt 26% der Arbeitszeit in Anspruch. Auch Tätigkeiten im Bereich Personalführung und Personalentwicklung erweisen sich als zeitintensiv (im Durchschnitt 23% der Arbeitszeit). Arbeit an Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung (12%) sowie Arbeit an längerfristigen Zielen (11%) nehmen hingegen zeitlich einen geringeren Anteil in Anspruch. Alltägliche Belange prägen damit das Tätigkeitsprofil von Schulleitungen stärker als Schulentwicklung und Innovation.

Ein Großteil der befragten Schulleitenden (88%) stimmt der Aussage zu oder eher zu, dass sie und ihr Team bislang sehr er-

folgreich darin sind, die pädagogischen Ziele ihrer jeweiligen Schule zu erreichen. Knapp über 90% der befragten Schulleitungen haben in ihrer Schule Personen, die sie in ihrer Führungstätigkeit unterstützen, auch wenn es für diese Personen mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist.

Mit Blick auf ihr Weiterbildungsverhalten in den vergangenen 12 Monaten geben 75% der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an, berufsbezogene Literatur (z.B. Fachzeitschriften) gelesen zu haben. 61% haben an Veranstaltungen der Bildungsträger (z.B. kantonale Tagungen) teilgenommen. 48% haben an kürzeren Veranstaltungen an Hochschulen (z.B. Tagungen oder Workshops) teilgenommen, 26% haben ein Zertifikatsprogramm an einer Hochschule belegt. 41% der befragten Schulleitungen haben an Veranstaltungen von Verbänden und berufsbezogenen Organisationen teilgenommen. 36% haben private Angebote (z.B. privates Coaching) genutzt. In der Gesamtschau ergibt sich somit ein Engagement in der Weiterbildung, welches formale und informelle Angebote beinhaltet.

WIE ES SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITERN GEHT

Die Schulleitungen wurden nach der grundsätzlichen Zufriedenheit mit ihrem Beruf gefragt, unabhängig von möglichen besonderen Situationen (wie z.B. zusätzliche Belastungen aufgrund der Covid-19-Pandemie). Eine große Mehrheit der befragten Schulleitungen ist mit ihrer bisherigen Karriere zufrieden (95%). 89% stimmen der Aussage zu oder eher zu, richtig Freude an ihrer Arbeit zu haben. 82% stimmen der Aussage zu oder eher zu, völlig in ihrer Arbeit aufzugehen. 88% geben an, dass ihre Arbeit sie inspiriert. 74% der befragten Schulleitungen geben jedoch an, zu wenig Zeit zu haben, um ihre täglichen Aufgaben zu erfüllen. Allerdings geben 19% der befragten Schulleitungen

an, die aktuelle Schule verlassen zu wollen, darunter 5%, die dies so schnell wie möglich tun wollen. Gründe für einen Arbeitsplatzwechsel sind für 47% der wechselwilligen Schulleitungen der Wunsch nach beruflicher Entwicklung. 34% geben als Grund an, zu wenig Unterstützung durch übergeordnete Instanzen wie z.B. die Gemeinde oder Schulpflege zu erhalten. Weitere Gründe sind der Wunsch nach mehr Zeit für die Familie (27%) sowie eine als unangemessen empfundene Bezahlung (24%). Eine geringe Rolle spielen hingegen das Arbeitsklima an der Schule (10%), ungünstige Arbeitszeiten (7%) sowie mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten (14%). Auch gesundheitliche (11%) oder altersbedingte (15%) Gründe werden eher selten genannt.

ZUM HINTERGRUND DER STUDIE

Von September bis Oktober 2021 wurden die zugrundeliegenden Daten mit Hilfe eines Online-Fragebogens erhoben. Dabei wurden alle Mitglieder des VSLCH sowie der CLACESO kontaktiert. Darüber hinaus wurden Schulleitungen, die dort keine Mitglieder sind, in allen Schweizer Kantonen recherchiert – oftmals in Zusammenarbeit mit den Kantonen – und kontaktiert. Insgesamt wurden so 4.749 Schulleitungen kontaktiert, von denen 2.035 vollständig an der Befragung teilgenommen haben. Weitere Informationen zum Projekt sind unter www.schulleitungsmonitor.ch verfügbar.

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln der Stiftung Mercator Schweiz sowie der Jacobs Foundation gefördert. Wir danken insbesondere den Bildungsdepartementen der Kantone Aargau, Solothurn, Basel-Landschaft, Bern, Jura, Neuchâtel, Zürich und Zug für die dezidierte Unterstützung des Projekts. Unser grösster Dank gilt den vielen engagierten Schulleiterinnen und Schulleitern, die sich am Projekt beteiligt und es so erst möglich gemacht haben.

AUTORINNEN UND AUTOREN

PROF. DR. PIERRE TULOWITZKI, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FHNW
pierre.tulowitzki@fhnw.ch

PROF. DR. MARCUS PIETSCH, LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG
pietsch@leuphana.de

JÖRG BERGER, VSLCH
joerg.berger@vslch.ch

ELLA GRIGOLEIT, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FHNW
ella.grigoleit@fhnw.ch

GLORIA SPOSATO, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FHNW
gloriagrazia.sposato@fhnw.ch

Alltagsrassismus: „Frau Lehrerin, das, was Du sagst, ist rassistisch!“

Studienreihe des IZI

Eine neue Studienreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) zeigt, was Kinder und Jugendliche zum Thema Rassismus wissen und wie Pädagogik und Qualitätsmedien Alltagsrassismus entgegenwirken können.

Text: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) • Foto: Pragyan Bezbaruah, Pexels



Viele Kinder können Erfahrungen von Alltagsrassismus nicht als solche einordnen

Die Ergebnisse der Studien sind in einem neuen Buch und einem Artikel zusammengefasst, welche jetzt frei zugänglich auf der Homepage des IZI (<http://www.izi.de/>) abrufbar sind. Jedes dritte Kind bzw. jede*r dritte Jugendliche*r in Deutschland ist mit Alltagsrassismus konfrontiert. Die Grundtendenz ist dabei: Je sichtbarer der Migrationshintergrund, desto häufiger widerfahren den Kindern und Jugendlichen Beschimpfungen, Benachteiligung und rassistische Klischees etc. Wie Medien und Pädagogik Alltagsrassismus begegnen können, zeigt das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) beim Bayerischen Rundfunk in dem aktuell erschienenen Buch mit dem Titel: „Frau Lehrerin, das, was Du sagst, ist rassistisch!“ Eine repräsentative Studie zeigt, wie ausgeprägt das Wissen zum Thema (Alltags-) Rassismus in Deutschland ist. Anhand von sechs weiteren Studien im Kontext der Entwicklung der antirassistischen Sketch-Comedy-Sendung „Moooment!“ (KiKA) wird aufgezeigt, wo es in der Entwicklung von Medieninhalten besonderer Sensibilität bedarf und wo pädagogische Handlungsräume ansetzen könnten.

GRUNDWISSEN: MENSCHEN KÖNNEN NICHT IN RASSEN UNTERTEILT WERDEN!

Während sich Hunde, Katzen oder Pferde genetisch in Rassen unterteilen lassen, gilt das für den Menschen nicht. Forschung zeigt zweifelsfrei: Vom Aussehen oder Wohnort eines Menschen lässt sich nicht auf seine genetische Veranlagung schließen. Die genetische Vielfalt der Menschen ist immer größer als die Ähnlichkeit bei Individuen mit einer ähnlichen Hauttönung, Augenform oder sonstigen äußeren Merkmalen. Es gibt kein einziges Gen, noch nicht mal ein einziges Basenpaar, keinen einzigen fixierten Unterschied, der zum Beispiel Asiat*innen von Nicht-Asiat*innen trennt. Die repräsentative Studie des IZI zeigt: Dass sich Menschen nicht in Rassen unterteilen lassen, wissen durchschnittlich 57% der Erwachsenen mit einer deutlichen Alterstendenz. Während sieben von zehn 20- bis 29-Jährigen dieses Grundwissen haben, zeigt sich bei den 6- bis 9-Jährigen sowie den über 60-Jährigen das niedrigste Wissensniveau.

Dass es keine Rassen beim Menschen gibt, wissen 74% der Lehrer*innen und knapp neun von zehn Lehrer*innen ist bekannt, dass Deutschland Kolonien hatte und vom Sklavenhandel profitierte. Damit liegen die Lehrer*innen mit ihrem Wissensstand deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Dennoch berichten Kinder mehrfach von Kommentaren wie „Du kannst aber gut Deutsch sprechen“ zu einem einen Hijab tragenden Mädchen. Vermutlich meinte die Lehrerin es sogar nett, für die in Deutschland geborene und muttersprachlich deutsch aufgewachsene Saira (11 Jahre) war es dennoch verletzend. Hier fehlte es der Lehrerin an Sensibilität und Wissen um Stereotype. Noch deutlicher wird der Nachholbedarf bei Erzieher*innen. Zwar geben neun von zehn Erzieher*innen an, sich mit dem Thema Rassismus beschäftigen zu haben, dennoch fehlt vielen Grundlagenwissen.

HERANWACHSENDE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND ERFAHREN (ALLTAGS-)RASSISMUS, KÖNNEN IHN ABER NICHT IMMER ALS SOLCHEN EINORDNEN

In der repräsentativen Studie mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird deutlich: Menschen, die selbst bzw. deren Eltern in einem anderen Land geboren wurden, sind nicht zwangsläufig besser über das Thema Alltagsrassismus informiert als Menschen, die keinen Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation haben. Dies bedeutet u.a., dass Heranwachsende mit Zuwanderungsgeschichte ihre eigenen Rassismuserfahrungen nicht als solche einordnen und bewerten können. Genau dieses Wissen bräuchten sie aber, um sich nicht individuell als schuldig oder defizitär zu empfinden.

KINDERSENDUNGEN KÖNNEN WISSEN VERMITTELN

Die meisten befragten Kinder wollen Rassismus aktiv entgegentreten. Oft fehlt ihnen jedoch das notwendige Grundwissen, um Alltagsrassismus zu erkennen und die Perspektive der rassistisch Angesprochenen nachzuvollziehen. Entsprechend wichtig sind Sendungen, die sich explizit mit dem Thema Rassismus auseinandersetzen. Die wissenschaftliche Begleitung der Sendung „Moooment!“ (KiKA) zeigt dabei: Um eine Sendung zu produzieren, die explizit antirassistisch wirksam werden soll, braucht es ein diverses Team, viel Sensibilität und Hintergrundwissen.

KINDER BRAUCHEN RÄUME, UM SICH MIT DEM THEMA RASSISMUS AUSEINANDERZUSETZEN

Aktiv Rassismus entgegenzutreten, braucht aber noch mehr als Wissen. Wie es gelingen kann, dass Kinder und Jugendliche zu Verbündeten (Allys) der mit Rassismus Konfrontierten werden können, zeigt eine siebte Studie. Anhand von realen Fallbeispielen diskutierten Schüler*innen Möglichkeiten, wie sie Mitschüler*innen konkret unterstützen könnten. Die Auswertung zeigt: Kinder und Jugendliche kommen auf diverse Ansätze zur Unterstützung, brauchen aber auch an einigen Stellen pädagogische Einordnungshilfe, um z.B. die Betroffenen nicht zu bevormunden.

„Die Aussagen der Kinder in den Studien verdeutlichen, wie wenig Raum Alltagsrassismus im Kontext Schule bekommt und wie sehr Kinder profitieren, wenn es zum Thema gemacht wird“, sagt Studienleiterin Dr. Maya Götz. „Kinder mit und ohne Zuwanderungsgeschichte brauchen zumindest ein Grundwissen um das Thema Alltagsrassismus.“ Wie das im Einzelnen aussehen kann, zeigt der neu erschienene Band 2 „Frau Lehrerin, das, was Du sagst, ist rassistisch!“, der auf der Homepage des IZI (<http://www.izi.de/>) frei abrufbar ist.

ÜBER DAS INTERNATIONALE ZENTRALINSTITUT FÜR DAS JUGEND- UND BILDUNGSFERNSEHEN (IZI)

Mit seiner Arbeit will das IZI dazu beitragen, die kulturelle Bedeutung des Fernsehens für Kinder und Jugendliche und seine Einbettung in die Alltagswelt dieser Zielgruppen darstellen und klären zu helfen. Daran anschließend möchte das IZI zur Diskussion über den Bildungsauftrag der Rundfunkmedien, dessen zeitgemäße Realisierung und die Verantwortung der Medien gegenüber der Gesellschaft beitragen.

Weitere Informationen:
www.izi.de

Das IZI wurde 1965 gegründet und untersteht dem Bayerischen Rundfunk. Gemeinsam mit dem PRIX JEUNESSE INTERNATIONAL wird es von der Gesellschaft zur Förderung des internationalen Jugend- und Bildungsfernsehens e.V. unterstützt. Mitglieder der Gesellschaft sind der Bayerische Rundfunk, das Zweite Deutsche Fernsehen, der Freistaat Bayern, die Landeshauptstadt München sowie die Bayerische Landeszentrale für neue Medien.

Soziale Ausgrenzung: Lehrkräfte würden eher den Mädchen helfen

Studie des DIPF sowie der Universität Konstanz und der Universität Mannheim

*Eine aktuelle Studie hat untersucht, welche Rolle das Geschlecht für die Reaktionen von Lehrkräften auf soziale Ausgrenzung unter ihren Schüler*innen spielt. 101 Lehrer*innen wurden nach einer fiktiven Situation befragt. Demnach würden sie einem ausgegrenzten Mädchen eher beispringen als einem Jungen.*

Text: DIPF

Ein weiteres Ergebnis: Die weiblichen Lehrkräfte lehnen soziale Ausgrenzung noch stärker ab als ihre männlichen Kollegen, würden aber dennoch nicht häufiger eingreifen. Die Studie wurde vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation sowie der Universität Konstanz und der Universität Mannheim durchgeführt.

Schüler*innen erleben immer wieder soziale Ausgrenzung. Das kann von Auslachen über fehlenden Gruppenanschluss bis zu gezieltem Mobbing reichen. Dadurch leidet ein psychologisches Grundbedürfnis der Kinder und Jugendlichen: das Zugehörigkeitsgefühl. Dies kann sich wiederum negativ auf ihre gesamte Entwicklung auswirken. Lehrkräfte können durch ihr Eingreifen in Situationen sozialer Ausgrenzung helfen und vermitteln, mischen sich dennoch nicht immer ein.

Aber unter welchen Voraussetzungen entscheiden sich Lehrer*innen für ein Eingreifen? Dieser Frage sind bereits einige wissenschaftliche Studien nachgegangen. Um diese bestehenden Befunde zu vertiefen, hat sich die neue Studie des DIPF sowie der Universitäten in Konstanz und Mannheim darauf konzentriert, welche Rolle das Geschlecht bei der Intervention spielt. Dabei ging es sowohl um das Geschlecht der Lehrkräfte als auch das der jeweils betroffenen Schüler*innen. „Da die Geschlechter unterschiedlich sozialisiert werden und an Jungen und Mädchen auch verschiedene soziale Erwartungen gerichtet werden, wollten wir in einem ersten Schritt herausfinden, ob sich je nach Geschlecht von Lehrkraft oder Schüler*in unterschiedliche Reaktionen der Lehrer*innen zeigen“, erläutert Dr. Hanna Beißert vom DIPF. Sie ist die Erstautorin eines aktuellen Beitrags in der Fachzeitschrift „Frontiers in Education“, in dem die neue Studie vorgestellt wird.

LUKAS UND JULIA WERDEN AUSGEGRENZT

Das verantwortliche wissenschaftliche Team hat diese Fragen mit einer Untersuchungsgruppe von insgesamt 101 teilnehmenden Lehrer*innen von unterschiedlichen Schulen und mit unterschiedlicher Berufserfahrung in den Blick genommen. Ihnen allen wurde ein Text über ein fiktives Szenario sozialer Ausgrenzung in der Schule vorgelegt, bei dem eine Lerngruppe eine*n Mitschüler*in nicht dabeihaben will. Allerdings hieß die in dem Szenario ausgegrenzte Person bei etwa der Hälfte der an der Studie Teilnehmenden Lukas, die restlichen Lehrkräfte lasen von einer Julia, die ausgeschlossen wird. Anschließend beantworteten alle Lehrer*innen einen Fragenkatalog. Sie sollten unter anderem auf Skalen einordnen, wie sie das ausgrenzende Verhalten der Schüler*innengruppe bewerten und wie wahrscheinlich es ist, dass sie in der Situation eingreifen würden.

Im Ergebnis fiel ein Befund besonders ins Auge: Im Schnitt besteht zwar bei allen Lehrkräften eine Tendenz, in die Situation einzugreifen. Bei einem ausgeschlossenen Jungen sind die Lehrer*innen aber deutlich unentschlossener als bei den Mädchen, wo die Lehrkräfte sehr stark dazu neigen, zu intervenieren. „Es fällt auf, dass diese unterschiedlichen Reaktionen zu bestimmten sozialen Zuschreibungen passen, auch wenn wir diese Erklärung aus unserer Untersuchung nicht gesichert ableiten können“, so Bildungsforscherin Beißert. Zu solchen Stereotypen gehört beispielsweise, dass Mädchen schutzbedürftiger und Jungen widerstandsfähiger seien.

Ein weiteres augenfälliges Ergebnis der Studie: Auch wenn alle Lehrer*innen soziale Ausgrenzung insgesamt deutlich ablehnten, war diese Haltung bei den Frauen unter ihnen noch stärker ausgeprägt. Entgegen den Erwartungen des wissenschaftlichen Teams führte dieser Unterschied aber nicht zu verschiedenen Reaktionen: Die weiblichen Lehrkräfte würden dennoch nicht häufiger eingreifen als ihre männlichen Kollegen. Möglicherweise, durch die aktuellen Befunde aber noch nicht belegbar, spiele auch hier die Sozialisation der Lehrer*innen eine Rolle, so Dr. Beißert.

FOLGE-UNTERSUCHUNGEN UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS

Die genauen Gründe für das geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verhalten der Lehrkräfte und dabei die Rolle von Sozialisation und sozialen Zuschreibungen muss in weiteren wissenschaftlichen Arbeiten erforscht werden. Auch ist die Aussagekraft der aktuellen Studie eingeschränkt, da die Ergebnisse auf einem fiktiven Szenario und auf Aussagen der Lehrer*innen über ihre möglichen Reaktionen beruhen. Die Befunde könnten beispielsweise durch Erhebungen im echten Schulalltag erhärtet werden. Dennoch sieht die Forscherin des DIPF in den aktuellen Befunden bereits wertvolle Fingerzeige für die Schulpraxis: „Die unterschiedlichen Reaktionen der Lehrkräfte bei Mädchen und Jungen erfolgen ja oft nicht mit Absicht, sondern unbewusst. Daher kann es hilfreich sein, dafür zu sensibilisieren, dass auch Jungen unter sozialer Ausgrenzung leiden und es sich lohnen könnte, bei ihnen eher einzugreifen, als man das gewohnt ist.“

Der Fachartikel, in dem das verantwortliche wissenschaftliche Team die Studie beschreibt:

Beißert, B., Staat, M. & Bonefeld, M. (2022). The role of gender for teachers' reactions to social exclusion among students. *Frontiers in Education*, 7:819922. doi: 10.3389/feduc.2022.819922

Cyber Security an Schulen

Wie sicher ist der digitale Schulalltag?

„Schule gehackt“, „Schülerkonten gekapert“, „Daten von Schülern öffentlich“ — so titeln Medien, wenn Schulen von einem Cyberangriff oder einer Datenpanne betroffen sind. Datensicherheit ist beim Thema Bildungsdigitalisierung einer der wichtigsten Aspekte, stellt Schulen aber immer noch vor einige Herausforderungen.

Text: Sdui • Foto: Fly-d, Unsplash

Viele Schulen fühlen sich mit dem Thema allein gelassen: Welche Gefahren bestehen für die Daten von Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern? Wie kann sich die Schule schützen? Die Schulplattform Sdui und die Deutsche Gesellschaft für Cybersicherheit (DGC) möchten mit ihrer neuen Kooperation zum Thema Cyber Security aufklären. Auf der Learntec in Karlsruhe sprachen die Experten Philip Heimes (Sdui) und Philip Saladin (DGC) zum Thema Datensicherheit an Schulen.

Sicherheit ist in Schulen ein besonders sensibles Thema, denn es geht um Informationen und die Sicherheit von Kindern. Aus der analogen Welt sind Sicherheitsmaßnahmen für uns ganz selbstverständlich: Wir lassen keine Schulfremden in die Klassenzimmer; das Schulgebäude wird nach Schulschluss abgeschlossen und wichtige Dokumente werden z.B. im Sekretariat verschlossen. Im digitalen Bereich aber gibt es diese Selbstverständlichkeit noch nicht. Was verstehen Sie als Experten unter Cybersicherheit an Schulen?

Philip Saladin: Ganz allgemein geht es beim Thema Cybersicherheit um den Schutz von Daten. Im Bereich Schule sind das im Speziellen: Persönliche Daten wie Name, Geburtsjahr, Wohnort von Schüler:innen, Noten, Klassenbucheinträge, Zeugnisse oder Stundenpläne. Alle diese Informationen werden als Daten auf Festplatten, Servern oder in einer Cloud gespeichert. Auch die gesamte digitale Kommunikation innerhalb der Schulgemeinschaft gehört zu den sensiblen Daten.

Es gehört zum Alltag von Schulen, dass Daten erhoben, verarbeitet, übertragen, gespeichert, archiviert und gelöscht werden. Deshalb ist es auch Aufgabe der Schule, diese Daten vor Missbrauch zu schützen!

Philip Heimes: Das stimmt. Daten vor Dritten zu schützen, das ist heute ein Grundbedürfnis. Cybersicherheit an Schulen muss einen genauso hohen Stellenwert haben, wie andere analoge Sicherheitsmaßnahmen, die für uns selbstverständlich sind. Ausgedruckte Zeugnisse beispielsweise würden niemals



„Das Thema Sicherheit in Verbindung mit der Digitalisierung kann gar nicht hoch genug bewertet werden.“

offen und für jeden einsehbar herumliegen. Einen unachtsamen Umgang mit personenbezogenen Daten würden wir als massiven Verstoß gegen die Persönlichkeitsrechte eines Kindes werten.

Bei digitalen Daten hingegen kommt es aber immer noch häufig vor, dass genau solche unachtsamen Verstöße passieren. Meist geschieht die ohne böse Absicht. Oft wissen die Beteiligten gar nicht, dass sie mit ihren Handlungen Risiken eingehen und sich einer Gefahr aussetzen. Unwissenheit und das Gefühl, in dem riesigen Feld der Schuldigitalisierung mit solchen Fragen allein gelassen zu werden, stellen ein Problem dar. Wir, Sdui und die DGC, wollen deshalb aufklären zum Thema Cybersicherheit. Wir möchten Schulen und den Beteiligten dabei helfen, den Schulalltag sicherer zu gestalten. Maßnahmen zur Cybersicherheit müssen im Schulalltag zur Selbstverständlichkeit werden, wie das Abschließen der Eingangstür!

Die pandemiebedingten Zeiten von Home Schooling sind weitestgehend vorbei. Welchen Stellenwert hat das Thema Cybersicherheit aktuell überhaupt noch in der Schule? Wird das Thema bei der Vielzahl anderer Herausforderungen an den Schulen nicht überbewertet?

Philip Heimes: Ich denke, es ist nicht mehr zeitgemäß, das Thema Schuldigitalisierung auf Videokonferenzen im Home Schooling zu reduzieren. Wir sehen bei den rund 5.000 Schulen, die Sdui nutzen, dass sich der Umgang mit digitalen Daten wie ein roter Faden durch den Alltag zieht. Heute fragt niemand mehr, OB digitalisiert werden soll, sondern WIE.

Schulen sind in der Krise zu Gestaltern der digitalen Transformation geworden. Jetzt gilt es, aus der Not eine Tugend zu machen. Das heißt für mich, Kompetenz im Bereich der Cybersicherheit zu schaffen, um Risiken bewerten zu können. Das Thema Sicherheit in Verbindung mit der Digitalisierung kann dabei gar nicht hoch genug bewertet werden.

Philip Saladin, die Deutsche Gesellschaft für Cybersicherheit berät Unternehmen wie Behörden in Fragen der Cybersicherheit. Was sind aus Ihrer Erfahrung die größten Sicherheitsrisiken für Organisationen?

Philipp Saladin: Laut einer Befragung aus dem Jahr 2021 durch den Bitkom e.V., dem Branchenverband der deutschen Informations- und Telekommunikationsbranche, ist bei deutschen Unternehmen in 31 Prozent der Fälle die Infizierung mit Schadsoftware wie bspw. Ransomware Attacken das größte Risiko. Sogenannte DDoS-Attacken, bei denen Angreifer bestimmte Ressourcen gezielt überlasten und zum Beispiel Server mit massenhaften Anfragen in die Knie zwingen, betrafen 27 Prozent. Spoofing, das Vortäuschen einer falschen Identität, und Phishing, das Beschaffen persönlicher Daten mit Hilfe von gefälschten E-Mails, haben in 20 beziehungsweise 18 Prozent der Unternehmen Schäden verursacht.

Was sind aus Ihrer Sicht die größten Sicherheitsrisiken für Schulen?

Philip Saladin: Wie in Unternehmen gilt auch in Schulen: Der Mensch stellt das größte Sicherheitsrisiko dar. Das fängt bei Passwörtern an, die auf Zettel geschrieben werden oder als Post-it am Bildschirm kleben. In der Schule sind es auch unterschiedliche, private Geräte, die genutzt werden, wenn es kein zentrales Device-Management gibt. Aber auch fremde USB-Sticks, die verwendet werden, stellen immer noch ein Sicherheitsrisiko dar.

Die größten Sicherheitslücken entstehen allerdings, wenn Software-Updates und Sicherheits-Patches nicht durchgeführt werden. So einfach es klingt, so viel trete ich tagtäglich an solche Schwachstellen heran: Über 50 Prozent der hoch sicherheitsrelevanten Schwachstellen könnten durch Updates geschlossen werden.

Philip Heimes: Natürlich gehören auch gezielte Hackerangriffe von außen und innen zu den Sicherheitsrisiken. Schulen sind z.B. auch von Angriffen mit Ransomware betroffen, also Schadprogramme, die den Zugriff auf Systeme einschränken, um Lösegeld zu erpressen. Darüber kann die gesamte Schule lahmgelegt, weil die Daten von den Angreifern verschlüsselt werden.

Aber auch Schüler:innen selbst können die Schule angreifen und Daten missbrauchen. Die Kids von heute sind digitale Natives. Sogenannte Scriptkiddies wissen oft besser, wie sie sich Zugang zu Skripten und Programmen verschaffen, als was gerade in Biologie auf dem Lehrplan steht.

Was können die Folgen von Angriffen und Datenlecks sein?

Philip Saladin: Im Bildungswesen können bei unsachgemäßer Bearbeitung solcher Daten beispielsweise Diskriminierungen und Einschränkungen bei der Wahl der Ausbildung und des Berufs denkbar sein. Oder aber eine Schule wird mittels einer Ransomware Attacke ver-

schlüsselt und kann den Fortbetrieb der Schule nicht mehr gewährleisten. Plötzlich wird sie mit Lösegeldzahlungen und einem potenziellen Verstoß gegen die DSGVO konfrontiert.

Philip Heimes: Es gibt Folgen für den Schulbetrieb und natürlich rechtliche Konsequenzen. Am schlimmsten ist es aus meiner Sicht, wenn persönliche Schicksale von Kindern mit einer Sicherheitslücke einhergehen — vertrauliche Informationen über einen Schüler, die dann im Internet landen, weiterverbreitet werden und vielleicht sogar für Mobbing genutzt werden. Solche Fälle sind leider Realität und auch Lehrkräfte können betroffen sein. Wer Opfer von Cyberkriminalität wird, hat damit oft schwer und lange zu kämpfen.

Soweit zu den Risiken. Aber wie können sich Schulen schützen? Was kann jede Schule für ihre Sicherheit tun?

Philip Saladin: Aus unserer Erfahrung weiß ich: Jeder Mitarbeiter, der im Bereich der Security Awareness geschult ist, stellt einen Mehrwert da. Ganz niederschwellige Tipps, die sehr viel bewirken können, sind: Öffnen Sie niemals Anhänge in Emails von unbekannten Dritten. Klicken Sie nie auf Links, welche auf dubiose Webseiten verweisen. Beim Verlassen Ihres Arbeitsplatzes sperren Sie immer Ihren Computer. Nutzen Sie keine USB-Sticks, welche Sie vermeintlich als Werbezwecke erhalten haben. Tipps für die IT im Speziellen sind: Nutzen Sie einen Schwachstellenscanner, welcher Ihren Netzwerkumgebung 24/7 überprüft. Führen Sie Software-Updates und Sicherheits-Patches umgehend nach Freigabe der Hersteller aus.

Philip Heimes: Ich denke, ein ganz wichtiger Schritt ist, überhaupt ein Bewusstsein für das Thema Cybersicherheit zu schaffen. Jeder in der Schulgemeinschaft kann einen Teil dazu beitragen, die Schule datensicher zu machen. Aber natürlich ist das Ganze auch eine Budgetfrage, denn in der Regel gibt es in der Schule nicht das notwendige Knowhow und die Ressourcen, um die Systeme sicher zu machen und kontinuierlich zu überprüfen.

Es gibt dafür aber Experten, wie z.B. die DGC. Die Zusammenarbeit mit externen Ex-

perten wie der DGC, die bei der Umsetzung von Strategien helfen können, bietet sich auch für Bildungseinrichtungen an. Und: Schulen sollten mit digitalen Lösungen arbeiten, die Sicherheit in der Schule ernst nehmen. Sdúi tut das — uns ist das Thema Sicherheit besonders wichtig beim Bau unserer Plattform.

Sdúi ist eine Plattform für digitale Kommunikation und Organisation an Schulen — wie sieht es mit der Sicherheit auf der Plattform aus? Wie wird diese bereitgestellt?

Philip Heimes: Sdúi ist DSGVO-konform und nutzt deutsche Server. Schulen, die Sdúi nutzen, müssen sich keine Sorgen darüber machen, wo die Daten gespeichert werden und ob ein Konzern im Ausland Schülerdaten abgreift. Sdúi ist gemeinsam mit Schulen in Deutschland entwickelt worden und wird permanent an ihren Bedürfnissen und im Austausch mit ihnen weiterentwickelt. Uns ist dabei ein holistischer Ansatz von Datensicherheit wichtig, was bedeutet: Alle in der Schulgemeinschaft beteiligten Akteure müssen sich sicher auf der Plattform bewegen und miteinander kommunizieren können — Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern.

Sdúi und die DGC wollen in Zukunft miteinander kooperieren, um über Cyber Security an Schulen aufzuklären. Warum und was bedeutet das konkret?

Philip Saladin: Sdúi und die DGC sind zwei starke Partner, die gemeinsam für das Thema Cybersicherheit sensibilisieren möchten. Wir kennen die Risiken der Digitalisierung und können Lösungen aufzeigen. In Zukunft wollen wir zum Beispiel Informationen und Tipps für Schulen zusammenstellen.

Philip Heimes: Uns geht es darum, Schulen und Bildungseinrichtungen dazu zu befähigen, Risiken selbst zu erkennen und die Datensicherheit selbst beurteilen zu können. Ein Bewusstsein dafür zu schaffen, ist der erste Schritt. Und auch zu wissen, wo es Hilfe gibt. Wir finden es wichtig, Schulen mit dem bedeutsamen Thema Datensicherheit nicht allein zu lassen. Denn: Wir alle können dazu beitragen, das Internet jeden Tag etwas sicher für uns und unsere Kinder zu machen.

ÜBER DIE INTERVIEWPARTNER:

Philip Heimes, Chief Technology Officer, Sdúi

Philip Heimes ist in Deutschland geboren, ging nach seinem Studium in die USA. Dort war er viele Jahre gestaltend in der Bildungslandschaft tätig, zuletzt als „Head of Data Interoperability“ bei Power School, dem größten amerikanischen Education Technology-Anbieter. Zudem hat er „K12 Data Interoperability Projekte“ für die Bill & Melinda Gates-Stiftung und die Michael & Susan Dell-Stiftung geleitet. Seit Februar 2022 ist er für Sdúi als CTO tätig.

Philip Saladin, Head of Sales Switzerland, DGC Switzerland AG

Philip Saladin verantwortet den Vertrieb bei der DGC Switzerland AG. Zusätzlich zu seiner vertrieblischen Tätigkeit baut er den strategischen und internationalen Vertrieb für die DGC weiter aus. Philip Saladin berät Behörden, Non-Profit-Organisationen wie auch privatwirtschaftliche Firmen in Cybersicherheitsfragen und unterstützt sie dabei, ihre Cyber-Resilienz zu verbessern.

Schulbarometer: Hohe Belastung von Lehrkräften im dritten Corona-Schuljahr

Umfrage der Robert Bosch Stiftung

Die Corona-Pandemie und der Lehrkräftemangel haben an deutschen Schulen tiefe Spuren hinterlassen: Eine überwältigende Mehrheit der Lehrkräfte erlebt das Kollegium (92%) und sich selbst (84%) derzeit stark oder sehr stark belastet.

Text: Robert Bosch Stiftung • Foto: Peri Stojnic, Unsplash

Für über drei Viertel der Lehrkräfte (79%) ist Wochenendarbeit die Regel und eine Erholung in der Freizeit kaum noch möglich (60%). Die Hälfte leidet unter körperlicher (62%) oder mentaler Erschöpfung (46%). Mehr als jede zehnte Lehrkraft (13%) plant, im kommenden Schuljahr weniger zu arbeiten und das wöchentliche Deputat zu reduzieren. Das zeigen die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers, einer repräsentativen Umfrage der Robert Bosch Stiftung GmbH, durchgeführt von forsa.

„Lehrkräfte stehen enorm unter Druck. Sie müssen die Digitalisierung im Rekordtempo nachholen, Corona-Richtlinien überwachen, Lernrückstände aufarbeiten, einen Fachkräftemangel abfedern und eine steigende Zahl von geflüchteten ukrainischen Kindern und Jugendlichen in die Schulen integrieren“, sagt Dr. Dagmar Wolf, Bereichsleiterin Bildung der Robert Bosch Stiftung. Trotz der noch immer sehr hohen Berufszufriedenheit (74%) sei das Belastungserleben der Lehrkräfte in der Pandemie stark angestiegen. „Lehrerin oder Lehrer wird man aus Überzeugung. Aber chronische Überlastung macht auf Dauer krank und unzufrieden. Schulen benötigen deshalb dringend zusätzliches Personal. Dazu gehören Sozialpädagog:innen und Schulsozialarbeiter:innen, aber auch Verwaltungskräfte, die die Schulleitungen entlasten.“

VERHALTENSAUFFÄLLIGKEITEN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN WEITER ANGESTIEGEN

Fast alle Lehrkräfte (95%) geben an, seit Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 einen deutlichen Anstieg von Verhaltensauffälligkeiten bei ihren Schüler:innen zu beobachten. Im Vergleich zur Befragung des Deutschen Schulbarometers im September 2021 ist dieser Anteil in fast allen Bereichen noch einmal gestiegen. So berichten jetzt 80% der Befragten von einer starken Zunahme von Konzentrations- und Motivationsproblemen (2021: 67%). Fast doppelt so viele Lehrkräfte (42%) wie vor einem halben Jahr beobachten aggressives Verhalten bei ihren Schüler:innen. Befragt nach Hilfsangeboten für die Kinder und Jugendlichen verweisen fast drei Viertel der Lehrkräfte auf Angebote der Schulsozialarbeit. Sprechstunden von Schulpsycholog:innen finden an der Hälfte der Gymnasien und Berufsschulen statt, jedoch lediglich an einem Drittel der Haupt-, Real- und Gesamtschulen und an einem Viertel der Grundschulen.

DEUTLICHE LERNRÜCKSTÄNDE BEI SCHÜLER:INNEN

Ein zeitlicher Vergleich zwischen September 2021 und April 2022 zeigt außerdem, dass die Lehrkräfte den Anteil der Schüler:innen mit deutlichen Lernrückständen inzwischen deutlich höher schätzen (September

2021: 33%, April 2022: 41%). Das betrifft vor allem Schulen, in denen mehr als die Hälfte der Schülerschaft eine andere Familiensprache als Deutsch spricht. Drei Viertel der Lehrkräfte geben an, dass Schüler:innen nicht die Unterstützung erhalten, die nötig wäre, um vorhandene Lernlücken zu schließen. Ebenso viele sind der Meinung, dass die Förderung des psychischen Wohlbefindens wichtiger sein sollte als das Erfüllen der Lehrpläne.

Zum Zeitpunkt der Befragung im April 2022 stellt die Bewältigung von Corona-Maßnahmen die größte Herausforderung für die Lehrkräfte dar (38%). Es folgen der Lehrkräftemangel (26%) und das Verhalten der Schüler:innen (21%).

ÜBER DAS DEUTSCHE SCHULBAROMETER

Das Deutsche Schulbarometer ist eine Umfrage der Robert Bosch Stiftung unter Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland. Die repräsentative Stichprobe umfasste insgesamt 1.017 Lehrer:innen und wurde zwischen dem 6. und 18. April 2022 als Online-Befragung von forsa durchgeführt. Die vollständigen Ergebnisse der Umfrage finden Sie hier.

Zum Schulbarometer:

<https://www.bosch-stiftung.de/de/lehrkraefte-stehen-unter-enormen-druck>



Die Belastung der Lehrenden unter Corona-Bedingungen bleibt hoch

Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

Teil 4: Die Auswirkungen finanzieller Maßnahmen und der Klassengröße auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern¹

In dieser b:sl-Ausgabe wird die Auseinandersetzung mit Hatties Forschungsbilanz zu schulstrukturellen Maßnahmen abgeschlossen. Die Autoren versprechen sich durch den vorliegenden Beitrag eine Versachlichung der kontroversen Diskussion um Bildungsausgaben und kleine Klassen.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **Arthur Krijgsman, Pexels**

Die Befunde in Hatties Forschungsbilanz über die finanzielle Ausstattung und die Klassengröße fallen recht eindeutig aus. Ihre Wirkungen sind zwar nachweisbar, allerdings haben sie nur geringe Effekte auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern: Die Effektmaße betragen $d = .23$ und $d = .21$.² Insofern wird nachvollziehbar, warum Strukturmaßnahmen für Hattie ziemlich bedeutungslos sind und es ihm vielmehr auf die Art und Weise des Unterrichtens und auf die Arbeitseinstellung der Lehrpersonen ankommt, denn diese Einflussbereiche haben deutlich größere Wirkungen.

Diese Befunde werden immer wieder angezweifelt — insbesondere aus Kreisen der Schulpraxis (vgl. dazu Kap. 7.3). Wie kann es sein, dass Ressourcen für die Lehrerbildung oder für kleinere Klassen nur so geringe Effekte haben? Schaut man sich die entsprechenden Forschungsergebnisse näher an, dann wird deutlich, dass sie sich sehr wohl positiver auswirken könnten, sofern mit ihnen auch eine andere Qualität des Unterrichtens verbunden wäre. Das ist nämlich mit zusätzlichen Ressourcen nicht automatisch gegeben. Vielmehr kommt es auf die Realisierungsgüte an. Das soll im Folgenden näher erläutert werden.

Was die finanzielle Ausstattung angeht, muss zunächst einmal darauf hingewiesen werden, dass sich die Bildungsausgaben in den entwickelten Schulsystemen wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz insgesamt auf einem hohen Niveau bewegen und dass sich dadurch zusätzliche Investitionen nur noch abgeschwächt niederschlagen (vgl. Hattie 2013, S. 89). Demgegenüber sind die Zusammenhänge in Entwicklungsländern deutlich enger, weil sich dort aufgrund des niedrigen Ausgangsniveaus zusätzliche



Strukturmaßnahmen: Auf die adäquate Umsetzung kommt es an

Bildungsausgaben direkter auf den Lernerfolg auswirken.³ Darüber hinaus wird ein entscheidender Grund für die geringe Wirksamkeit darin gesehen, dass die Gelder verausgabt werden, ohne auf die Effizienz oder Effektivität zu achten. Daraus wird gefolgert: „Nicht die Menge des ausgegebenen Geldes ist wichtig, sondern die Art und Weise, wie es ausgegeben wird“ (ebd., S. 88). Weiterführender ist allerdings die Frage: „Auf welche Art und Weise ist Geld entscheidend?“ (ebd., S. 89).⁴

Das Problem lässt sich an bildungspolitischen Maßnahmen veranschaulichen. So wurden in einem Bundesland beispielsweise zusätzliche Personalressourcen nach einem bestimmten Verteilerschlüssel für gezielte För-

derungen und kleinere Klassen an Schulen mit hohem Migrantenanteil bereitgestellt. Die Folge war ein deutliches Stadt-Land-Gefälle, und zwar zugunsten des ländlichen Raums. Trotz der besonderen Förderung waren die Klassen in den urbanen Arealen mit ihren sozialen Brennpunkten deutlich größer als in den ländlichen Soziotopen.⁵ Das Beispiel macht deutlich, dass das bildungspolitische Ziel trotz einer Investitionssteigerung nicht erreicht werden konnte. Zugleich ist zu konstatieren, dass der Abstand ohne die Maßnahmen noch größer gewesen wäre. Die Gründe dafür sind offensichtlich: Aufgrund zurückgehender Schülerzahlen gibt es eine schulische Überversorgung im ländlichen Raum. Um Unruhe zu

vermeiden, scheuen die Schulträger davor zurück, Schulen zu schließen bzw. zusammenzulegen oder Schulen verschiedener Schulzweige zu einem Schultyp (z.B. in Form einer kleinen Gesamtschule bzw. Gemeinschaftsschule) zu vereinen. Eine solche Schulversorgung mit sehr kleinen Klassen (beispielsweise mit 13 bis 15 Lernenden) ist aber sehr teuer. Fatalerweise wirkt sich die komfortable Versorgungslage noch nicht einmal positiv auf die Schülerleistungen aus (worauf nachstehend noch eingegangen wird).

Das Beispiel verdeutlicht, dass Bildungsinvestitionen im Zusammenspiel verschiedener Einflussgrößen zu betrachten sind. Je nach Konfiguration sind dann unbeabsichtigte Nebenwirkungen unausweichlich. Insofern wird nachvollziehbar, wie es zu den festgestellten geringen Zusammenhängen zwischen Bildungsausgaben und Lernerfolgen bei Kindern und Jugendlichen kommen kann. Entscheidend ist also nicht das Ausmaß der investierten Bildungsausgaben, sondern die Art und Weise ihrer sinnvollen Verausgabung. Deutlich wird aber auch, dass sehr geringe Investitionen kaum große Wirkungen haben können.

In gewisser Weise besteht bei der Klassengröße eine Analogie zu den Bildungsausgaben: Auch hier ist es nicht die Größe einer Klasse, die in direkter Weise zu besseren Schülerleistungen führt. Es geht hier also nicht um die Frage nach der reinen Quantität, sondern nach der Qualität, also nach der spezifischen Güte einer Realisierung. Insofern kommt es darauf an, ob die kleineren Klassen andere Lernarrangements nach sich ziehen, sodass unter diesen Konstellationen besser gelehrt und gelernt wird. Dabei geht es nicht um das Potenzial von kleinen Klassen (in dem

Fußnoten:

1 Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz-Verlag, 2016, S. 121–125.

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 Vergleich dazu ausführlicher: Weiß 2011.

4 Für eine aktuelle Befassung zur Bedeutung von Bildungsausgaben siehe Klemm 2022.

5 Ein ähnliches Ergebnis berichtet Horst Weishaupt aus einer ganz aktuellen Untersuchung (Weishaupt 2022).

Sinne, wie ein solcher Unterricht aussehen könnte), sondern um den faktischen Unterricht. Genau diese vorherrschende Praxis fördern ja Metaanalysen mit ihren Befunden über viele Studien hinweg zutage.

Wie bereits gesagt, beträgt das durchschnittliche Effektmaß bei einer Reduzierung der Klassengröße $d = .21$ (Hattie 2013, S. 102), was auf einen geringen Effekt verweist. Hattie filtert aus den vorliegenden Studien nochmals nicht näher beschriebene „bedeutende Studien“ heraus und stellt für sie ein Effektmaß von $d = .13$ fest (ebd., S. 103). Auffallend ist, dass über die vielen Studien mit ihren unterschiedlichen Designs hinweg das Ergebnis recht einheitlich ausfällt. Dementsprechend liegen die Durchschnittswerte der drei Metaanalysen, die Hatties Forschungssynopse zugrunde liegen, nicht weit auseinander: $d = .09$, $.20$ und $.34$ (ebd., Anhang A, S. 393 f.); negative Effekte werden nicht festgestellt. Die Ergebnisse entsprechen auch den Forschungsbilanzen, die in Deutschland vorliegen (vgl. dazu vor allem von Saldern 2011).

In Ergänzung dazu gibt es allerdings einen aktuellen Forschungsbefund, der einen deutlichen Zusammenhang zwischen Klassengröße und Fachleistungen zutage fördert. Dabei handelt es sich um eine große nationale Untersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache (DESI). Anders als es Hatties Forschungsbilanz erwarten lässt, zeigen die Untersuchungsergebnisse der DESI-Studie, dass sich die Fachleistungen im Fremdsprachenunterricht bei kleineren Klassen verbessern. Die Erklärung dazu ist einfach und einleuchtend: In kleineren Klassen sind die Möglichkeiten für die einzelnen Schülerinnen und Schüler größer, sich in der fremden Sprache zu artikulieren. Dadurch entstehen zusätzliche Lerngelegenheiten, die sich positiv auf die Lernleistungen auswirken (vgl. dazu Schrader et al. 2008). Die Lehrpersonen nutzen also die durch die kleineren Klassen gebotenen Möglichkeiten für eine intensivere Konversation. Es ist denkbar, dass der Befund auch auf fachspezifische Effekte bei der Klassengröße verweist. Das Erlernen einer Fremdsprache verlangt möglicherweise andere Klassengrößen als beispielsweise die Aneignung mathematischer Kompetenzen. Hier sind weitere Forschungen über differenzielle Effekte bei der Klassengröße sehr wünschenswert. So ist neben den fachspezifischen Ergebnissen auch mit altersbezogenen Unterschieden zu rechnen.

Was bedeuten die Kennwerte von Hatties Forschungsbilanz praktisch? Die Frage lässt



sich anschaulich beantworten: Hattie hat vor dem Hintergrund der Studien einen durchschnittlichen Effekt ermittelt, der zwischen $d = .10$ und $.20$ liegt, sofern die Klassengröße von 25 auf 15 Lernende reduziert wird (Hattie 2013, S. 102). Dieser Befund ist deshalb so beeindruckend, weil er vor Augen führt, wie exorbitant der Aufwand sein muss, um überhaupt halbwegs wahrnehmbare Effekte bei der Verkleinerung von Klassen zu erzielen. Selbst für ein einziges Bundesland würde die Milliardenengrenze überschritten, nur um das zusätzliche Personal für ein Jahr zu finanzieren.

Vermutungen über die Gründe für die relativ geringen Effekte wurden bereits angedeutet. Entsprechende Erklärungen führt auch Hattie ins Feld. Sie sind darin zu sehen, „dass Lehrpersonen kleinerer Klassen dieselben Lehrmethoden wie die Lehrpersonen großer Klassen verwenden und dass sie damit die Chancen, die sich ihnen durch die geringere Zahl von Lernenden bieten, ungenutzt lassen (Finn, 2002)“ (Hattie 2013, S. 103). Allein das Wissen darum, dass sich der Unterricht in seinen Grundzügen über Jahrzehnte hinweg kaum geändert hat, lässt diesen Befund plausibel erscheinen. Es sind offensichtlich immer wieder die gleichen Mechanismen,

nach denen Lehrpersonen unterrichten. Studien, die die Klassengröße in Abhängigkeit von spezifischen Lehr- und Lernstrategien untersuchen, liegen Hattie offenbar nicht vor. Dies überrascht, da sich gerade kleine Klassen bei solchen Lehr- und Lernstrategien förmlich aufdrängen, die sich als hoch wirksam erwiesen haben, wie beispielsweise beständiges Feedback und formative Evaluation, reziprokes Unterrichten, kooperatives Lernen und Peer-Tutoring sowie problemlösender Unterricht und metakognitive Strategien.

Insofern ist die Nachfrage naheliegend, unter welchen lernorganisatorischen Bedingungen diese anspruchsvollen Konzepte realisiert wurden. Diese Frage ist auch in einer praktischen Perspektive von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, die Konstellationen zu benennen, unter denen die hochergiebigsten und zugleich anspruchsvollen Konzepte zur Entfaltung kommen können. Lässt sich das in großen Klassen überhaupt realisieren? Hatties Forschungsbilanz bleibt die entsprechenden Antworten leider schuldig. Und wie gesagt: Es gibt neben den Schülerleistungen auch weitere sinnvolle pädagogische Ziele. Diese lassen sich vermutlich in kleineren Klassen besser realisieren als in großen Klassen.

STRUKTURMASSNAHMEN SIND UNVERZICHTBAR

Die vorliegenden Ausführungen sollten zum einen Hatties Position gegenüber Schulstrukturfragen in seinem Argumentationszusammenhang einordnen und verständlich machen. Dabei wurde deutlich, dass Strukturmaßnahmen auf den verschiedenen Handlungsebenen des Schulwesens von unterschiedlicher Bedeutung sind. Zum anderen sollte deutlich werden, dass Schulstrukturfaktoren, auch wenn ihre Effektmaße nur geringe Wirkungen anzeigen, trotzdem von großer Bedeutung sein können. Ein markanter Fall dafür ist die Nichtversetzung.⁶ Am Beispiel der Klassengröße konnte schließlich gezeigt werden, dass es bei Strukturmaßnahmen nicht so sehr auf ihr Potenzial als vielmehr auf ihre adäquate Realisierung ankommt.

Auch wenn Hattie immer wieder zum Ausdruck bringt, dass Strukturbedingungen im Vergleich zu Lehr- und Lernstrategien von nachgeordneter Bedeutung sind, werden spätestens dann, wenn es darum geht, entsprechende Unterrichtskonzepte im Schulalltag einzuführen, Strukturmaßnahmen unverzichtbar. Gemäß Hatties Vorstellungen eines erfolgreichen Unterrichts betreffen diese in erster Linie eine Weiterqualifizierung des Personals (Lehrerfortbildung, Beratung und Coaching), die Bereitstellung von unterstützenden Materialien und Evaluationsinstrumenten (z.B. bei der Einführung systematischer Diagnoseverfahren und eines kompetenzorientierten Unterrichts) sowie Ressourcen im Sinne von Zeit (z.B. für die Einführung von formativer Evaluation und Feedback) und Arbeitsstrukturen für eine systematische Lehrkooperation. Zu solchen Maßnahmen hat Hattie in Neuseeland maßgeblich beigetragen. Die Effektivierung von Unterricht ist eben nicht zum Nulltarif zu haben und macht eine systematische Bildungsplanung in einer langfristigen Perspektive erforderlich.

Fußnoten:

⁶ Die Auswirkungen von Nichtversetzung wurde in unserem Beitrag in der b:sl-Ausgabe 01:2022, S. 35–39, beschrieben.

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; in 2019 erschienen: Ulrich Steffens & Peter Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4. Münster: Waxmann, 2019.

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

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.

Klemm, K. (2022): *Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen, wo sie fehlen*. In: Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.): *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5*. Bielefeld: wbv, S. 165–186.

Schrader, F.-W., Helmke, A., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008): *Lernstrategien im Fach Englisch*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 270–282.

Saldern, M. von (2011): *Klassengröße. Über ein vernachlässigtes Merkmal*. Norderstedt: Books on Demand.

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.

Weishaupt, H. (2022): *Strukturelle Ursachen der Bildungsbenachteiligung*. In: Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.): *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5*. Bielefeld: wbv, S. 147–164.

Weiß, M. (2011): *Der Beitrag der Bildungsökonomie zur Schulqualitätsforschung—eine kritische Würdigung*. In: Diedrich, R. & Heilemann, U. (Hrsg.): *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft? Konferenz anlässlich des 600. Jahrestages der Universität Leipzig*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 313–326.

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

Seminar der Heraeus Stiftung

Die digitale Transformation der Schule aktiv gestalten

DIE HERAUSFORDERUNG

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

DER WEG = DIE DIGITALE TRANSFORMATION DER SCHULE AKTIV GESTALTEN

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

SEMINARINHALTE

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

VORAUSSETZUNGEN

- ▷ ein Endgerät mit Videokamera und Mikrofon
- ▷ ausreichend schnelles Internet
- ▷ ein angenehmer und ungestörter, gut beleuchteter Rückzugsort für die Online-Sessions

ZIELGRUPPEN

- ▷ Schulleiter*innen
- ▷ Mitglieder von Steuerungs- bzw. Schulentwicklungsgruppen

DOZENT:

Thorsten Klaus

NÄCHSTE SEMINARREIHE:

Auftakt-Workshop: 13. & 14.09.22, 09–16:30 Uhr
 Praxiscoaching I: 24.10.2022, 14–17:30 Uhr
 Praxiscoaching II: 08.10.2022, 09–12:30 Uhr
 Praxiscoaching III: 24.01.2023, 09–12:30 Uhr
 Abschluss-Workshop: 07.03.2023, 9–16:30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

25.08.2022

GEBÜHR:

190,00 EUR, Vollzahler

Seminar der DAPF

Qualitätsanalyse/Schulinspektion – wie kann sie frühzeitig und gut vorbereitet werden? (Online-Seminar)

Eine der wichtigsten Aufgaben für Schulleitung ist nach den Vorgaben des Schulgesetzes die Planung und Dokumentation der Schulentwicklung auf der Basis von kollegial vereinbarten schulinternen Standards und vorhandenen Kompetenzen. Basis dieser Arbeit ist die Frage nach der Qualität von Schule: Was ist eine „gute“ Schule, was ist „guter“ Unterricht? Im Referenzrahmen Schulqualität NRW sind die wichtigsten Qualitätsaussagen zusammengestellt. 2020 wurde er um wesentliche Bereiche erweitert und aktualisiert. Abgestimmt auf diese Veränderungen sind 2021 auch das Qualitätstableau der Qualitätsanalyse und der Unterrichtsbeobachtungsbogen verändert worden. Die Qualitätsanalyse beginnt mit einer durch die Qualitätsprüfer begleiteten Vorphase, in der die Schule einen Reflexionsbogen zur Einschätzung der Schulsituation erstellt, der sich auf zentrale Aspekte des Qualitätstableaus bezieht. Damit ist die Grundlage für einen Einstieg in die Selbstevaluation der Schule gelegt, sodass die Qualitätsentwicklung stärker von der Schule selbst gesteuert und getragen wird. In der Fortbildung werden die einzelnen Kriterien der Inspektion transparent gemacht und Strategien bearbeitet, Schulentwicklung zu planen, zu dokumentieren und zu evaluieren. Praxisnahe Tipps zu vorzulegenden Konzepten und Dokumenten erleichtern die langfristige Vorbereitung.

IM MITTELPUNKT DES SEMINARS STEHEN U.A. FOLGENDE SCHWERPUNKTE:

- ▷ Ablauf einer Qualitätsanalyse
- ▷ Vorbereiten und Erstellen des Schulportfolios mit praktischen Beispielen
- ▷ das neue Qualitätstableau
- ▷ Instrumente und Möglichkeiten der Selbstevaluation
- ▷ Kriterien für die Unterrichtsbesuche

ZIELGRUPPEN

Schulleitungen und Mitglieder von Steuergruppen an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I und II

DOZENTIN:

Annegret Schulte

TERMINE:

Mittwoch, 28.09.2022 von 09.00–13.00 Uhr und
 Donnerstag, 29.09.2022 von 14.00–16.30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

14.09.2022

GEBÜHR

145,00 EUR Vollzahler

Die Veranstaltungen finden online 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 Meeting und allen wichtigen Informationen.



b:sl
Beruf : Schulleitung

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG:

Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

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

REDAKTION:

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

ANZEIGEN:

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

BEZUGSPREISE:

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

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Informationen für Schulleitungen



Olaf-Axel Burow: # Schule der Zukunft.
Sieben Handlungsoptionen. Mit E-Book inside.
Erschienen bei BELTZ.

ISBN 978-3407632531, 1. Auflage 2022.
215 Seiten, 24,95 Euro (E-Book inkl.)

REVOLUTIONÄRE VISIONEN

Schulische Führungskräfte werden im Alltag aufgerieben zwischen den Fronten Verwaltung und Pädagogik. Ganz „nebenbei“ sollen sie aber auch noch leisten, was eigentlich genuine Aufgabe von organisationaler Führung ist: Eine Vision entwickeln und diese implementieren.

Dafür brauchen schulische Akteure angesichts des Kapazitätsmangels also jede Hilfe, die sie kriegen können. Eine solche stellt „# Schule der Zukunft“ von Olaf-Axel Burow dar — der nichts weniger als eine Revolution fordert.

Der Autor analysiert in diesem Buch Zukunftstrends von Bildung und Schule und liefert sieben Handlungsoptionen, die Orientierung für die # Schule der Zukunft bieten. Dabei geht es darum, bisher ungenutzte Möglichkeitsräume konkret sichtbar zu machen und zu nutzen. Schule als offener, kreativer Raum mit zeitgemäßen Lehr-/Lernformaten soll Schüler*innen dabei unterstützen, ihre Zukunft eigenständig und selbstbestimmt zu gestalten.

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**

Schulleitung und Schulaufsicht

Redaktionsschluss: 31. August 2022

Anzeigenschluss: 23. September 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

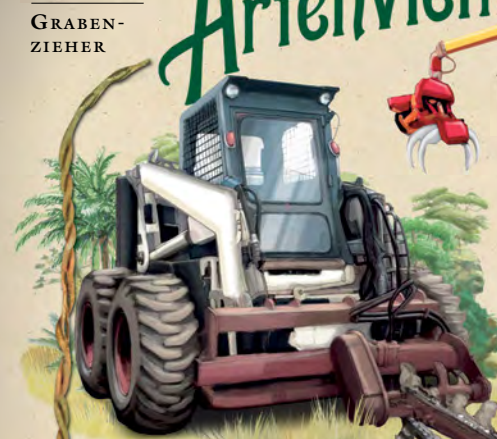


GRABEN-
ZIEHER

Artenvielfalt im tropischen Regenwald



SEILZUG-
FORSTEGGE



KRAN-VOLLERNTER



LANGHOLZSTAPLER



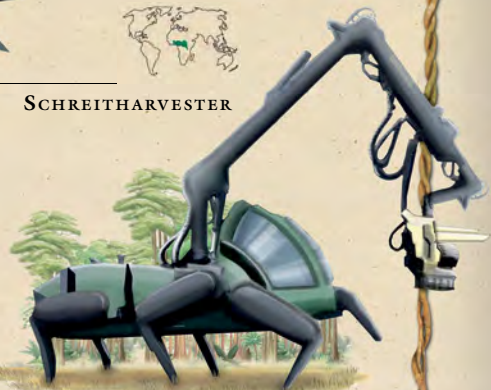
FORST-FRONTLADER



FORST-
SCHLEPPER



SCHREITHARVESTER



RAUPEN-
VOLLERNTER



DREIRAD-
FORSTGREIFER



FÄLL- UND ZUSAMMEN-
RÜCKMASCHINE



ACHTRAD-TRAG-
SCHLEPPER



SCHWENKARM-
KETTENLADER



FORSTKRAN



DREIZAHN-
RIPPER

FÄLL- UND
ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



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



ORO VERDE
Die Tropenwaldstiftung