

schulmanagement

Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung

50 Jahre Schulmanagement



21 **Inklusionsstudie**

24 **Lernplattform
Khan Academy**

28 **Unterrichts-
beobachtung**

Know-how für Schulleitungen

Bestseller, die wirken

Mit Materialien und Checklisten für den Praxisalltag



Expertentipps in kompakter Form

- Aktuelle Leitungsthemen – prägnant auf den Punkt
- Sofort anwendbares Praxiswissen
- Arbeitsmittel zum Downloaden
- Weiterführende Adressen, Literaturtipps und Links zur Vertiefung der Themen
- Von Autorinnen und Autoren mit langjähriger Schulleitungserfahrung

Gleich hier in die Bücher schauen!



Das gesamte Programm unter [cornelsen.de/schulleitung](https://www.cornelsen.de/schulleitung)

Cornelsen

Potenziale entfalten

**Jetzt
testen!**

Schulmanagement Handbuch

Katharina Scheiter, Thomas-Riecke-Baulecke (Hrsg.)

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Strategien, internationale Trends und pädagogische
Orientierungen**OLDENBOURG**
Pädagogische Zeitschriftenwww.schulmanagement-handbuch.de

Fachwissen

für die Schulleitung

← **Jeweils ein Thema
pro Ausgabe**

z. B. Gesunde Schule, Interne Evaluation,
Qualitätsmanagement, Schule 4.0

← **Fundierte Analysen
von Experten**

zu aktuellen Ergebnissen und Erkenntnis-
sen aus der Schulleitungsforschung

← **Erfahrungsberichte aus
der Praxis**

zu Ganztagschulen, Schulentwicklung,
Personalführung, Kommunikation
u.v.m.

Jetzt für nur € 5,- bestellen

mit Angabe der Aktionsnummer 200301 unter

☎ 089 – 8 58 53-557

🌐 www.o-klick.de/test/smt✉ aboservice@cornelsen.de

Das **Test-Angebot** besteht aus einer Ausgabe zum Kennenlern-Preis von € 5,-. Anschließend geht Ihr Test-Angebot automatisch in ein günstiges Jahres-Abo über. Im ersten Bezugsjahr reduziert sich der Jahres-Abo-Preis um € 5,-. Somit erhalten Sie das Test-Angebot rückwirkend kostenlos. Das Jahres-Abo ist jederzeit kündbar. Sollten Sie die Zeitschrift nicht im Abonnement beziehen wollen, teilen Sie dies bitte unserem Abo-Service schriftlich oder telefonisch bis spätestens 14 Tage nach Erhalt der Test-Angebots-Ausgabe mit. **Kosten pro Jahr (4 Ausgaben):** € 68,-; Studenten/Referendare € 51,-; Institutionen € 98,50. Preise inkl. MwSt. plus € 1,90 Versand pro Heft (Inland). Das Test-Angebot ist versandkostenfrei.

3142005

„Unterrichtsqualität im internationalen Vergleich“

Online Fachtagung

3. Dezember 2020 – 11:00 bis 15:45 Uhr



Programm

Vorträge

- Unterrichtsqualität als Thema der Bildungspolitik:
Fragen – Ziele – Handlungsoptionen
Kultusminister Prof. Dr. Ralph Alexander Lorz
- Qualität und Wirkungen von Mathematikunterricht:
Ein Blick in 670 Schulklassen von Chile über
Deutschland bis China
Prof. Dr. Eckhard Klieme

Parallel angebotene Workshops

- Unterricht im internationalen Vergleich bei PISA
*PD Dr. habil. Anja Schiepe-Tiska &
Prof. Dr. Eckhard Klieme*
- Unterrichtsevaluation durch professionelle
Beobachtung
Thomas Riecke-Baulecke & Prof. Dr. Benjamin Fauth
- Kognitive Aktivierung beobachten:
Was zeigen Unterrichtsvideos und -materialien?
Patrick Schreyer & Benjamin Herbert

Meet a Scientist

- Während der Mittagspause besteht die Möglichkeit
in den direkten Austausch mit Expertinnen und
Experten aus der Bildungsforschung zu gehen.

Anlass für die diesjährige ZIB-Fachtagung ist die Veröffentlichung der Ergebnisse aus der internationalen **TALIS-Video Study** und der daran angeknüpften nationalen **TALIS-Videostudie Deutschland**. Ziel beider Studien ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was guten und erfolgreichen Mathematikunterricht ausmacht und wie Unterrichtsprozesse mit dem Lernerfolg sowie motivationalen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern in Verbindung stehen.

Die Fachtagung wird vom *DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation* und vom *Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) e. V.* in Kooperation mit dem *Hessischen Kultusministerium* und der *Zeitschrift schulmanagement* ausgerichtet.

Die Teilnahme an der Veranstaltung ist kostenfrei. Alle angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten zudem bereits Ende November 2020 Zugang zum nationalen Studienbericht der *TALIS-Videostudie Deutschland*.

Anmeldungen und **Rückfragen** zur Fachtagung richten Sie bitte an: videostudie@dipf.de



Liebe Leserin, lieber Leser!

„Dass uns nicht nach einer Jubiläumsfeier zumute war, können Sie sich vorstellen, verschwindet doch die traditionsreichste Zeitschrift zum Thema Schulleitung vom Markt.“

Wir, Fachbeirat, Redaktion und ich als Herausgeber, wurden von der Mitteilung überrascht, dass die Zeitschrift *schulmanagement* verkauft und eingestellt wird.

„Für die empirische Bildungsforschung ist die Zeitschrift eines der ganz zentralen Organe, um schulbezogene Forschungsergebnisse zügig und verständlich in die Schulen zu bringen“, schrieb Kollegin Professor Eickelmann vor wenigen Wochen. Und Hans-Günter Rolff, einer der Mitbegründer von *schulmanagement*, erinnerte uns an das 50-jährige Bestehen in diesem Jahr.

Dass uns nicht nach einer Jubiläumsfeier zumute war, können Sie sich vorstellen, verschwindet doch die traditionsreichste Zeitschrift zum Thema Schulleitung vom Markt. Um den von Frau Prof. Eickelmann genannten Punkt für die Zukunft zu bewahren – den Dialog zu führen zwischen Wissenschaft und Akteurinnen und Akteuren, basierend auf Erkenntnissen der Wissenschaft – sind wir bereits in Gesprächen über neue Wege und Formen. Wenn Sie Interesse haben, schicken Sie eine kurze Mail an die Redaktion: ingrid.baulecke@wtnet.de

Ihnen, den Leserinnen und Lesern von *schulmanagement* danke ich für die Treue. Nicht wenige von Ihnen habe ich im Kieler Masterstudiengang, bei Schulleitungssymposien, Schul- und Seminarbesuchen persönlich kennengelernt. Das war stets eine Freude.

Mein Dank gilt der hoch kompetenten Arbeit des Fachbeirats. Dass *schulmanagement* zur traditionsreichsten Zeitschrift für Schulleitungen gehört, ist wesentlich das Verdienst von zwei Persönlichkeiten: Burkhard Hitz hat die Zeitschrift bis 2002 groß gemacht. Ingrid Baulecke hat sie weiterentwickelt und neue Kooperationspartner in der Wissenschaft gefunden.

Viel Zeit für diese letzte Ausgabe blieb nicht. Wir freuen uns, Ihnen einige Rückblicke in die letzten 50 Jahre *schulmanagement* und 50 Jahre Schulmanagement zu ermöglichen.

In der Hoffnung auf ein Wiedersehen verbleibe ich mit herzlichem Gruß

Ihr

Thomas Riecke-Baulecke

Manuskriptangebote und andere Ideen?

- › Redaktionsbüro Norderstedt
Ingrid Baulecke
Schulweg 27 · 22844 Norderstedt
ingrid.baulecke@wtnet.de

Fachbeirat

- › Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)
- › Prof. Dr. Cordula Artelt (Bamberg)
- › Prof. Dr. Stefan Brauckmann (Klagenfurt)
- › Prof. Dr. Claus Buhren (Köln)
- › Prof. Dr. Birgit Eickelmann (Paderborn)
- › Prof. Dr. Olaf Köller (Kiel)
- › Heike Körnig (Berlin)
- › Dr. Josef Lackner (Salzburg)
- › Prof. Dr. Hilbert Meyer (Oldenburg)
- › Prof. Dr. Dirk Richter (Potsdam)
- › Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund)
- › Prof. Dr. Katharina Scheiter (Tübingen)
- › Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Nürnberg)
- › Prof. Dr. Elsbeth Stern (Zürich)
- › Prof. Dr. Felicitas Thiel (Berlin)

Fragen an die Verlagsredaktion?

- › Monika Bommer (Leitung)
Cornelsen Verlag GmbH
Rosenheimer Straße 143 · 81671 München
Telefon 089 / 4 50 51-3 09
monika.bommer@cornelsen.de

Fragen zu Ihrem Abo?

- › Aboservice Cornelsen Verlag GmbH
Postfach 1363 · 82034 Deisenhofen,
Telefon 089 / 8 58 53-5 57
Fax 089 / 8 58 53-6 25 57
aboservice@cornelsen.de

Wir sind Kooperationspartner von



„Master für Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ www.uni-kiel.de/schulmanagement



Master für „Management von Bildungseinrichtungen“ www.bildungsmanagement.uni-halle.de



Master für Schulmanagement www.uni-kl.de/fernstudiengaenge

Thema

50 Jahre Schulmanagement

Ingrid Baulecke

8 50 Jahre Schulmanagement

Vom Primus inter Pares zur Führungskraft

In einem halben Jahrhundert verändert sich vieles – und manches bleibt erstaunlich gleich. Jubiläen sind immer ein Anlass zurückzublicken und das Heute aus der Entwicklung heraus zu verstehen. Die Geschichte der Zeitschrift *schulmanagement* ist auch ein Spiegel der Diskussionen und Veränderungen in der Schulpolitik und der Rolle der Schulleitungen.

Annette Scheunpflug

12 34 Jahre Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis

Schulmanagement und das Bamberger Schulleitungssymposium

Ein Versuch, die Einweg-Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden und miteinander in die Kommunikation zu kommen, sind die Schulleitungssymposien. Ein Blick auf die Symposien von Annette Scheunpflug.

Birgit Eickelmann

15 Schulleitung und Digitalisierung

Fünf Thesen

Gute Schulen brauchen maßgeblich gute Schulleitungen – das zeigen Erfahrungen und empirische Untersuchungen. Birgit Eickelmann formuliert Thesen, um die Zukunft von Schule erfolgreich zu gestalten.

Beiträge

Colin Cramer, Jana Groß-Ophoff, Marcus Pietsch,
Pierre Tulowitzki

17 Schulleitung in Deutschland

Zentrale Ergebnisse einer repräsentativen Studie

Die Studie LineS2020 befasst sich mit den Fragen, was das Amt der Schulleitung attraktiv bzw. unattraktiv macht, welche Karrieremotive für Bewerberinnen und Bewerber zugrunde liegen und wie die Werdegänge von Schulleitungen aussehen. Die Ergebnisse werden in diesem Beitrag dargestellt.

Nicole Hollenbach-Biele, Klaus Klemm

21 Inklusiv oder Exklusiv?

Deutschlands langer Weg zum Gemeinsamen Lernen

In diesem Beitrag wird resümiert, was in Deutschland in Bezug auf die UN-Behindertenkonvention aus dem Jahr 2009 erreicht worden ist.

Joseph Ferdinand, Sandra Engler, Christian Fischer

24 Lernen mit digitalen Lernressourcen

Die Lernplattform ist ein kostenloses Angebot für naturwissenschaftliche Themen und kann als Ergänzung im Unterricht eingesetzt werden. Erste empirische Untersuchungen zeigen, dass es positive Effekte im Bereich des Lernens für Schülerinnen und Schüler gibt. Die Autorin und Autoren stellen diese Lernplattform vor.

Gabriela Moser

28 Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtswahrnehmung

Unterricht ist das Alltagsgeschäft von Lehrpersonen. Es kontinuierlich zu professionalisieren ist Aufgabe von Schulleitung und Kollegium. Unterrichtsbesuche, -beobachtungen sind bekannte Instrumente zur Beurteilung und Weiterentwicklung von Unterricht. Die Autorin nimmt in ihrem Beitrag eine notwendige Unterscheidung zwischen professioneller Beobachtung und Wahrnehmung vor.

Katharina Drescher, Simone Häckl, Julia Schmieder

30 Geschlechterstereotype von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf MINT

Wie Workshops mit Rollenvorbildern Geschlechterstereotypen entgegenwirken können

Die Geschlechterstereotypen bezüglich MINT sind bekannt. Die Autorinnen haben mit einem einfachen, leicht nachzuahmenden Konzept eines Workshops Veränderungen bewirken können. Sie beschreiben ihren Workshop in diesem Beitrag.

Gudrun Perko, Leah Carola Czollek

34 Antisemitismuskritische Schulsozialarbeit

Handlungsempfehlungen für Schulsozialarbeiter_innen

Ausgehend von Interviews mit Expertinnen und Experten der Schulsozialarbeit als auch mit Antisemitismus-Expertinnen und -experten werden in diesem Beitrag Problemfelder an Schulen zum Umgang mit Antisemitismus benannt und erste Handlungsempfehlungen beschrieben.

André Szymkowiak

37 Schulleitung im Veränderungsprozess der Digitalisierung

Wandel partizipativ gestalten

Der Autor setzt sich damit auseinander, was Gelingensbedingungen für erfolgreiche Veränderungsprozesse sind, die insbesondere für die Gestaltung des digitalen Wandels bedeutsam sind.

Rubriken

3 Editorial

4 Inhaltsverzeichnis

6 Aktuelles

40 Bücher

41 Kolumne

42 Vorschau & Impressum

Auf einen Blick

Nordrhein-Westfalen: Talentschulen

Zum Schuljahr 2020/21 gingen in Nordrhein-Westfalen 25 weitere Schulen an Standorten mit besonderen Herausforderungen als Talentschulen an den Start. Sie werden vom Land dabei unterstützt, ihre Schülerinnen und Schüler gezielt und intensiv zu fördern. Schul- und Bildungsministerin Yvonne Gebauer erklärte: „Diese Landesregierung hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Bildungschancen unserer Schülerinnen und Schüler spürbar zu verbessern. Chancengerechtigkeit ist der Mittelpunkt unserer Schul- und Bildungspolitik.“

Mecklenburg-Vorpommern: Fortbildung Digitaler Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer des Landes haben in den vergangenen Wochen und Monaten insgesamt 2.700 Fortbildungen im Bereich „Digitaler Unterricht“ absolviert. Im Rahmen von Kooperationen zwischen dem zuständigen Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) des Bildungsministeriums und externen Anbietern in Online-Fortbildungen werden bei den Fortbildungen digitale Kompetenzen und didaktische Fähigkeiten vermittelt, um digitale Technologien sinnvoll im Unterricht einzusetzen und zu thematisieren. Besonders stark nachgefragt werden dabei die Fortbildungen „Digital unterrichten: Das virtuelle Klassenzimmer“ und „Digitale Werkzeuge für den Unterricht“.

Bayern: Spitzenreiter Integration

Erstmals erreicht Bayern im Ländervergleich Bildungsmonitors 2020 des Instituts der deutschen Wirtschaft den Bestwert im Handlungsfeld Integration: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist in Bayern demnach besonders gering. Hierüber freut sich Minister Piazzolo ganz besonders: „Unser Anspruch ist möglichst viel Chancengerechtigkeit in der Bildung. Wir haben an unseren Schulen gute Rahmenbedingungen geschaffen, um dieses Ziel zu erreichen.“

Zweite Phase von „Mathe sicher können“ gestartet

Berlin setzt auf Förderung der Basiskompetenzen

In Berlin startete die zweite Phase des Projekts „Mathe sicher können“ mit einer Auftaktveranstaltung für die ersten 70 Grundschullehrkräfte im Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM). In dem Gemeinschaftsprojekt der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (iMINT-Akademie, Regionale Fortbildung Berlin) und dem Deutschen Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) werden jeweils zwei Lehrkräfte von 35 Grundschulen aus ganz Berlin teilnehmen. Die Lehrkräfte werden darin unterstützt, leistungsschwächeren Berliner Schülerinnen und Schülern der Klassen 4-6 noch gezielter zu helfen, um anschlussfähige mathematische Basiskompetenzen aufzubauen. Auf diese Weise soll der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule gut gelingen. Des Weiteren wird gemeinsam mit den Lehrkräften ein individuelles Förderkonzept an der Schule entwickelt. In der „Mathe sicher können“-Fortbildungsreihe werden die Lehrkräfte von ihren Schulberaterinnen und Schulberatern kontinuierlich unterstützt.

Die Förderung von Basiskompetenzen ist eine der zentralen Herausforderungen des Bildungssystems und gewinnt in Zeiten von Corona und Schulschließungen zusätzlich an Brisanz. Die Leopoldina macht sie daher in ihrer letzten Stellungnahme zu einer Empfehlung: „Um Kinder und Jugendliche nicht mit dem Nachholen zu vieler fachlicher Inhalte in kurzer Zeit zu überfordern, sollte sich die Förderung vorrangig auf die mathematischen und sprachlichen Vorläuferfähigkeiten bzw. Basiskompetenzen konzentrieren, die für das weitere Lernen grundlegend sind.“ Genau darauf ist das Konzept von „Mathe sicher können“ ausgerichtet, das in jahrelanger Entwicklungs- und Forschungsarbeit von Prof. Dr. Susanne Prediger, Prof. Dr. Christoph Selter und ihrem DZLM-Team an der TU Dortmund erstellt und bei den bisherigen erfolgreichen Umsetzungen kontinuierlich weiterentwickelt und beforscht wurde. Das Projekt „Mathe sicher können“ wurde 2010 von der Deutsche Telekom Stiftung initiiert und bis 2020 finanziert.

Quelle: www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2020/pressemitteilung.981826.php

Selbstlernkurs digitaler Unterricht für Lehrkräfte

Maßnahme im Rahmen des 8-Punkte-Plans für den digitalen Unterricht des BMBWF (Österreich)

Während des Lockdowns war die Organisation von Distance Learning für alle Beteiligten eine besondere Herausforderung. Bildungsminister Heinz Faßmann lädt Lehrpersonen daher ein, an einem neuen Fortbildungsangebot teilzunehmen. Hierfür wurde ein Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt. Lehrpersonen steht dieser virtuelle Kurs zum Distance Learning seit dem 10. August unter www.virtuelle-ph.at/dlm zur Verfügung. „Der MOOC soll dazu beitragen, dass Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern Lernprozesse unter Nutzung von Bildungstechnologien umsetzen können“, so Faßmann. Das Angebot ist im 8-Punkte-Plan zur Digitalisierung verankert. Der Kurs findet virtuell statt und ist ca. vier Wochen konzipiert. Die Lehrpersonen arbeiten zeit- und ortsunabhängig im eigenen Tempo. Eine uneingeschränkte Zahl an Personen kann teilnehmen. Spezielle Vorkenntnisse sind nicht gefordert. Jede der vier Einheiten enthält zwei zentrale Lernvideos, zusätzlich Texte und Links sowie Reflexionsfragen für die Praxis. Die Teilnehmenden werden durch Online-Traineeinnen und -Trainer begleitet. Nach Absolvierung des Kurses erhalten die Lehrpersonen eine Teilnahmebestätigung. Die Erstellung des MOOCs wurde vom National Center of Competence Virtuelle Pädagogische Hochschule koordiniert. Mitgewirkt haben unter anderem Lehrende sowie Expertinnen und Experten von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und auch Praktikerinnen und Praktiker aus allen Schulstufen.

Weitere Informationen: www.virtuelle-ph.at/dlm

Jugendliche mit niedrigen und mittleren Schulabschlüssen blicken skeptisch in die Zukunft

Jugendliche fühlen sich von der Politik im Stich gelassen

Die Corona-Krise führt zu einer massiven Verunsicherung von jungen Menschen im Hinblick auf Chancen am Ausbildungsmarkt. Viele sind skeptisch, dass sie einen adäquaten Ausbildungsplatz finden werden. 61 Prozent aller Befragten sind der Ansicht, dass sich die Chancen auf Ausbildung durch Corona verschlechtert haben. Bezogen auf ein Studium teilen weniger als ein Viertel (23 Prozent) der Befragten diese Befürchtung. Zu diesen Ergebnissen kommt eine repräsentative Befragung von iconkids & youth im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Ein Drittel der Befragten hat den Eindruck, es gebe zu wenig Ausbildungsplätze, bei jungen Menschen mit niedriger Schulbildung ist es sogar fast die Hälfte (44 Prozent).



(Foto: Shutterstock/igorstevanovic)

Diese Verunsicherung zeigt sich auch bei Jugendlichen mit niedrigerem Schulabschluss, die bereits einen Ausbildungsplatz haben oder sich in Ausbildung befinden: Gut jeder zweite (53 Prozent) Azubi mit niedriger oder mittlerer Schulbildung macht sich Sorgen, die Ausbildung nicht abschließen oder im Anschluss nicht übernommen werden zu können. Die große Mehrheit (72 Prozent) der Azubis mit hohem Schulabschluss macht sich dagegen keine Sorgen. Die Befragung zeigt indes auch, dass trotz der Corona-Pandemie eine berufliche Ausbildung ein sehr attraktiver Bildungsweg ist. Rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit niedriger und mittlerer Schulbildung möchten eine Ausbildung machen.

Quelle: <https://tinyurl.com/y4eu5g56>

Impulse für die Schulaufsicht

Neues Onlineportal der Kinder- und Jugendstiftung und Stiftung Mercator
Mit dem neuen Portal www.schulaufsicht.de geht heute erstmals ein Portal online, das ein bundesweites Angebot für Mitarbeitende der Schulaufsicht bietet. Die Website umfasst Fachbeiträge, Praxisbeispiele und Materialien, die den Mitarbeitenden der Schulaufsicht Anregungen für den Arbeitsalltag und für die Unterstützung der von ihnen betreuten Schulen bieten. Das Angebot ist Teil des Programms LiGa – Lernen im Ganztage, das von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator getragen wird. Die Themen des Onlineportals sind so vielfältig wie die Arbeit der Schulaufsicht, die sich zwar von Bundesland zu Bundesland unterscheidet, aber dennoch viele Ähnlichkeiten aufweist. Es geht beispielsweise um neue Beratungsansätze in der Zusammenarbeit mit Schulleitungen, schulische Netzwerke als Format für Schulentwicklung und um den Rollenwandel der Schulaufsicht. Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: „Wir möchten mit dem Onlineportal für die Schulaufsicht Impulse geben, Wissen verbreiten, inspirieren und motivieren – und den Wandel der Schulaufsicht begleiten.“

Quelle: www.stiftung-mercator.de/de/presse/nachricht/neues-online-portal-gibt-impulse-fuer-die-schulaufsicht/

Kontakt

Die Rubrik „Aktuelles“
betreut Jens Lemke, Kiel
E-Mail: jens.lemke@iqsh.de

Termine und Fortbildungen

05.10.–08.10.2020, Online
Veranstaltung
Digitale Leipzig Summer School
www.zls.uni-leipzig.de/summerschool

08.10.2020, Berlin
OERcamp
[/www.oercamp.de/20/berlin/](http://www.oercamp.de/20/berlin/)

10.10.2020, Magdeburg
#excitingedu regional @ Sachsen-Anhalt
<https://excitingedu.de/veranstaltungen/excitingedu-2020/>

14.10.–18.10.2020, Frankfurt
Frankfurter Buchmesse
www.buchmesse.de/

15.10.2020, Online
Schulbesuch im Ausland
www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/

19.10.2020, München
Leseförderung von lesefernen aufwachsenden Kindern
www.boersenverein-bayern.de/

22.10.2020, Online
DIGITAL- Zeitgemäßes Lehren und Lernen an Schulen
<https://wes4punkt0.schule/event/>

29.10.2020, Online
Bildungspolitisches Forum 2020 „Gute sprachliche Bildung“
www.leibniz-bildung.de/veranstaltung/bildungspolitisches-forum-2020/

30.10.2020, Anmeldungstermin
F.A.Z.-Projekt „Jugend schreibt“
www.fazschule.net/project/jugendschreibt

11.11.–12.11.2020, Basel
International Education & Career Exhibition
www.ipdinstitute.ch/BaselEduCa-Expo-2020/

16.11.2020, Einsendeschluss
Deutscher Lehrpreis - Unterricht innovativ
www.lehrerpreis.de/

50 Jahre Schulmanagement

Ingrid Baulecke

Vom Primus inter Pares zur Führungskraft

Die Geschichte dieser Zeitschrift ist eng verknüpft mit der Geschichte der Schulleitungsarbeit in den letzten 50 Jahren. Bildungspolitische Wendungen und Einschnitte haben die Arbeit von Schulleitungen geprägt. Einiges, was heute neu erscheint, gab es zu früheren Zeiten unter anderen Bedingungen schon einmal – zumindest in ähnlicher Form. Wir möchten Sie mitnehmen auf eine Zeitreise, die vielleicht auch die eine oder andere Erkenntnis, die es schon einmal gab, wieder an den Tag bringt.

Im Zuge der Bildungsexpansion kommt es Anfang der siebziger Jahre zu einem erheblichen Professionalisierungsschub durch die Verwissenschaftlichung der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften, die Gründung von Fachzeitschriften (1970: Zeitschrift *schulmanagement*, 1973: *Die Schulleitung*, 1989: *Pädagogische Führung*) und die Ausdifferenzierung von Schulleitungsverbänden. Im Untertitel der von Becker, Edding, Evers, Frommberger, Ranft und Rolff herausgegebenen Zeitschrift *schulmanagement* werden die Hauptaufgaben beschrieben: Die „Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen“ soll erreicht werden durch „Planung, Organisation, Kooperation“.

Im Jahr 1970, also vor 50 Jahren, erschien das erste Heft der Zeitschrift „*schul-management*“. Das wirkte damals wie eine Provokation, denn der Begriff Schulmanagement war zu jener Zeit ein Unwort, ein von links wie von rechts verpönte Begriff. Die meisten von den linken Achtundsechzigern hielten Management für eine Ausgeburt des Kapitalismus oder für ein Werkzeug der ökonomischen Ausbeutung. Die eher rechten Konservativen, darunter viele Philologen, waren schon damals keine Kapitalismuskritiker, aber sie verurteilten im Namen des Humanismus das Management als Kern der Technokratie.

Im ersten Leitartikel, verfasst von Herbert Frommberger, Schuldezernent in

Dortmund und Honorarprofessor an der dortigen PH sowie Mitglied des Experimentalausschusses des Deutschen Bildungsrats, das Ziel der Zeitschriften-gründung formuliert:

„Der ungenügende Einsatz technischer Mittel und organisatorischer Methoden und der ungenügende Einsatz besonderer Verwaltungskräfte macht die Bildungseinrichtungen immer unrationeller. Deshalb werden in den kommenden Monaten vielerorts Anlagen für die elektronische Datenverarbeitung in Betrieb genommen, um die Verwaltung zu vereinfachen und rationeller zu gestalten. Wenn man im Bereich der Schule und Hochschule hiervon Nutzen haben will, so müssen geeignete und interessierte Pädagogen, Verwaltungsfachleute und Wirtschaftler spätestens jetzt damit beginnen, für solche Maßnahmen entsprechende Methoden zu entwickeln und Vorbereitungen für die Erfassung des pädagogischen Bereichs zu treffen. Dabei bedürfen sie der Hilfe. Wir, die Herausgeber und Fachberater der neuen Zeitschrift „*schul-management*, werden sie anbieten (sm 1970, H. 1, S. 9).

Zugleich verweist der damalige Untertitel der Zeitschrift „*Zeitschrift zur Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation, Kooperation*“ auf die Nähe zur damals noch starken Studentenbewegung und auf die Nähe der bildungspolitischen Reformkräfte.

Schwerpunkthemen der 1970er Jahre, die sich beispielsweise auf den Titelseiten der Zeitschrift *schulmanagement* wiederfinden, sind: EDV in der Schulverwaltung und Bürotechnik, Curriculumentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Schulbau, Ausstattung und Einrichtung, Management ante portas, Sekundarstufe 2, Schülermitwirkung, Sprachlabore, Orientierungsstufe, Bildungszentren, Ganztagschulen, Grundschule, Schulpsychologen, Schulbuchzensur, Oberstu-

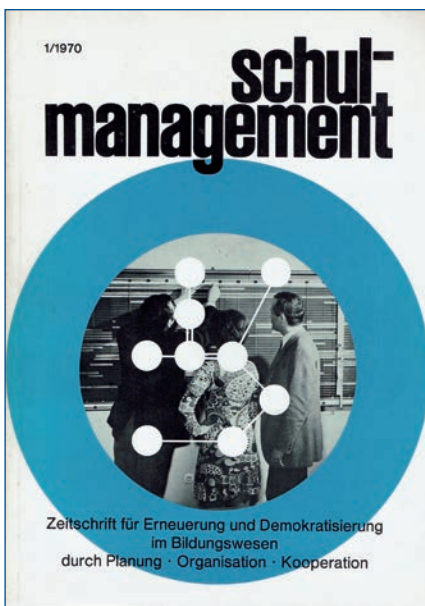


Abb. 1: Titelbild *schulmanagement* 1/1970

Mehr Privatisierung contra bürokratische Verwaltung

Herbert Frommberger

Der öffentliche Dienst ist ins Kreuzfeuer geraten. Laut wird Kritik geübt an den unablässig steigenden Personalkosten der öffentlichen Verwaltung. Viele öffentliche Verwaltungsstrukturen

Im Vordergrund aller öffentlichen Dienste muß die Fürsorge für den Bürger stehen.

— „Doch wer viele öffentliche Dienste verlangt, darf sich über viel öffent-

der öffentlichen Verwaltung nicht geben. Um so notwendiger erscheint hier die Einrichtung einer Betriebsberatungsorganisation, die bis jetzt in ausreichendem Umfang noch nicht vorhanden ist.

Abb. 2: Leitartikel aus sm 9/1978

fenzentren, Konferenztechnik, Darstellendes Spiel, der Schulrat kommt, Mediotheken, Kooperative Schulen, Macht Schule krank?, Umgang mit TV, Klassenbuch, Schule und Recht, Hauptschulsorgen, Schulinformationssystem, Erlern oder geerbt?, Sicherheit, Finanzen, Kommunikation, Abschlusszeugnisse, Pillenknick, Beruf: Schulleiter, Wohin mit den Lehrern? – abgesehen vom letzten Thema, haben die meisten der anderen Titel wenig an Aktualität eingebüßt.

Seit den 1970er Jahren existieren große Dachverbände auf der Bundesebene (1971: Bundesdirektorenkonferenz, BDK und 1983: Allgemeiner Deutscher Schulleitungsverband, ASD) und über dreißig Verbände für Schulleitungen auf der Landesebene. Außerdem haben sich seit Ende der 1990er Jahre umfangreiche Fortbildungsangebote von Landesinstituten sowie wissenschaftliche Studiengänge für Führungskräfte bis hin zum Masterabschluss z. B. an den Universitäten Kaiserslautern und der Universität Kiel etabliert.

In der gesellschaftlichen Debatte um Schule ging es in den 1970er Jahren um Veränderungen im Schulsystem. Der Begriff Schulentwicklung bezog sich bis zu dieser Zeit nicht auf die einzelne Schule, sondern war verbunden mit der Struktur der schulischen Angebote, mit ausreichender Versorgung mit Lehrpersonal aufgrund der Geburtenraten sowie mit

Bereitstellung der Rahmenbedingungen durch Lehrpläne und Richtlinien. Die Schulträger hatten wie auch heute für die Ausstattung zu sorgen und die Qualitätskontrolle fand durch die Schulaufsicht statt.

Die Diskussionen um die Veränderungen waren angestoßen durch die konstatierte „Bildungskatastrophe“, ein Begriff, der von dem Wissenschaftsreformer Georg Picht bereits 1964 geprägt wurde. In der 1960er Jahren absolvierten nur sechs Prozent eines Jahrgangs das Abitur, die Unterschiede zwischen Stadt und Land waren groß, im internationalen Vergleich waren die Bildungsausgaben gering; es wurden immense Nachteile im internationalen Wettbewerb befürchtet.

Nach Lösungen wurde in alle Richtungen gesucht: prägend war die Gesamtschuldiskussion und mit der Gründung der ersten Gesamtschule 1968 nicht beendet, nach größerer Effizienz schulischer Bildung wurde gesucht (s. Abb. 2).

Mit Beginn der 1980er Jahre begann die verstärkte Diskussion um die Rolle und die Aufgaben der Schulleitung. Schulleitung wurde zunehmend nicht mehr als Verwal-

ter der Einzelschule sondern als Führungskraft verstanden. Dies spiegelte sich auch in den Beiträgen der Zeitschrift wieder, in deren Selbstverständnis es immer darum ging, die Schulleitungen zu stärken und zu unterstützen (s. Abb. 3).

1984 gab es die erste Fragebogenerhebung unter Schulleiterinnen und Schulleitern wie auch unter Schulrätinnen und

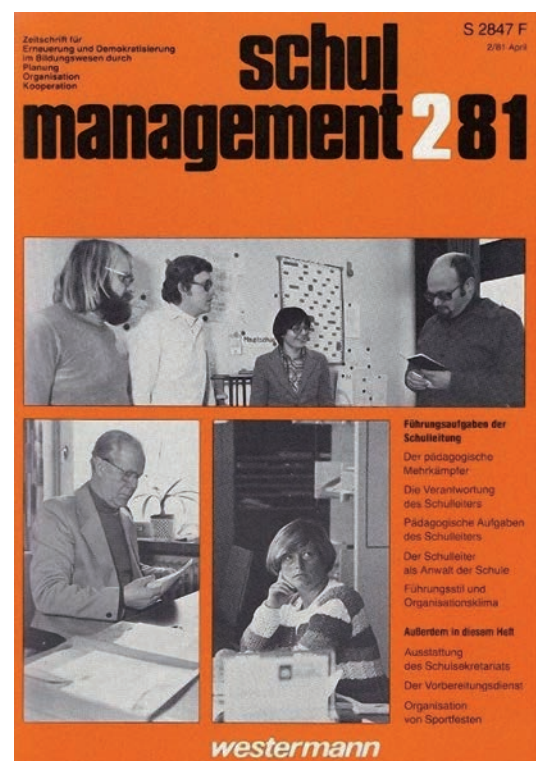


Abb. 3: Titelbild der Ausgabe sm 2/1981

sm 16 (1985) H. 4 13

Viele Lehrerinnen – wenige Schulleiterinnen

Anmerkungen zu einem Paradoxon im deutschen Bildungswesen



Ingeborg Wirries
Nachdenken über die Frau als Schulleiterin? Haben wir keine anderen Probleme in der Schule, als uns nun noch – zehn Jahre nach dem „Jahr der Frau“ – mit diesen Fragen zu beschäftigen?

Abb. 4: Genderfragen waren in den 1980er Jahren vor allem Fragen der Gleichberechtigung der Frau

-räten. In sm 2/1984 wurde ein Fragebogen veröffentlicht. Über 1.000 Schulleiter und 150 Schulräte ausgefüllt. Zusätzlich wurden vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin Zufallsstichproben gezogen. Prof. Dr. Jürgen Baumert hatte die Ergebnisse der Befragungen in der Zeitschrift zusammengefasst. Hier ein Zitat aus seinem Beitrag in

sm 6/1984: „Je höher die Unterrichtsverpflichtung für den Schulleiter, je höher somit seine zeitliche, physische und psychische Gesamtbelastung ist, desto geringer ist natürlicherweise sein Bedürfnis nach pädagogischem Handeln ... und desto geringer ist daher auch sein Bedarf an pädagogischer Freiheit.“ (sm 6/1984, S. 18)

Schulentwicklung durch Schulleitung

Hans-Günter Rolff

In der Blütezeit der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre bezog sich Schulentwicklung nahezu ausschließlich auf das gesamte Schulsystem, auf die Schulstruktur und zentral gesteuerte Reformmaßnahmen. Diese Perspektive hat sich in den neunziger Jahren in den westlichen Ländern geradezu in ihr Gegenteil verkehrt. Die theoretischen Konzepte und politischen Maßnahmen beziehen sich nun fast ausschließlich auf die Einzelschule als pädagogische Gestaltungseinheit.

Ich setze hier voraus, daß eine solche Wendung angemessen ist, halte mich also nicht bei Begründungen auf (vgl. Rolff 1993) und konzentriere mich darauf, was daraus für die Schulleitung konkret folgt und welche Ergänzungen nötig sind. Dies soll also Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.*

Die Einzelschule als Motor der Entwicklung

Wenn man von Schulentwicklung spricht,



die soziale Organisation Schule besteht in erster Linie nicht aus Dingen und Apparaten, sondern aus diesen qualifizierten Menschen. Sie allein – und niemand

lungstheorie (vgl. Overmann 1983) argumentiert. Zwar hat es ein Lehrer üblicherweise mit einer ganzen Klasse und nicht mit einer Person als Fall zu tun wie bei

Abb. 5: Auszug aus Beitrag Hans-Günter Rolff in sm 1/1993, S. 7–15

Anfang der 1990er Jahre setzte sich durch, die Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ zu begreifen. Vorausgegangen waren Erkenntnisse (die uns heute selbstverständlich erscheinen mögen) der Systemtheorie und der Implementationsforschung, die besagen, dass es keinen Automatismus in der reinen Umsetzung von Vorgaben gibt und dass Reformen von oben auf der Seite der Handelnden immer subjektiv verarbeitet werden. Zudem wies die Schulvergleichs- und Schuleffektivitätsforschung nach, dass die schulspezifischen Lernbedingungen der Einzelschule einen größeren Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben als Strukturmerkmale des Gesamtsystems.

Mit der Einzelschule geriet auch die Schulleitung und die Schulentwicklung vor Ort noch stärker in den Blick der Wissenschaft.

Noch lagen keine Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien vor, die in Zweifel zogen, dass die Schulaufsicht in ihrer Funktion und Arbeitsweise zumindest wusste, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich ein wesentlich schlechteres Bild abgaben als gedacht. In schulmanagement wurde die Diskussion um die Aufgaben und Profile der Schulaufsicht – u. a. durch Prof. Dr. Heinz Rosenbusch – bereits geführt. (s. Abb. 6)

2002 wurde die PISA-Studie 2000 veröffentlicht. Das für Schuladministration und Schulaufsicht erschreckende Ergebnis, das in der Folge breit in der Öffentlichkeit diskutiert wurde und Veränderungen nach sich zog, wurde in sm 1/2002 von Prof. Dr. Jürgen Baumert, dem wissenschaftlichen Leiter des deutschen PISA-Konsortiums und Dr. Petra Stanat, Projektleiterin der PISA-Studie in Deutschland, vorgestellt. Antworten auf die sichtbar gewordenen Probleme erforderten auch den Blick über den Tellerrand. Norm Green und Micheal Fullan waren dazu Interviewpartner (s. Abb. 7)

In den 2000er Jahren wurde der Begriff der empirischen Wende im Bildungssystem zu einem feststehenden Begriff. Mit Beiträgen wie „Wie gut ist unsere Schulinspektion?“ oder „Ist Sit-

zenbleiben sinnvoll?“, Interviews zur deutschen Zusatzstudie PISA-E 2003 spiegelte sich in der Zeitschrift die allgemeine Bildungsdiskussion.

Die Einführung der Schulinspektionen in den meisten Bundesländern sowie die Etablierung der Bildungsstandards standen im Zentrum der Diskussion. Die Irrungen und Wirrungen insbesondere um den Begriff der Kompetenzorientierung fanden ihren Platz nicht nur in Informations- und Klärungsbeiträgen, sondern auch in amüsanten Form in einer Kolumne der Zeitschrift. (s. Abb. 8)

Die Ganztagschule galt als eine wesentliche Antwort auf das Problem des großen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und geringen Leistungen in der Schule. In der Zwischenzeit hat sich gezeigt, dass der täglich längere Verbleib in der Schule keine ausreichende Antwort darstellt.

Einen regelmäßigen Bestandteil der Ausgaben nach 2000 machten die Berichterstattung über die wesentlichen

Organisationspädagogische Überlegungen zu einer

Reform der Schulaufsicht II

Heinz S. Rosenbusch

Lange Zeit waren Strukturen und Handhabung der Schulaufsicht kein organisationstheoretisches, geschweige denn pädagogisches Thema. Schulaufsicht galt als etwas Vorgegebenes und praktisch kaum Beeinflussbares, man widmete sich in der Pädagogik intensiv dem „pädagogischen Bezug“, der Praxis des Unterrichts, historischen sowie erziehungs- und bildungsphilosophischen Fragestellungen und ignorierte systematisch organisationspädagogische Themen. Die beiden Folgen „Organisationspädagogische Überlegungen zu einer Reform der Schulaufsicht“ sind als Vorbemerkungen zu einer Pädagogik der Schulaufsicht aus heutiger Sicht zu verstehen. Die Notwendigkeit einer Reform der Schulaufsicht wurde bereits in *schulmanagement* 5/

anderen jedoch auf den Umgang mit Lehrern und Schulen, also auf Interaktion zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrkräften. Handelt es sich im ersten Fall um kindpädagogische Perspektiven (vgl. *Wissinger* 1992), geht es im zweiten Fall um erwachsenpädagogische. Dabei ist zu beachten, daß der Erfolg oder Mißerfolg im zweiten Bereich sich auch auf den ersten auswirken wie auch umgekehrt kann. So werden Lehrkräfte, die sich akzeptiert und ernst genommen fühlen, motivierter und erfolgreicher unterrichten

Stufe des pädagogischen Prozesses, der Umgang mit Lehrkräften, hat zweifelsohne selbst pädagogische Zielsetzungen, indem die Motivation der Angesprochenen gesteigert werden soll, das Selbstwertgefühl nicht angetastet werden darf und die Selbst- Mitbestimmungsfähigkeit wie Solidaritätsfähigkeit als klassische pädagogische Zielsetzungen auch beim Umgang zwischen Schulaufsicht und Lehrern Berücksichtigung finden müssen. Nur so kann aus hierarchisch bestimmter Belehrung pädagogische Beratung werden.

Schatzsuche und Logik des Vertrauens

Abb. 6: Auszug aus Beitrag Heinz Rosenbusch in *sm* 6/1993

Ergebnisse nationaler wie internationaler Studien aus. Damit wurde das Ziel verfolgt, Schulleitungen in kurzer und verständlicher Weise zu informieren und somit den Wissenstransfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den an

Schulen Akteuren zu gewährleisten. Das Interesse in der Wissenschaft war daran groß, was sich darin zeigt, dass die verantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler immer bereit waren, ihre umfassenden Studienergeb-

Schulleitung im Wandel Beiträge

Schulleitung im Wandel

Ein Gespräch mit Michael Fullan und Norm Green

Über den Rollenwandel von Schulleitungen wird nicht nur in Deutschland diskutiert. Michael Fullan und Norm Green sind international anerkannte Gesprächspartner für die Gestaltung von Schule und Leitungsaufgaben in Kanada. Ihre Positionen stellen sie im folgenden Interview dar.

schul-management (s-m): Ist es richtig zu sagen, dass sich pädagogische Führung, die Arbeit von Schulleitern und Schulspektoren, in einem grundlegenden Wandel befinden?

Michael Fullan: Die Frage, ob sich die Rolle von Schulleitern und deren Arbeit fundamental verändert, muss eindeutig bejaht werden. Der Grund, warum Politiker und diejenigen, die damit befasst sind, dieses sagen, liegt in der Veränderung der Schulen selbst. Die Mehrheit der Schulen befindet sich in einem fundamentalen Wandel. Und die neue Rolle des Schulleiters erfordert, dass er die Schule als eine Organisation versteht, die sich engagieren und entwickeln muss. Schulleiter erhalten sowohl mehr Verantwortung als auch neue Aufgaben.

s-m: Wie sieht die neue Rolle des Schulleiters genau aus?

Fullan: Die neue Rolle umfasst im Wesentlichen vier Aspekte: Die erste Aufgabe ist, dabei zu helfen und zu unterstützen, dass die Lehrkräfte ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, also ihre Professionalität weiterentwickeln. *Zweitens* muss der Schulleiter das etablieren, was wir eine professionell lernende Organisation nennen, eine Organisation, die den Lehrern hilft, bei der Verbesserung von Unterricht und Lernen zusammenzuarbeiten. *Die dritte* Aufgabe ist, für ein kohärentes Programm zu sorgen. Es reicht nicht, sich nur viele Innovationen auszudenken, da diese oftmals zu stark fragmentiert sind. Schulleiter haben vielmehr für den Zusammenhang von Innovationen und für

Prioritäten zu sorgen. Die vierte Aufgabe ist es, technische Ressourcen wie Zeit, Material, aber auch Ideen und Sachverstand innerhalb und außerhalb der Schulen nutzbar zu machen. Diese vier Aspekte werden immer bedeutungsvoller für die Arbeit von Schulleitern.

s-m: Hat das Konsequenzen für die Arbeit der Schulspektoren?

Fullan: Ja, diese neue Rolle der Schulleiter hat auch Konsequenzen für die Arbeit von Schulspektoren. Zwar ist das neue Profil der Schulspektoren in den Ländern und Distrikten unterschiedlich, doch das Gemeinsame der Arbeit besteht darin, die Einzelschulen als eigenständige Systeme zu evaluieren und so zu fördern, dass Schulen und Schulleiter in der von

mir beschriebenen Art und Weise arbeiten.

s-m: Diese neuen Akzente machen die eine Seite des Wandels aus. Gibt es auch Kontinuität im Wandel?

Norm Green: Schulleiter haben immer zur Aufgabe, das Bisherige in Frage zu stellen und zugleich die Kontinuität von Schule aufrechtzuerhalten. Wandel und Kontinuität gehen Hand in Hand. Viele Schulleiter haben in den letzten Jahren die Verantwortung für eine gewisse Autonomie innerhalb der Schule als auch innerhalb des Bezirks übertragen bekommen.

s-m: Was gehört zu dieser Autonomie?

Dazu gehört, gemeinsam mit Lehrkräften, Eltern und Schülern das Schulpro-

Schulische Kompetenzorientiert

Oder: Die Sache mit dem Wurstbrot

„Ich esse ein Wurstbrot“, antwortet ein Schüler auf die unwise Frage, was er da unter der Bank tue. Dieser Satz bringt die pfiffig-jungdynamische Lehrkraft auf den innovativen Gedanken, einen jahrgangsstufenübergreifenden Projekttag für eine komplette Schule zu organisieren. Gesagt, getan!

Im Sinne handlungsorientierten Lernens besucht eine Gruppe die örtliche Bäckerei, eine weitere Gruppe backt im Hause einer Lehrkraft Brot. Eine fundierte Untersuchung der üblichen zugesetzten Backtriebmittel und der nährwertinduzierten Folgen übernimmt der Chemielehrer. Im Biologieunterricht lässt sich problemlos eine in-vivo-Feldforschung anregen, die die Reaktion gestillter Babys auf die Milch von Müttern, die sich von mit Backtriebmitteln hergestelltem Brot ernähren, mit der von Müttern, die sich ausschließlich von „Ökosonne“ ernähren, vergleicht.

Doch im Gesamtkonzept des Projekttags ist die Brotforschung nichts als ein unproblematischer Klacks im Vergleich zur Wurstforschung. „Sägespäne oder Ökowurst“ – so der angsteinflößend-gruselige Titel einer Ausstellung zu den Usancen der Fleisch- und Wurstgewinnung. Abgenagte Suppenfleischknochen und die Realpräsentation von wochenaltem Rindergehacktem ergänzen die indirekte Aufforderung zum Vegetarismus. Eine Internetpräsentation zu Gammelfleischskandalen der letzten Jahre beweist gleichermaßen Medien- und Wissenschaftskompetenz der Lernenden.

Abb. 7: Auszug aus Interview mit Michael Fullan und Norm Green in *sm* 5/2002).

Abb. 8: Auszug aus der Kolumne *sm* 1/2009

Kann man messen, wie gut ein Lehrer ist?

Prof. Dr. Olaf Köller und Prof. Dr. Hilbert Meyer im Streitgespräch

Es wird gemessen, analysiert, Unterricht verändert – dann wieder gemessen und analysiert. Die empirische Wende ist in der Schulentwicklung angekommen, im Großen wie im Kleinen. In einem wiederholten Streitgespräch an der Universität Kiel haben sich Prof. Dr. Olaf Köller und Prof. Dr. Hilbert Meyer mit den Fragen auseinandergesetzt, was einen guten Lehrer ausmacht, ob Lehrerhandeln messbar ist und ob die richtigen Personen sich für das Lehramt entscheiden. Wir bringen einen zusammenhängenden Auszug aus diesem Streitgespräch.

Moderator: Das heutige Streitgespräch mit Prof. Hilbert Meyer und Prof. Olaf Köller soll sich mit der empirischen Wende in der Bildungs- und Schulforschung beschäftigen. Herr Prof. Meyer, darf ich Sie um ein erstes Statement bitten?

Meyer: Nun, meine Meinung ist, dass inzwischen zu viele Psychologen die Pädagogik erobern. Würde ich mich zu

tiker, was nicht automatisch bedeutet, dass ich ein guter Hochschullehrer wäre. Ich bin in einer ganz anderen Zeit das geworden, was ich heute bin. Ich habe bis heute kein einziges richtiges empirisches Forschungsprojekt durchgeführt. Ich habe 150 Miniprojekte im Rahmen der Aktionsforschung begleitet, die Studenten bei mir an der Hochschule gemacht haben. Für mich ist das allerdings

mal dazu neigen, nur das für wahr zu halten, was sie selbst erforschen können.

Moderator: Herr Prof. Köller, was ist Ihre Meinung?

Köller: Ich bin überzeugter empirischer Bildungsforscher im Sinne des kritischen Rationalismus von Karl Popper. Das heißt, wenn ich Schulforschung betreibe, brauche ich gute Modelle bzw. Theorien –

nisse auf wenigen Seiten in der Zeitschrift zu Papier zu bringen.

Wichtig war auch, Eindimensionalität zu vermeiden. Das Streitgespräch zwischen Prof. Dr. Olaf Köller und Prof. Dr. Hilbert Meyer über die Frage, was von dem an Schule Geleisteten überhaupt messbar ist, ist ein Beispiel dafür. (s. Abb. 9)

Wesentlich geprägt wurde die bildungspolitische Diskussion in den Jahren nach 2015 von der Meta-Analyse, die von Prof. Dr. John Hattie durchgeführt wurde. In der Dezemberausgabe 2015 gelang es, John Hattie zu seiner Studie zu interviewen.

In den letzten Jahren gab es Relativierungen der Maßnahmen nach PISA 2000. Die Schulinspektionen wurden verändert oder gar eingestellt. Unterricht blieb im Fokus der Schulentwicklung. 2005 startete an der TU Kaiserslautern der erste Studiengang zu Schulmanagement, 2007 folgte die Universität Kiel mit einem ähnlichen Angebot. In den Bundesländern wurden Schulleitungsqualifizierungen entwickelt.

2020 wurde die deutsche Bildungsrealität eingeholt von den schlechten Rahmenbedingungen in Bezug auf die Digitalisierung. Schulleitungen sind gerade heute gefordert, nach individuellen Lösungen zu suchen. Worauf es ankommt, formuliert Prof. Dr. Birgit Eickelmann in ihrem Beitrag in dieser Ausgabe. ■

Abb. 9: Auszug aus sm 5/2014, S. 21

Im Gespräch: John A. E. Hattie

sm sprach mit John Hattie über seine Studien, sein Verständnis von gutem Unterricht und darüber, welche Rolle und Funktion zentrale Prüfungen haben sollten.

sm: 15 Jahre haben Ihre Forschungsarbeiten für Ihr Buch „Visible Learning“ gedauert. Was war Ihr Motiv für dieses Werk, mit dem Sie die Diskussion über Lehren und Lernen weltweit maßgeblich beeinflusst haben?

John Hattie: Der Blick in die Forschungslage vor zwanzig Jahren zeigt, dass es zwar viele Studien über die Wirkungen bestimmter Maßnahmen auf die Leistungsentwicklung von Schülern gab, aber unklar blieb, wie das Ausmaß dieser Wirkungen im Kontext anderer Maßnahmen einzuschätzen ist. Ein Beispiel: Zahlreiche Studien zeigen, dass die Reduzierung der Klassengröße positive Effekte auf das Lernen der Schüler hat. Die durchschnittliche Effektgröße liegt bei $d = .20$. Doch wie ist dieser Effekt einzuschätzen? Wie lohnenswert ist es, diese Maßnahme zu akzentuieren? Das sind die eigentlichen Fragen. Mein Ziel war, ein Referenzsystem zu schaffen, um besonders



Dr. Thomas Riecke-Baulecke im Gespräch mit Prof. John A. C. Hattie.

die verschiedenen Maßnahmen mit ihren Wirkungen miteinander vergleichen. In den 15 Jahren haben wir die

ca. 100 Millionen Schülerinnen und Schülern enthalten. Ein ganz praktisches Ergebnis ist, dass es wenig Sinn

sinnvollen Referenzpunkt zu bestimmen, haben wir gefragt, wie groß im Mittel der Lernfortschritt beim schu-

Abb. 10: Auszug aus sm 6/2015, S. 21)

34 Jahre Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis

Annette Scheunpflug

Schulmanagement und das Bamberger Schulleitungssymposium

Die Zeitschrift Schulmanagement ist in besonderer Weise mit dem Bamberger und dem Kieler Schulleitungssymposium verbunden. Diese Verbindung besteht vor allem und in erster Linie über das gemeinsame Anliegen der Förderung des Dialogs zwischen der Wissenschaft und der Praxis zum Thema Schulleitung. Darüber hinaus zeigt sich diese Verbindung auch in den handelnden Personen; denn viele Personen, die sich für die Zeitschrift Schulmanagement engagiert haben, gestalteten auch die Schulleitungssymposien mit, und viele Impulse aus diesen Tagungen wurden durch die Zeitschrift weitergetragen und vertieft.

Diese Kooperation wurde mit den Vereinbarungen der Kiel-Bamberger-Erklärungen unterstrichen.

Das dialogische Verständnis von Wissenschaft und Praxis in diesen Symposien zeigte sich von Anfang an in dessen Anlage. Es wurde in Kooperation mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen als der staatlichen bayerischen Einrichtung für Lehrerfortbildung geplant und durchgeführt. Die Berufsverbände der Schulleitungen wurden ebenfalls beteiligt.

Es ist lohnend, sich den Kontext der damaligen Zeit nochmals vor Augen zu führen und wahrzunehmen, was der Dialog mit der Wissenschaft für die Profession der Schulleitung bedeutete. Durch die Bildungsexpansion in den siebziger und achtziger Jahren waren die Anzahl der Schulleitungen sowie die Breite ihrer Aufgaben deutlich angestiegen. Deren Arbeit wurde jedoch überwiegend als Verwaltungshandeln verstanden. Forschung zum Thema gab es kaum. Durch die Symposien wurde über Vorträge, Workshops und deren Publikation Forschung sichtbar gemacht, gleichzeitig wurden Themen für die Forschung generiert und die Bedeutung dieser Berufsgruppe für die Wissenschaft etabliert.

Das erste Bamberger Schulleitersymposium im Jahr 1988 nahm mit dem Thema „Schulleiter zwischen Administration und Innovation – Analysen und Betrachtungen zu einer vernachlässigten Figur im Bildungswesen“ diese Situation auf. Zwar gäbe es, so damals Rosenbusch (1989, S. 8), in Deutschland mindestens 70.000 mit schulleitenden Aufgaben befasste Pädagogen, diesen „gelte jedoch kein gesondertes Erkenntnisinteresse, weil sie [...] zwischen Kultusverwaltung und praktizierender Pädagogik stehend

34 Jahre Dialog

Im Jahr 1986 begannen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter der Leitung von Prof. Dr. Heiz Rosenbusch die Arbeiten für das erste Schulleitersymposium, das dann 1988 durchgeführt wurde. Prof. Dr. Heinz Rosenbusch, der damals den Lehrstuhl für Schulpädagogik in Bamberg innehatte, griff als einer der ersten das Thema „Schulleitung“ in der deutschsprachigen Wissenschaft auf und legte damit auch die Grundlage für die Forschung in diesem Feld sowie entsprechend das Entstehen der „Organisationspädagogik“ (Rosenbusch 2005) als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. Es sollte ein langer Weg werden, bis sich dieses Feld im Jahr 2005 zunächst als Arbeitsgruppe und dann als Kommission in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etablierte und dabei auch auf nicht schulische Einrichtungen und das pädagogische Handeln in diesen erweitert wurde. Seit 1988 finden die Bamberger Schulleitungssymposien regelmäßig statt. Seit dem Jahr 2004 veranstaltet das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein alle zwei Jahre alternierend zum Bamberger Symposium ein Schulleitersymposium im Norden Deutschlands.

Prof. Dr. Annette Scheunpflug hat den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg inne.
E-Mail: annette.scheunpflug@uni-bamberg.de



„Durch die Symposien wurde über Vorträge, Workshops und deren Publikation Forschung sichtbar gemacht, gleichzeitig wurden Themen für die Forschung generiert und die Bedeutung dieser Berufsgruppe für die Wissenschaft etabliert.“

Die Bamberger Schulleitersymposien

- 1988 Schulleiter zwischen Administration und Innovation - Analysen und Betrachtungen zu einer vernachlässigten Figur im Bildungswesen
- 1990 Motivation durch Kooperation
- 1992 Schule von innen verändern
- 1994 Schule und Schulaufsicht
- 1997 Schulleitung als pädagogisches Handeln
- 1999 Schulleitung – Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch
- 2004 Schulleitung international
- 2007 Zeit-gemäße Führung, zeitgemäßer Unterricht: Erwartungen, Möglichkeiten und Perspektiven
- 2009 Schulleitung zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen
- 2011 Kultur der Schule – Schule der Kultur(en) – zwischen Diversität und Verbindlichkeit
- 2013 Schulleitung zwischen strategischen Zielen und schulischem Alltag
- 2015 Führen und Leiten in der Schule – Handwerk und Kunst
- 2017 Schulleitung zwischen Harmonie und Widerstand. Leadership durch Kommunikation und Reflexion
- 2019 Schule zwischen Authentizität und virtuellen Wirklichkeiten. Im digitalen Zeitalter führen und pädagogisch gestalten

weder von der Verwaltungs- noch von der Erziehungswissenschaft in Deutschland wahrgenommen würden“. Schon damals beschrieb auf dieser ersten Tagung Jürgen Baumert die Tätigkeit von Schulleitungen als „in erster Linie Beziehungsarbeit“ an einer „Vielfalt der Aktionsorte“ (Baumert 1989, S. 61), die auf „Mechanismen kultureller Steuerung“ (ebd., S. 62) beruhe, eine Analyse, die auch heute noch an Aktualität nichts verloren hat. Mit der Wahrnehmung der schulleitenden Arbeit als einer organisationspädagogischen Tätigkeit war damit die Programmatik nachfolgender Tagungen und Themen intoniert. Bis heute wird dieses Symposium in der wissenschaftlichen Literatur als Beginn einer

ersten „konzeptionell-funktionalen Verbindung zwischen schulischer Organisation und Bildung“ (Tenberg & Pfister 2012, S.35) wahrgenommen.

Konturen eines erziehungswissenschaftlichen und organisationspädagogischen Programms

Im Laufe der Jahre entstand das Bild eines komplexen Verständnisses des Verhältnisses der Organisation Schule und ihrer pädagogischen Zielsetzung. Das Forschungsprogramm einer „Organisationspädagogik“ wurde formuliert. Mit dem Buch „Organisationspädagogik der Schule, Grundlagen pädagogischen Führungshandeln“ (Rosenbusch 2005) wurden die Erkenntnisse mehrerer Schulleitersymposien zusammenfassend gebündelt. Zentral ist für diese Organisationspädagogik der Begriff der „Anerkennung“ als „normative Prämisse organisationspädagogischen Handelns“ (Rosenbusch 2005, S. 23ff), ein systemischer Blick auf die Schule und die Idee der „pädagogischen Führung“ (ebd., S. 77 ff.).

Zunehmend gewann das evidenzbasierte Wissen über die Situation von schulleitendem Personal an Bedeutung. Tenberg & Pfister (2012) haben in ihrer Analyse der bis 2012 vorliegenden Untersuchungen zum Tätigkeitsprofil von Schulleitungen das Themenfeld der Untersuchungen (zu deren Rollenverständnis, deren Professionalität und Innovation, zur Wirksamkeit ihres Handelns, zur Qualifizierung und zum Geschlecht) rekonstruiert und die Anzahl deutschsprachiger Untersuchungen erhoben. Sie konnten 37 Studien zählen. Von denen wurden knapp 20 % von Personen publiziert, die für das Bamberger Schulleitersymposium Verantwortung trugen, und die Hälfte dieser Studien wurden auf dem Bamberger Schulleitersymposium diskutiert sowie über die Zeitschrift „Schulmanagement“ einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt.

Wissenschaft und Bildung im Dialog als öffentliches Gut

Von Anfang an haben sich Schulleitersymposium und Zeitschrift als Dialogpartner verstanden. Anders als bei manchen kommerziellen Schulleiterkongressen ging es hier weniger um einen Wis-

senschaftstransfer, in dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Erkenntnisse zusammenfassend darlegen, die es von schulpraktischer Seite (vermeintlich) zu rezipieren gäbe. Vielmehr ist über die Jahre eine Art Netzwerk des reflektierten Austausches ermöglicht worden, in dem sich diejenigen Menschen treffen, die aus einer Perspektive der Wissenschaft, der Praxis oder der Verbands politik über die Aufgaben und die Situation von Schulleitungen nachdenken wollen. Wissenschaft, Praxis und wichtige Stakeholder im Hinblick auf die Arbeit von Schulleitungen und deren Situation zu vernetzen, sich über die Arbeit der jeweils anderen zu informieren und zukunftsorientierte Herausforderungen von Schulleitungen aufzugreifen, bleibt auch nach wie vor ein Desiderat und eine wichtige Aufgabe. Dieser gemeinsame Austausch ist ein öffentliches Gut für die Ermöglichung schulischer Qualität und sollte nicht alleine aus kommerziellen Perspektiven beurteilt werden.

Die Schulleitersymposien werden also weiter gebraucht. Dabei muss es darum gehen, den Elan, ein Motor für Innovationen zu sein, nicht zu verlieren. Es ist ein Verlust, dass diese Arbeit in Zukunft ohne die Zeitschrift „schulmanagement“ fortgeführt werden muss. ■

Literatur

- › Baumert, Jürgen (1989): *Schulleitung in der empirischen Forschung*. In: Rosenbusch, Heinz S. & Wissinger, Jochen (Hg.): *Schulleiter zwischen Administration und Innovation*. Schulleiterhandbuch, Band 50, Braunschweig, S. 52–63
- › Rosenbusch, Heinz S. (1989): *Der Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion*. In: Rosenbusch, Heinz S. & Wissinger, Jochen (Hg.): *Schulleiter zwischen Administration und Innovation*. Schulleiterhandbuch, Band 50, Braunschweig, S. 8–16
- › Rosenbusch, Heinz (2005): *Organisationspädagogik der Schule, Grundlagen pädagogischen Führungshandeln*. Luchterhand: Neuwied
- › Tenberg, Ralf & Pfister, Nina (2012): *Welche Erwartungen und Ansprüche stellen Berufsschullehrer an ihren Schulleiter als Führungspersonen? Empirische Untersuchung an beruflichen Schulen*. In: *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 2012, S. 33–55

Schulleitung und Digitalisierung

Birgit Eickelmann

Fünf Thesen

Sowohl die empirische Schulforschung der letzten Jahrzehnte als auch die praktischen Erfahrungen in Schulen zeigen, dass die Tatsache, ob eine Schule eine „gute“ Schule ist oder nicht, zentral von der Person und der Kompetenz der Schulleitung abhängt. Dabei diskutieren wir seit Jahren zwar auch in Deutschland Ansätze konfluenter Schulleitungen, und Schulen arbeiten mit und in Schulleitungsteams. Aber es geht kein Weg daran vorbei: Das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen hängt maßgeblich davon ab, wie die Schulleitungsrolle ausgefüllt wird und wie die Schulleitung als zentrale Führungskraft ihre Arbeit und die Entwicklungen der eigenen Schule steuert.

Diese Beobachtung trifft – und das wissen wir ebenfalls seit Jahrzehnten – im Grunde für alle schulischen Innovationsprozesse zu. Aber ganz besonders für den jetzt so im Fokus stehenden Entwicklungsbereich schulischer Digitalisierungsprozesse. Interessant ist diesbezüglich in der aktuellen digitalisierungsbezogenen Diskussion jedoch, dass sich dieser nun wieder forcierte Diskurs – wie eigentlich schon fast immer in Deutschland – sehr stark auf die schulische IT-Ausstattungssituation bezieht. Dies liegt natürlich auch daran, dass wir in Deutschland in der Fläche leider immer noch keine zukunftsfähigen Rahmenbedingungen in Sachen IT-Ausstattung und übrigens auch nicht in Bezug auf den IT-Support vorweisen können und wir daher nur mit viel Anstrengung bei den wirklich entscheidenden, den pädagogischen Fragen ankommen. Es lassen sich aber auch immer andere Begründungen anführen, die schulische IT-Ausstattung in den Vordergrund zu stellen. Dazu gehört insbesondere die Beobachtung, dass aus Sicht der Bildungspolitik Ausstattungspro-

gramme vergleichsweise schnelle Sichtbarkeit erzeugen, wohingegen die wirklich notwendigen Schulentwicklungsprozesse langwierig sind und ihre Erfolge daher viel schwieriger fassbar und nicht so einfach ursächlich zuschreibbar sind. Der andere immer wiederkehrende Diskussionsstrang bezieht sich in Deutschland vielfach auf die Lehrkräfte, aktuell vor allem auf ihre Kompetenzen, digitale Medien in Lehr- und Lehrprozesse zu integrieren, und damit verbunden die festgestellte Dringlichkeit der Veränderung in der Lehrkräfteaus- und Lehrkräftefortbildung. Das alles ist soweit richtig, aber vor dem Hintergrund der hohen Relevanz von Schulleitungen leider nicht hinreichend vollständig.

Schulleitungen: Garant für nachhaltige digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse

Eigentlich weiß man seit Jahren sehr viel und sehr genau, wie sich die veränderten Aufgaben und Möglichkeiten von Schulleitungen im Kontext schulischer Digitalisierungsprozesse so ausgestalten lassen, dass mit die digitalisierungsbezogenen Innovationsprozesse nachhaltig wirksam werden. Dies mehr zu nutzen wäre ratsam, vor allem weil sich insbesondere in Deutschland „Digitalisierung“ als scheinbar besonders herausfordernde schulische Innovation darstellt.

Aus meiner Beobachtung und Forschung der letzten Jahre ergibt sich ein Gesamtbild, das ich gerne in der letzten Ausgabe der „Zeitschrift Schulmanagement“ anbringen möchte, um so die vielleicht in dieser Form letzte Chance zu nutzen, deutlich zu machen, dass auch in Zukunft vieles von der Schulleitungsarbeit, ihrem Handeln und ihren Einstellungen, ihren Unterstützungsformen und Visionen abhängt. Da ich schon zahlreiche Aufsätze und Forschungsanalysen, die das Folgende untermauern, publiziert habe, verzichte ich an dieser Stelle auf Querverweise auf Literatur und führe in gebotener Kürze das aus meiner Sicht Wichtigste übersichtlich zusammen.

Fünf Thesen zu erfolgreichem digitalisierungsbezogenem Schulleitungshandeln

1) Prozesse begleiten statt nur zu delegieren und selbst die eigene Fachkompetenz kontinuierlich ausbauen: Kardinalfehler Nummer 1 in Deutschland in den letzten Jahren scheint, dass Schulleitungen sich beim Thema Digitalisierung nicht genügend selbst in die Verantwortung nehmen. In vielen Schulen werden Medien- oder Digitalisierungsteams eingesetzt.



Prof. Dr. Birgit Eickelmann hat den Lehrstuhl Schulpädagogik an der Universität Paderborn inne. Sie ist u. a. Mitglied der Experten-Gruppe der im Sommer 2019 vom BMBF eingerichteten Plattform Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen.
E-Mail: birgit.eickelmann@upb.de

Diese sind für die Anfangsphase digitalisierungsbezogener Innovationsprozesse wichtig, aber erzeugen auf langer Strecke allein keine umfangreiche Wirksamkeit. Nimmt sich die Schulleitung nämlich aus den Entwicklungen raus, fällt oft sehr schnell auf, dass die digitale Expert*innenrunde in der Schule eher unter sich bleibt und trotz vieler Bemühung es nicht zu wirklich nachhaltigen digitalisierungsbezogenen Innovationsprozessen kommt. Oft vergrößert sich sogar die Kluft, dann ergibt sich die Spaltung im Kollegium, die sich wiederum fast immer als Sackgasse erweist. Stark ist eine Schulleitung dann, wenn sie fachlich die Digitalisierungsprozesse anleitet. Die erfolgreichen Schulleitungen arbeiten sich selbst in das Thema „Digitalisierung“ (oder besser: Digitalität) ein und haben ein klares Bild davon, was die damit einhergehenden Entwicklungen für eine zeitgemäße Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse an ihrer Schule bedeuten.

2) Die Leitung von Schule nicht in unverbundenen Themen gestalten: Wir haben es uns in Deutschland zu eigen gemacht, einzelne Themen nacheinander oder nebeneinander abzuarbeiten. Dieses Vorgehen ist auch in der Leitung einer Schule scheinbar attraktiv, gibt es doch für die verschiedenen Themen unterschiedliche Fachleute, die daran arbeiten und so an der Gestaltung von Schule mitwirken. Betrachtet man die Innovation „Digitalisierung“, funktioniert das nicht, denn es geht um einen umfassenden Kulturwandel in Schulen und um ein neues Denken über Schule, Unterricht, Lehren, Lernen, Kooperation, Kommunikation und vieles mehr. Digitalisierungsprozesse sind also von Schulleitungen so zu steuern, dass sie nicht unverbunden stehen, sondern sich an den Herausforderungen und pädagogischen Zielsetzungen der Schule orientieren und von der Zukunft aus gedacht und gestaltet werden.

3) Schule als modernen Arbeitsplatz gestalten: Wir sprechen eigentlich in Deutschland meistens über die Veränderung von Unterricht und von verändertem Lernen und Lehren mit digitalen Medien. Wir vergessen oft, dass Schule in den meisten Fällen kein moderner zukunfts-gewandter Arbeitsplatz für Lehrkräfte ist. Den Arbeitsplatz Schule für Lehrkräfte zukunfts-gewandt, modern und auch technologisch attraktiv zu gestalten ist möglicherweise eine größere (und teurere) Herausforderung als allein das Lernen und Lehren zu fokussieren. Mit der Ausstattung von Lehrkräften mit digitalen Endgeräten und online-basierten Kooperationsplattformen und entsprechenden digitalen Infrastrukturen werden erste Schritte gemacht. Es wäre aber erforderlich, den schulischen Arbeitsplatz einem Wandel zu unterziehen, und Schulleitungen sind hier in der Schlüsselposition. Dies verlangt von den Lehrkräften möglicherweise mehr als „nur“ den Unterricht umzustellen. Aufgabe der Schulleitungen ist es, die mit einer digitalen Modernisierung des Arbeitsplatzes Schule einhergehenden Vorteile sichtbar und nutzbar zu machen.

4) Das Rad nicht neu erfinden - vorhandene Modelle und Konzepte adaptieren: Jede Schulleitung kann und muss sich natürlich selbst oder im Kollegium überlegen, wie bei den Digitalisierungsprozessen in der eigenen Schule vorzugehen ist. Einige haben dabei ein gutes Händchen, andere empfinden ihr Handeln als nicht hinreichend wirksam. Dabei ist es nicht nö-

tig, das Rad an jeder Schule neu zu erfinden. Es gibt zahlreiche Konzepte und Modelle, wie digitalisierungsbezogene Schulentwicklung – bestehend aus Organisations-, Personal-, Unterrichts-, Kooperations- und Technologieentwicklung – aussehen kann. Es gibt Innovationstheorien, die gut auf die Entwicklungsaufgaben von Schulen passen. Und es gibt Kompetenzmodelle, Aufgabenbeschreibungen und Konzepte für den Bereich „Digital Learning Leadership“, der für die Arbeit der Schulleitungen im Zentrum stehen sollte.

5) Das ganze Kollegium mitnehmen: Eine der meistgestellten Fragen von Schulleitungen ist die Frage, wie das gesamte Kollegium bei den aktuellen und zukünftigen digitalisierungsbezogenen Entwicklungsprozessen erreicht und mitgenommen werden kann. Das ist nicht einfach und erfordert ein klares Vorgehen. Dieses besteht im Kern aus der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Lernen und Schule im Kollegium. Es gibt Lehrkräften die Möglichkeit, sich gegenseitig zu unterstützen und fortzubilden und erlaubt Erprobungsspielräume. Von den Lehrkräften ist einzufordern, Digitalisierungsprozesse so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen und Lernergebnissen profitieren. Klare Vereinbarungen, gemeinsame Visionen und Ziele, klare Kommunikations- und Rückmeldestrukturen und ein wertschätzender Umgang auch mit den Zögerlichen und den Kritischen.

Blick nach vorne

Ich hoffe, mit meinen Thesen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und die ich eigentlich am liebsten mit Ihnen allen diskutieren würde, in diesem letzten meiner Beiträge in der Zeitschrift *schulmanagement* Mut zu machen und Anregungen zu geben, noch stärker als bisher das Augenmerk auf die Relevanz und die Stärkung des digitalisierungsbezogenen Schulleitungshandelns zu lenken. Sollte die KMK (Kultusministerkonferenz) auf die Idee kommen, die mittlerweile auch schon fast fünf Jahre alte Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ in naher Zukunft zu aktualisieren, wird sie nicht umhinkommen, das Thema „Schulleitung“ nicht wie bisher nur in einem Nebensatz abzuhandeln. Bis dies der Fall ist, sollten sich die Bundesländer einzeln oder in Partnerschaften auf den Weg machen, ihre Schulleitungen im Kontext der herausfordernden Digitalisierungsprozesse zu stärken. In den Ordnungsdokumenten der Bundesländer, die den Bereich „Führen und Leiten“ beschreiben, sollten die digitalisierungsbezogenen Aufgaben von Schulleitungen klar beschrieben sein. Bis dies und andere Maßnahmen zur Stärkung und Unterstützung von Schulleitungen umfassend umgesetzt sind, entscheidet weiterhin vielfach das individuelle Schulleitungshandeln über die digitalisierungsbezogene Zukunft der Schülerinnen und Schüler und damit unserer Gesellschaft. Dies gilt während und auch nach der Pandemiezeit. Bei dieser Arbeit wünsche ich allen Schulleitungen viel Erfolg und gutes Gelingen! ■

Schulleitung in Deutschland

Colin Cramer, Jana Groß Ophoff,
Marcus Pietsch, Pierre Tulowitzki

Zentrale Ergebnisse einer repräsentativen Studie

Die Relevanz von Schulleitung für die Schulentwicklung und indirekt auch für Leistungen von Schülerinnen und Schülern wird international (z. B. Leithwood et al., 2019) und national (z. B. Pietsch & Tulowitzki, 2017) konstatiert. So ist erstaunlich, dass in Deutschland bislang weitgehend unbekannt ist, was das Amt der Schulleitung für Lehrpersonen attraktiv macht, warum Schulleitungen diese Position ergreifen und welche Gründe gegen einen Verbleib im Amt sprechen. Sensibel ist dies u. a., weil es recht häufig zu Schulleitungswechseln kommt (Pietsch et al., 2019) und deutschlandweit derzeit nach Angaben der dpa mehr als 1000 Schulleitungsstellen unbesetzt sind (Sadigh & dpa, 2019). Vor dem Hintergrund dieses akuten Mangels an Schulleitungen sowie an entsprechenden Bewerbungen (Tulowitzki, 2019) wirft die Studie Leadership in German Schools (LineS2020) die Frage auf, was das Amt der Schulleitung (un)attraktiv macht und welche Karrieremotive und Arbeitsplatzwechselabsichten Schulleitungen haben.

Wer Schulleiterinnen und Schulleiter sind

Schulleitungen in Deutschland sind überwiegend weiblich (54 %). Das Alter der Schulleiterinnen und Schulleiter liegt im Durchschnitt bei 54 Jahren. Einen Migrationshintergrund haben nur die wenigsten (4 %).

An Grundschulen in Deutschland unterrichten fast ausschließlich Frauen. Sie überwiegen auch im Amt der Schulleitung, machen dort aber einen niedrigeren Anteil aus (72 %). Obwohl auch im Bereich der Sekundarschulen die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland weiblich ist, sind Frauen in der Schulleitung hier seltener: Nur rund ein Drittel (37 %) der Schulleitungspositionen an Sekundarschulen in Deutschland ist mit Frauen besetzt.

Das (Brutto-)Jahreseinkommen von Schulleitungen in Deutschland reicht von rund 30.000 bis zu über 100.000 Euro pro Jahr. Im Durchschnitt liegt das Einkommen bei 66.175 Euro im Jahr. Es zeigen sich erhebliche Unterschiede des Durchschnittseinkommens nach Schulstufen: An Grundschulen liegt es bei 60.000 Euro im Jahr, an Sekundarschulen hingegen bei 72.000 Euro jährlich. Die Gehaltsdifferenz zwischen Schulleitungen an Grundschulen und an weiterführenden Schulen liegt damit bei 15-20 %. Auch ein sogenannter Gender-Pay-Gap wird deutlich, wobei die Gehaltsdifferenz zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern mit zunehmendem Lebensalter abnimmt: Liegt der Pay-Gap im Alter bis 44 Jahre noch bei 24 %, verringert er sich bis zum Alter von 59 Jahren auf 18 % und danach sogar auf 9 %.

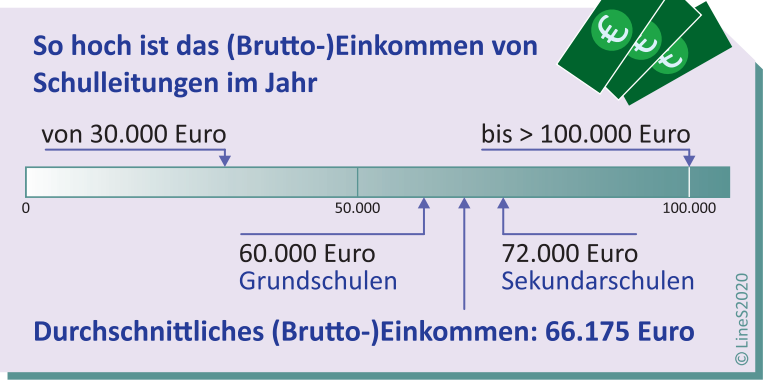
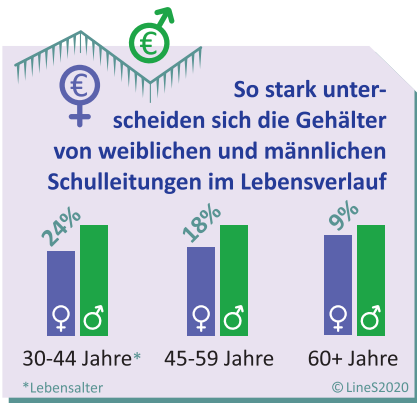
Prof. Dr. Colin Cramer hat den Lehrstuhl für »Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken« inne.
E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de



Die repräsentativen Daten zu Lehrpersonen und Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland wurden Ende 2019 durch die forsa GmbH erhoben. Die Auswahl und Rekrutierung der Befragten erfolgte telefonisch im Rahmen bevölkerungsrepräsentativer Mehrthemenumfragen, sodass alle Schulleitungen in Deutschland die gleiche statistische Chance hatten, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Zur Teilnahme bereite Personen erhielten unmittelbar per E-Mail eine Einladung zur Online-Befragung. In Summe wurden 405 Schulleitungen schriftlich befragt. Erhoben wurden insbesondere Skalen zu Berufswahlmotiven (Super & Nevill, 1986), Burnout (Maslach et al., 1996), Gratifikationskrisen (Siegrist et al., 2004) sowie Beanspruchung (Schulz & Schlotz, 1999). Gefördert wurde die Durchführung der Studie durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

PD Dr. Marcus Pietsch hat die Verwaltung der Professur für Empirische Grundschulpädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg inne.
E-Mail: marcus.pietsch@leuphana.de

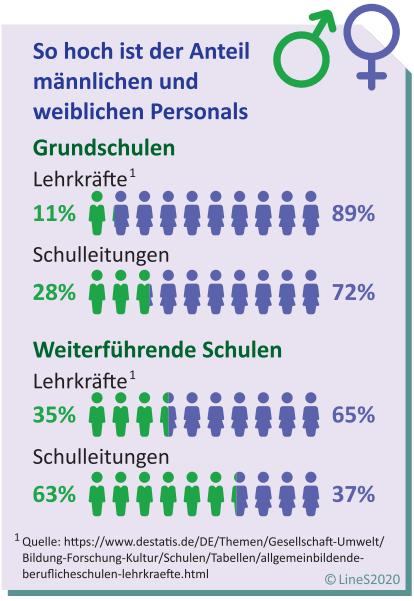
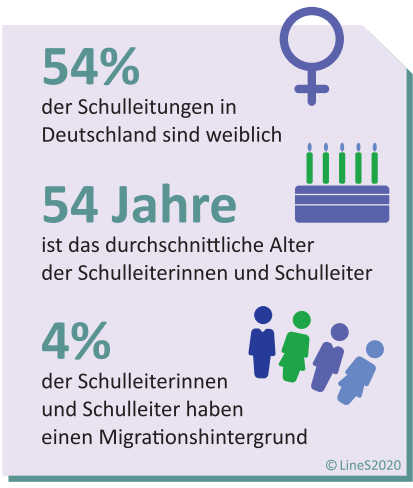




Wie Schulleiterinnen und Schulleiter wurden, was sie sind

Schulleitung ist ein Amt, welches in Deutschland vornehmlich von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern bekleidet wird: Im Mittel sind die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter seit knapp neun Jahren in dieser Funktion. Zuvor waren sie durchschnittlich 15 Jahre lang als Lehrkraft tätig. Im Laufe ihrer Karriere als Lehrkraft wechselten sie knapp dreimal die Stelle, bevor sie in die Schulleitung gingen.

Die zentralen Karrieremotive von Schulleitungen sind in der Retrospektive vor allem der Wunsch, neue Ideen entwickeln und erproben zu wollen (93%), eine abwechslungsreiche und kreative Tätigkeit auszuüben (86%), für das Wohl anderer Menschen zu sorgen (85%) sowie eigene Entscheidungen treffen zu wollen (85%). Auch wollen 81% der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter anderen Menschen beistehen und helfen. Demgegenüber artikulieren nur 22% der Schulleitungen, dass es ein (sehr) wichtiges Motiv für ihre Berufswahl gewesen sei, ihr berufliches Ansehen verbessern zu wollen. Lediglich



27% gaben an, so ihre weiteren Aufstiegsmöglichkeiten zu erhöhen. Die Steigerung des Einkommens spielte für 36% der Befragten eine wichtige oder sehr wichtige Rolle bei der Entscheidung. Die Karrieremotive scheinen insgesamt hauptsächlich intrinsischer Natur zu sein.

Die Qualifizierung zur Schulleitung erfolgt auf verschiedenem Wege, doch spielen die Landesinstitute dabei die wesentliche Rolle: 45% der Befragten geben an, an einem Landesinstitut bzw. einer Landesakademie zur Schulleitung

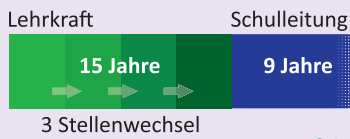
qualifiziert worden zu sein. Eine Vorbereitungsqualifikation an einer Universität durchlaufen zu haben, berichten 17% der Befragten. Insgesamt geben 51% der Befragten, also jede zweite Schulleitung in Deutschland, an, weder durch ein Landesinstitut noch im Rahmen einer Vorbereitungsqualifikation an einer Universität für die Tätigkeit als Schulleitung qualifiziert worden zu sein.

Der Weg in die Schulleitung verbindet sich entsprechend in vielen Fällen mit der Bestärkung und Förderung durch (informelle) Mentorinnen und Mentoren, die den Schulleiterinnen und Schulleitern im Laufe ihrer Karriere Aufgaben übertragen haben, um sie auf höhere Positionen vorzubereiten, die ihnen mit sachlichen Ratschlägen zur Seite standen und/oder diese in Phasen mit hoher Beanspruchung unterstützten: Etwas weniger als die Hälfte der Befragten (44%) gibt an, dass sie eine Mentorin oder einen Mentor hatten, die oder der ihre berufliche Karriere gefördert hat.

Dr. Jana Groß-Ophoff ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für „Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken“ an der Universität Tübingen.
E-Mail: jana.grossophoff@uni-tuebingen.de

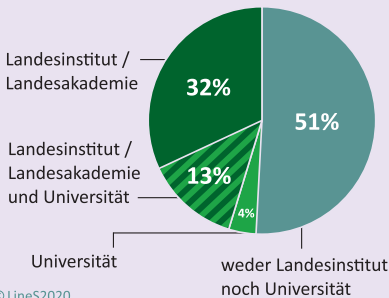
Dr. Pierre Tulowitzki leitet die Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW).
E-Mail: [pierre.tulowitzki@fhnw.ch](mailto:tulowitzki@fhnw.ch)

So sieht der Karriereweg von Schulleitungen in Deutschland aus



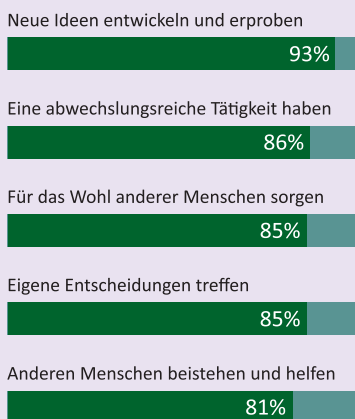
© LineS2020

So wurden Schulleitungen für ihr Amt qualifiziert



© LineS2020

Deswegen haben sich Schulleitungen dafür entschieden, Schulleitung zu werden



© LineS2020

Was Schulleiterinnen und Schulleiter arbeiten

Bezogen auf ihre Arbeitszeit geben Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland an, im Schnitt 50 Stunden in einer normalen Arbeitswoche zu arbeiten. Davon entfallen im Mittel 11 Stunden auf Unterricht, den sie selbst erteilen.

Schulleitungen führen weiterhin überwiegend Tätigkeiten aus, die den reibungslosen Ablauf des Alltagsgeschäfts sicherstellen. 67 % der Schulleiterinnen

und Schulleiter geben an, dies in großem Umfang zu tun, weitere 25 % tun dies nach eigenen Angaben in eher großem Umfang. Gefragt nach Tätigkeiten, die auf eine grundlegende Erneuerung von Prozessen und/oder Ereignissen gerichtet sind, geben im Vergleich dazu nur 60 % an, dies in großem bzw. eher großem Umfang zu tun, während 40 % berichten, solche Tätigkeiten in geringerem Umfang auszuüben. Somit wird deutlich, dass die Verwaltung alltäglicher Belange das Aufgabenprofil von Schulleitungen weit stärker bestimmt als Schulentwicklung und Innovation.

Um ihre vielfältigen Aufgaben professionell auszuüben, spielt die Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern eine große Rolle. Mit Blick auf ihr Fortbildungsverhalten geben 77 % der Schulleiterinnen und Schulleiter an, berufsbezogene Literatur (z. B. Fachzeitschriften) zu lesen und 65 % nehmen arbeitgeberseitige Angebote (z. B. Kurse an Landesinstituten) wahr. Rund die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter beteiligt sich an einem speziell der beruflichen Fortbildung gewidmeten Netzwerk für Schulleitungen (52 %) und nimmt an nicht-wissenschaftlichen (50 %) und wissenschaftlichen (48 %) Tagungen oder Workshops teil. Peer-Mentoring (regelmäßige und standardisierte Rückmeldung durch andere Schulleitungen) nutzen 24 % und private Angebote (z. B. privates Coaching usw.) nutzen 22 % der Schulleiterinnen und Schulleiter. Universitäre Angebote (z. B. Aufbaustudiengänge, Zertifikatskurse usw.) werden nur von 8 % der Schulleitungen besucht. Insgesamt erscheinen damit informelle Lernangebote neben der formalen Fortbildung von besonderer Bedeutung.

Wie es Schulleiterinnen und Schulleitern geht

Eine große Mehrheit der befragten Schulleitungen ist mit ihrer beruflichen Karriere zufrieden (96 %) und hat Freude an der Arbeit (95 %). Fast ebenso viele Schulleitungen erleben ihre Arbeit als inspirierend (88 %). Gründe für die Wahl einer Schulleitungskarriere sind im Rückblick insbesondere intrinsische Motive (z. B. neue Ideen entwickeln wollen, s. o.) und autonomiebezogene Mo-

tive (z. B. eigene Entscheidungen treffen wollen).

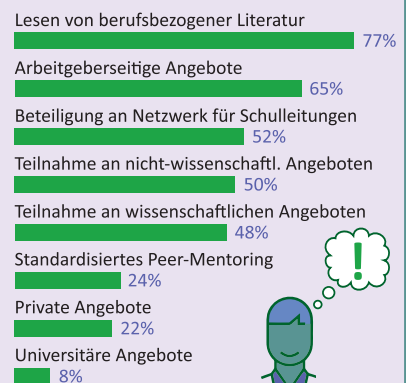
Die Zufriedenheit und Karrieremotive stehen im Kontrast dazu, dass ein Fünftel der Schulleitungen angibt, darüber nachzudenken, die aktuelle Schule verlassen und den Arbeitsplatz wechseln zu wollen. Gründe für einen beabsichtigten Arbeitsplatzwechsel sind für mehr als die Hälfte der Schulleitungen in Deutschland der Wunsch nach beruflicher Entwicklung (52 %), aber häufig auch eine

So viele Stunden arbeiten Schulleitungen in der Woche



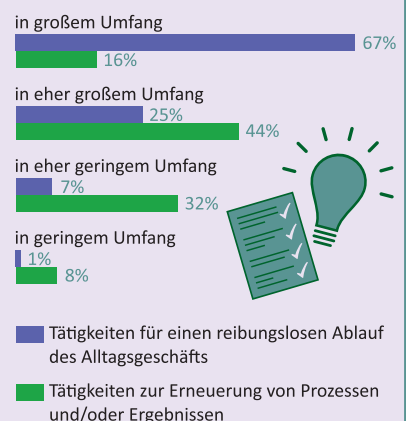
© LineS2020

So bilden sich Schulleitungen fort



© LineS2020

Tätigkeiten zwischen Verwaltung und Innovation



© LineS2020

als unangemessen erachtete Bezahlung (44 %) oder ein erlebter Mangel an Unterstützung (31 %). Eine geringe Rolle spielen hingegen das Arbeitsklima an der Schule (5 %) sowie als ungünstig erlebte Arbeitszeiten (7 %). Auch gesundheitliche (15 %) oder altersbedingte (15 %) Gründe werden nur selten als Motiv für einen beabsichtigten Arbeitsplatzwechsel genannt. Dabei ist die Wechselbereitschaft an Haupt- und Realschulen (24 %) sowie an Grundschulen (23 %) besonders hoch. Schulleitungen, die an Gymnasien (17 %) oder an Gesamtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen arbeiten, geben hingegen seltener an, den Arbeitsplatz demnächst wechseln zu wollen (18 %).

Mehr als die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland (53 %) berichtet chronischen arbeitsplatzbezogenen Stress aufgrund von Arbeitsüberlastung oder gar Überforderung. Die Hälfte der Schulleitungen (51 %) befindet sich zudem in einer Gratifikationskrise: Diese Schulleiterinnen und Schulleiter berichten von einer mangelnden Anerkennung der von ihnen erbrachten Leistungen und erleben ihre Anstrengungen als belastend. Schließlich zeigen knapp 16 % der Schulleitungen Burnout-Symptome.

Während sich bezüglich der Hinweise auf Burnout kaum Schulformunterschiede zeigen, variieren die anderen genannten Belastungsfaktoren mit der Schulform. Beispielsweise wird das Missverhältnis von erbrachten beruflichen Leistungen und erfahrener Anerkennung stärker von Schulleitungen an Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (28 %), Grundschulen (25 %), sowie an Haupt- und Realschulen (24 %) empfunden als an Gymnasien (15 %). Von Stress aufgrund von Arbeitsüberlastung berichten vor allem Schulleitungen an Haupt- und Realschulen (61 %), Grundschulen (55 %) und etwas seltener an Gymnasien (47 %) und an Gesamtschulen bzw. an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (44 %).

Diskussion

Die Befunde stellen infrage, wie zielführend die von der Bildungsadministration bislang unternommenen Maßnahmen zur Begegnung des Mangels an

So viele Schulleitungen in Deutschland...



sind mit den Fortschritten, die sie in ihrer bisherigen Karriere erzielt haben, zufrieden

96%

erleben ihre Arbeit als inspirierend

88%

haben Freude an ihrer Arbeit

95%

© LineS2020

Schulleitungen (z. B. moderate Erhöhung der Bezüge, Ausbau des Fortbildungsangebots, Werbemaßnahmen) waren bzw. sind: Entscheidend erscheint, ob die passenden (im Sinne tätigkeitsbezogener Affinität) Lehrpersonen für die Schulleitung gewonnen werden können und inwiefern Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sind, die sie im Amt der Schulleitung halten. Offenbar zu wenig wird bislang in Rede gestellt, dass die Beanspruchung im Amt von Lehrpersonen möglicherweise als (zu) bedrohlich wahrgenommen wird und sie zugleich mit ihrer Tätigkeit in Schule und Unterricht zufrieden sind – entsprechende Hinweise finden sich in einer parallel durchgeführten Befragung von Lehrpersonen (Cramer, Groß Ophoff, Pietsch & Tulowitzki, 2021). Um das Amt der Schulleitung für potenziell interessierte (und geeignete) Lehrpersonen attraktiver zu machen, erscheint es daher zuvorderst notwendig zu erörtern, wie auf das Amt vorbereitet und Schulleitungen nicht nur unterstützt und entlastet, sondern insbesondere auch gefördert werden können (z. B. Raum schaffen für Entwicklungsaktivitäten durch höhere Schulautonomie, Delegation von Verwaltungsaufgaben an neu zu schaffende Stellen, Aufwertung der Qualifizierung für Schulleitungen). Auch erscheint ein frühzeitiger Kontakt mit Themen der Leitung und Schulentwicklung auf Organisationsebene schon im Lehramtsstudium sinnvoll (z. B. »Distributive Leadership«), um ein Verständnis für die Organisationsebene zu schärfen und frühzeitig für die Karriereoption Schulleitung zu sensibilisieren.

Keinen Einfluss hingegen hat die Bildungsadministration auf die Berufswahlmotive von Lehrpersonen, die aus ganz spezifischen und vorwiegend pädagogisch-intrinsischen Motiven heraus ihren

So viele Schulleitungen beabsichtigen, ihren Arbeitsplatz zu wechseln



20% der Schulleitungen denken über einen Arbeitsplatzwechsel nach

Gründe:

- Wunsch nach beruflicher Entwicklung (52%)
- unangemessene Bezahlung (44%)
- erlebter Mangel an Unterstützung (31%)

© LineS2020

Dieser Anteil von Schulleitungen in Deutschland zeigt Hinweise auf...



Burnout
16%

Gratifikationskrise
51%

chronischen Stress
53%

© LineS2020

Beruf ergreifen (Cramer, 2016) und damit kaum einen ausreichend großen Pool zur Akquise von geeigneten Schulleitungen darstellen. Vielmehr rückt die Frage nach einem eigenen und vom Lehramt zu unterscheidenden Berufsstand Schulleitung samt spezifischer Qualifikationswege in den Blick. Eine eigenständige Qualifizierung vor dem Hintergrund des tatsächlichen Aufgabenprofils könnte Diskrepanzen zwischen Erwartungen an die Schulleitung und dem Berufsalltag verringern. Dazu erscheint auch eine Sensibilität für eine mögliche Trennung von operativ-verwaltungsbezogenen und strategisch-schulentwicklungsbezogenen Tätigkeiten relevant. Bislang ist die Schulleitungsqualifizierung in Deutschland allerdings nach wie vor sehr heterogen und unstrukturiert (Tulowitzki et al., 2019).

Literatur

- › Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2021). *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. Die Deutsche Schule.* [angenommen]

Weitere Literatur im online-Beitrag auf oldenbourg-klick.de

Inklusiv oder Exklusiv?

Nicole Hollenbach-Biele,
Klaus Klemm

Deutschlands langsamer Weg zum gemeinsamen Lernen

Seit dem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 steht Deutschland in der rechtlichen Verpflichtung, kein Kind vom Besuch allgemeinbildender Schulen auszuschließen. Mit dem Schuljahr 2018/19 haben die Länder, Schulträger und Schulen also genau ein Jahrzehnt daran gearbeitet, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf zu realisieren: Kinder, die 2009 eingeschult wurden, haben mit Beginn der Sommerferien als erste Inklusionsgeneration das zehnte Schuljahr vollendet. Der vorliegende Artikel fasst zusammen, was wir nach zehn Jahren aus Sicht der Wissenschaft über die Effekte von Inklusion wissen, wie sich der Ausbau von inklusiven Schulen in Deutschland entwickelt hat und wie die Öffentlichkeit das Potenzial des gemeinsamen Unterrichts aktuell einschätzt. Ein Beitrag von Nicole Hollenbach-Biele und Klaus Klemm.

dafür gibt, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lerngruppen geringere Lernfortschritte im Vergleich zum Lernen in Förderschulen machen würden. Stattdessen machen die Forschungsbefunde deutlich, dass der Lernfortschritt von Schüler*innen mit Förderbedarf in inklusiven Klassen besser ausfällt, als dieses in Förderschulen der Fall ist. Anders formuliert: Das inklusive Lernen birgt im Bereich der fachlichen Leistungen eher Vorteile. In den überfachlichen Aspekten wie z. B. Lernmotivation oder Wohlbefinden in der Schule hingegen zeigen sich je nach Studiendesign und Altersgruppe teils Vorteile des inklusiven und teils auch Vorteile des exklusiven Lernens für die Schüler*innengruppe mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Und entgegen häufig anderslautender Meinung weisen die Studien für Schüler*innen ohne Förderbedarf keine Nachteile im fachlichen Lernen auf, sehr wohl aber Vorteile in den anderen Lernbereichen. Hinzu kommt, dass in den acht Bundesländern, in deren offiziellen Statistiken Daten zu den erreichten Schulabschlüssen berichtet werden, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht seltener als Gleichaltrige in Förderschulen den Hauptschulabschluss verfehlen.

Was zeigen bildungsstatistische Daten zum Ausbau des inklusiven Lernens?

Eine Analyse der aktuellen Schulstatistiken der Kultusministerkonferenz (vgl. Hollenbach/Klemm 2020) schließt nahtlos an die Befunde früherer Analysen an und zeigt, dass Deutschland insgesamt beim Abbau des Unterrichts in Förderschulen nur langsam vorankommt: 2008/09 wurden 4,8 Prozent aller Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 9 oder 10 in Förderschulen unterrichtet. Zehn Jahre später galt dies immer noch

Nicole Hollenbach-Biele ist Senior Expert Schulforschung und Schulentwicklung bei der Bertelsmann-Stiftung. E-Mail: nicole.hollenbach-biele@bertelsmannstiftung.de



Zur Beantwortung der oben aufgeworfenen Fragen wird zurückgegriffen auf die wissenschaftlichen Analysen der vergangenen Jahre, auf die frei verfügbaren Schulstatistiken der Kultusministerkonferenz bzw. der Bundesländer sowie auf verschiedene Umfragen. Das Ergebnis: Insgesamt zeichnen die wissenschaftlichen Befunde ein positives Bild, und Umfragen in der allgemeinen Bevölkerung sowie unter Eltern zeigen, dass die Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts zunimmt. Trotzdem hat sich in Deutschland (bei großen regionalen Unterschieden) in Sachen Inklusion nur wenig bewegt. Und noch dazu ist – nimmt man die derzeit zur Verfügung stehenden Zahlen ernst – auch zukünftig vielerorts nicht mit großen Veränderungen zu rechnen.

Empirische Befunde zu Lernergebnissen im inklusiven Lernen

In den vergangenen Jahren sind eine Reihe von wissenschaftlichen Erkenntnissen z. B. zum Lernzuwachs von Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht veröffentlicht worden. Eine Sichtung dieser Studien zeigt, dass es keinen empirisch abgesicherten Hinweis

Prof. i.R. Dr. Klaus Klemm hatte die Professur für empirische Bildungsforschung und Bildungsplanung im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen inne. E-Mail: kl.klemm@t-online.de



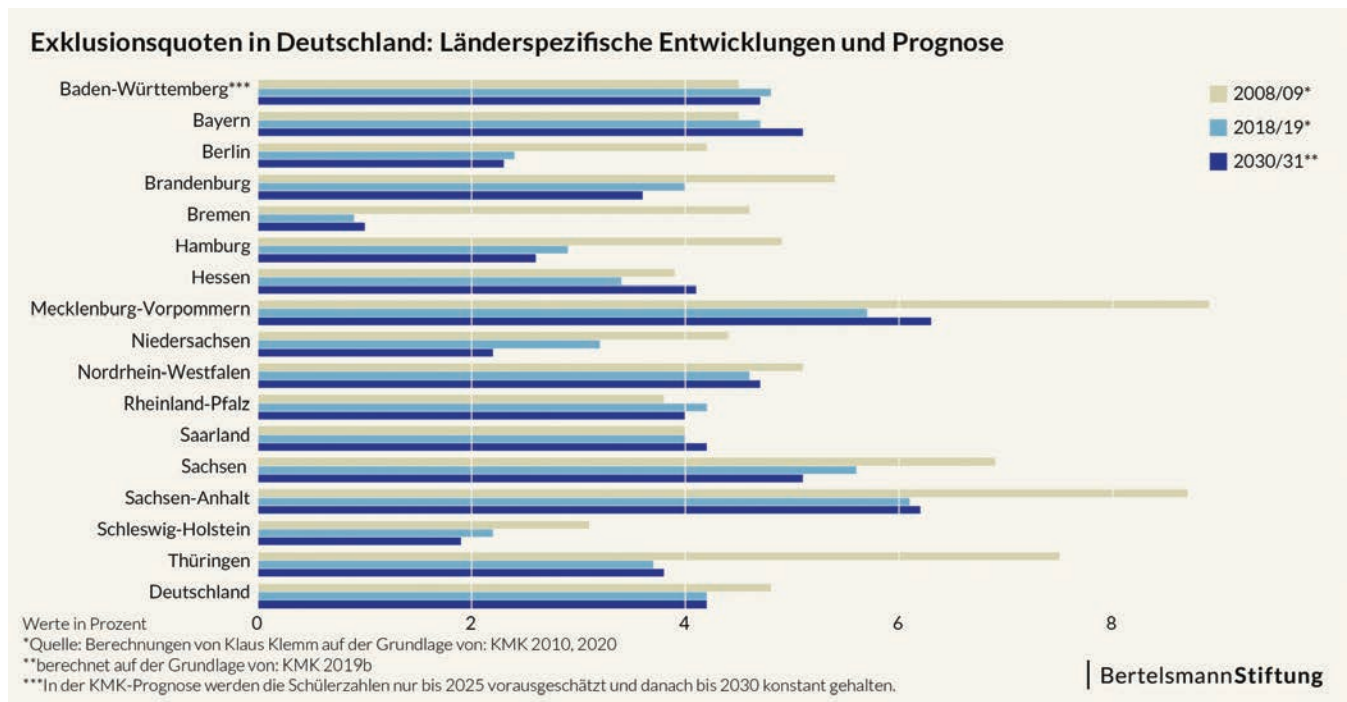


Abb: Landkarte mit den Exklusionsquoten aus den Jahren 2008/09, 2018/19 sowie die Prognose zu 2030/31 (Quelle: Bertelsmann-Stiftung)

für 4,2 Prozent. Und: Im Schuljahr 2018/19 wurden deutschlandweit nahezu 26.000 Schüler*innen aus den Grundschulen und aus den weiterführenden Schulen in Förderschulen überwiesen.

Länderspezifische Betrachtung

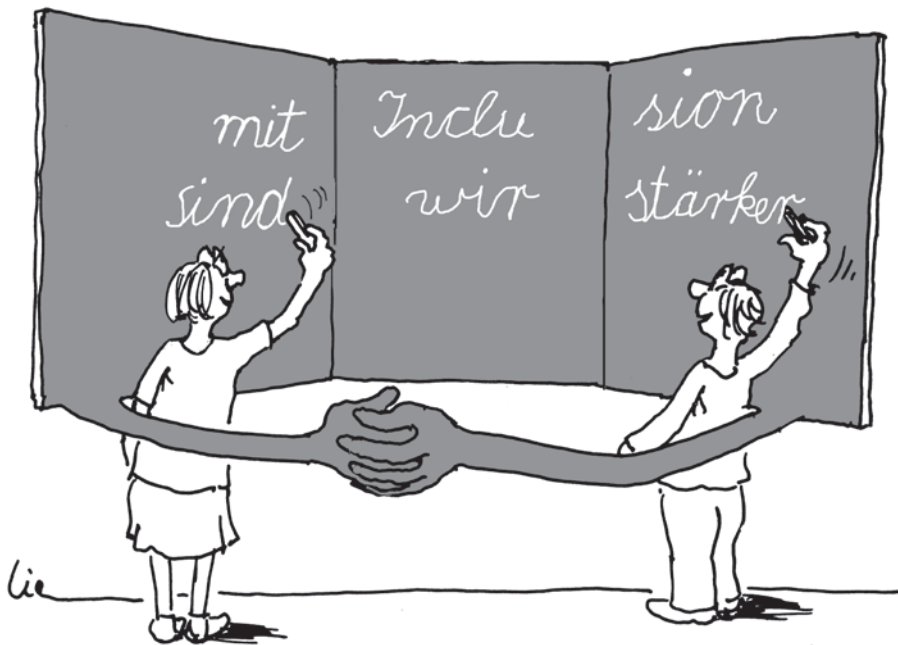
Eine länderspezifische Betrachtung der Entwicklungen ergibt ein deutlich differenzierteres Bild: In Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz sind die jeweiligen Anteile von Kindern und Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen, von 2008/09 bis 2018/19 sogar noch gestiegen. Diese drei Länder haben sich also von dem in der UN-Konvention formulierten Ziel tendenziell eher entfernt. Im Saarland ist die aktuelle Quote auf dem Niveau von vor zehn Jahren geblieben, auch hier wurde also kein Fortschritt im Sinne der Zielvorgaben der UN-BRK erreicht. Dem gegenüber stehen zwölf Bundesländer, in denen die Anteile von Kindern und Jugendlichen, die an Sonder- und Förderschulen lernen, (teils deutlich) gesunken sind. An diesen Entwicklungen kann man erkennen, dass die Ziele der UN-Konvention in Deutschland durchaus erreichbar sind. Dies zeigen vor allem die Stadtstaaten, allen voran Bremen mit einer aktuellen Exklusionsquote von 0,9 Prozent sowie Schleswig-Holstein mit 2,2 Prozent.

Aus heutiger Sicht ist auch in den kommenden Jahren nicht mit einer Trendwende hin zu einer sinkenden Exklusionsquote zu rechnen: Die Reanalyse der aktuellen Länderprognosen zu den Schüler- und Lehrerzahlen aus den KMK-Statistiken zeigt, dass der Anteil der Kinder, die in Förderschulen unterrichtet werden, bis 2030/31 auf dem 2018/19 erreichten Niveau von 4,2 Prozent stehen bleibt. Insgesamt wird sich also Deutschland insgesamt auch zukünftig nicht weiter an die Zielsetzungen der UN-Konvention annähern. Hinter diesem Durchschnittswert liegen natürlich erneut erhebliche länderspezifische Unterschiede: Einerseits finden sich Länder wie Bayern, Hessen oder auch Mecklenburg-Vorpommern, in denen die von diesen Ländern erstellte Schülerzahlenprognosen sogar mit wieder wachsenden Anteilen der Kinder und Jugendlichen, die in Förderschulen lernen, rechnen. Andererseits lassen die Schüler*innenzahlprognosen in Ländern wie den drei Stadtstaaten, Niedersachsen oder Schleswig-Holstein, weiter sinkende Anteile erwarten.

Urteil der Öffentlichkeit über das Potenzial inklusiven Lernens?

Die Sicht der *Gesamtbevölkerung* zur schulischen Inklusion fällt überwiegend

positiv aus: In Umfragen der vergangenen Jahre befürwortet eine große Mehrheit gesellschaftliche Inklusion ebenso wie das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen. So schätzt z. B. in einer Umfrage im Auftrag von Aktion Mensch und Die Zeit (2019) die Mehrheit aller Befragten die Bedeutung, die Inklusion für das gesellschaftliche Miteinander hat, als sehr hoch ein: Etwa drei Viertel der Befragten halten Inklusion für förderlich im Hinblick auf Toleranz und einen besseren Umgang miteinander, und rund 70 Prozent erwarten, dass inklusives Lernen die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl des Einzelnen stärkt und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass man sich sozial engagiert. Verhaltener fallen hingegen die Einschätzungen zur Leistungsförderung in einem inklusiven Schulsystem aus: Knapp über 60 Prozent denken, dass die Chancen insbesondere leistungsschwächerer Jugendlicher auf (gute) Schulabschlüsse steigen und dass das gemeinsame Lernen gut auf das Berufsleben vorbereite. Schließlich befürchtet knapp die Hälfte der Befragten, dass leistungstärkere Schüler im Lernen gebremst werden. Hier scheinen die oben kurz angesprochenen Befunde aus den wissenschaftlichen Studien bislang in der Breite noch nicht angekommen zu sein.



Die Sicht der Eltern

Eltern schulpflichtiger Kinder befürworten den inklusiven Unterricht. Dabei variiert in Umfragen die Zustimmung zum gemeinsamen Lernen je nach Förderschwerpunkt deutlich. Das hat eine aktuelle Umfrage von Infratest Dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung gezeigt. Die mehr als 4.000 befragten Eltern schulpflichtiger Kinder äußern insgesamt wenig Skepsis im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen und auch bei den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen befürworten zwei Drittel und mehr den gemeinsamen Unterricht. Anders sieht das Ergebnis der Umfrage aus, wenn es um die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung (ESE) geht, hier unterstützt nur etwa ein Drittel der Eltern die schulische Inklusion. Die gleiche Elternumfrage zeigt aber auch: Inklusionserfahrene Eltern sind insgesamt zufriedener mit den Schulen, Klassen und Lehrkräften ihrer Kinder.

Es sind hier vor allem die Eltern, deren Kinder eine nicht inklusive Schule besuchen, die das Potenzial des gemeinsamen Lernens verhalten bewerten. Eltern inklusiv lernender Kinder vergeben im Vergleich zu denen ohne konkrete Inklusionserfahrung zudem bessere Noten, wenn es um die Qualität des Unterrichts

in der Klasse des eigenen Kindes geht. Kritische Töne mischen sich immer dann in die elterlichen Antworten, wenn es um die Raum- und Personalausstattung inklusiver Schulen geht. Dabei sind sich Eltern und Lehrkräfte im Übrigen einig.

Die Sicht der Lehrkräfte

Lehrkräfte fühlen sich nicht gut vorbereitet: Ein Überblick über die aktuellen Befragungen zeigen unterm Strich, dass sich ein Gutteil der befragten Lehrer*innen (je nach Umfrage ein Drittel bis die Hälfte aller Befragten) für die Arbeit in inklusiven Klassen unzureichend vorbereitet und schlecht begleitet fühlt. Tendenziell möchten Lehrkräfte den eigenen Angaben zufolge zudem eher keine inklusive Klasse als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin übernehmen.

Fazit:

Elternwunsch und wissenschaftliche Befunde bieten Rückenwind für ein mutigeres Vorgehen der Politik in der Zukunft

Nicht nur, aber gerade in Zeiten von Corona, in den Diskussionen um Home-schooling und digitalem Lernen, sind die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nahezu völlig aus dem Blick

geraten. Hier muss dringend nachgesteuert werden – sonst landet Deutschland wieder in der Exklusion. Und zwar in einer neuen Dimension: Wir reden dann nicht mehr nur von einer Exklusion durch den Besuch von Förderschulen, sondern von einem drohenden Ausschluss vom Lernen insgesamt. Und das kann nicht sein. Schon gar nicht angesichts der hier vorgestellten Befunde, nach denen der nachweisliche Lernerfolg für alle Kinder und die positiven Rückmeldungen der Eltern Mut machen für den weiteren Ausbau des inklusiven Unterrichts. Was dafür gerade in Zeiten des Lehrermangels gebraucht wird, ist ein planvolles, abgestimmtes Vorgehen der Bundesländer und der deutliche Fokus auf qualitätsvolle Konzepte. Schulen brauchen die notwendige Infrastruktur, Lehrkräfte eine adäquate Vorbereitung und Begleitung. Sind diese Kriterien erfüllt, dann werden die Exklusionsquoten der Zukunft hoffentlich ganz anders ausfallen als es die derzeitigen Hochrechnungen prognostizieren. Und das sollte das Ziel sein. ■

Literatur

- › Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusivem Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (Hinweis: Die vollständige Literatur zu diesem Beitrag finden Sie in der Studie: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten)

Lernen mit digitalen Lernressourcen

Joseph Ferdinand,
Sandra Engler,
Christian Fischer

Beispiel Khan Academy

Weltweit sind, nicht zuletzt inspiriert durch YouTube und Co, viele digitale Lernplattformen entstanden, um Schüler*innen in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Eine solche Lernplattform ist Khan Academy. Auf Khan Academy können Nutzer Inhalte vornehmlich zu naturwissenschaftlichen Themen mittels kurzer Erklärvideos und Übungsaufgaben angepasst an individuelle Lernstände und -geschwindigkeiten erarbeiten. Arbeitsweise und Lernfortschritt können von einem Tutorensystem unterstützt werden. Zudem gibt es weitreichende Monitoring-Funktionen für Lehrkräfte, die einen Einsatz der Anwendung als Ergänzung des Regelunterrichts ermöglichen. Erste empirische Studien deuten auf die Lernförderlichkeit im Einsatz von Khan Academy hin.

zielen konzipiert. Eine dieser Plattformen ist Khan Academy, welche mit Prinzipien des Adaptiven Lernens mit Gamification-Elementen arbeitet, um Lernende zu unterstützen und zu motivieren (Klock et al., 2015; Tenório et al. 2018).

Die Lernplattform

Khan Academy wurde im Jahr 2008 als Non-Profit Organisation von Salman Khan gegründet. Zuvor gab der gebürtige US-Amerikaner mit Hochschulabschlüssen in Elektrotechnik, Informatik, Mathematik und Business Administration über viele Jahre sehr erfolgreich Nachhilfe, zunächst nur seiner Verwandtschaft über die Doodle Notepad App. Als das Interesse an individueller Nachhilfe seine Kapazitäten überschritt, begann Salman Khan seine Erklärvideos auf einem eigenem eingerichteten YouTube Kanal namens „Khan Academy“ anzubieten. Durch den großen Erfolg seiner Erklärvideos kündigte er im Jahr 2009 seinen Job als Finanzanalyst und widmet sich seitdem hauptberuflich der Weiterentwicklung seiner gleichnamigen Lernplattform. Deren Inhalte werden von einem großen Team aus Lehrkräften, Wissenschaftlern und Experten für Test-Erstellung und -Durchführung auf ihre fachliche und pädagogische Qualität überprüft. Khan Academy wird hauptsächlich in englischer Sprache betrieben, jedoch werden Aufgaben und Themenbereiche (vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich) aktuell in 59 Sprachen angeboten. Khan Academy kann dabei sowohl von Schüler*innen zum selbständigen Lernen verwendet als auch von Lehrkräften oder Eltern unterstützend eingesetzt werden.

M. Sc. Joseph Ferdinand ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Eberhard Karls Universität Tübingen.
E-Mail: joseph.ferdinand@uni-tuebingen.de



Insbesondere aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie wird die Notwendigkeit von digitalen Unterstützungsangeboten ersichtlich: viele Bundesländer in Deutschland haben auf die Situation schnell reagiert und verschiedene Plattformen für den Unterricht zu Hause zur Verfügung gestellt (Bitkom, 2020). Dennoch sind häufig verwendete Plattformen wie Moodle eher für die Verwaltung von Nutzern und Lerninhalten geeignet. Andere Lernplattformen sind mit spezifischeren pädagogischen Lern-

B. A. Sandra Engler studiert Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie an der Eberhard Karls Universität Tübingen.
E-Mail: s.engler@student.uni-tuebingen.de



Dr. Christian Fischer ist Tenure Track-Professor für Educational Effectiveness am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Eberhard Karls Universität Tübingen.
E-Mail: christian.fischer@uni-tuebingen.de



Abb. 1: Lerneinheit im Fachbereich Mathematik zum Thema „Gleichungssysteme“.

Erklärvideos als zentrale Methode der Wissensvermittlung

Als zentrales Medium der Wissensvermittlung verwendet Khan Academy Erklärvideos mit der „Live-Scribble“ Methode. Dabei wird auf schwarzem Hintergrund innerhalb weniger Minuten ein thematisch abgegrenzter Sachverhalt erklärt und durch nachverfolgbare Notizen des Moderators ergänzend verständlich gemacht. Motivationsfördernd soll dabei die eher personalisierte und wenig hierarchische Art der Präsentation wirken, die Jugendliche auch aus ihrem Freizeitgebrauch kennen (Zander et al., 2018). Dies spiegelt sich auch in der verstärkten Nutzung von Erklärvideos auf Plattformen wie YouTube als Informationsquelle von Jugendlichen wider: Laut der Studie „Jugend, Information, Medien“ zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) nutzen 20 % der Mädchen und 19 % der Jungen die Streaming-Plattform für Tutorials (MPFS, 2019), im Vergleich dazu waren es 2016 nur 10 bzw. 9 % (MPFS, 2016).

Erklärvideos bieten Lernenden dabei Möglichkeiten der selbständigen Gestaltung von Lernprozessen, indem Videos pausiert, wiederholt angesehen bzw. angehört und in Vortragsgeschwindigkeit beschleunigt oder verlangsamt werden können. Solche Steuerungsmöglichkeiten können kognitiver Überforderung und der Angst vor dem Verpassen wichtiger Informationen entgegenwirken (Merkt et al., 2011).

Aufbau von Themen bei Khan Academy

Ein Thema besteht aus mehreren Lerneinheiten, welche in zu erreichende Fähigkeiten, sog. „Skills“, untergliedert sind. Jede der Lerneinheiten besteht aus einer festgelegten Anzahl Skills, die benötigt werden, um die Einheit bzw. das Lernthema zu meistern. Um das „Mastery-Level“ eines Skills zu erreichen, bearbeiten Lernende verschiedene Lernaktivitäten. Für jede Lernaktivität kann dabei eine transparent festgelegte Anzahl an Punkten gesammelt werden. Lernende erhalten für das Erreichen festgelegter Lernfortschritte Belohnungen in

Form von Abzeichen, die automatisch vergeben und gesammelt werden. Sobald eine bestimmte Anzahl an Punkten erreicht wurde, können mit einer Abschlussprüfung (die sog. „Kurs-Challenge“) alle Wissensbereiche der Lerneinheit abgeprüft werden. Dabei sind Lern- und Bearbeitungsfortschritte aller verfügbaren Themen auf Khan Academy zu jeder Zeit von Lernenden, Lehrkräften oder Eltern einsehbar.

Unterstützung für die Unterrichtsgestaltung

Lehrkräfte können sich bei Khan Academy ein kostenfreies Lehrer-Konto einrichten und die verfügbaren Inhalte nach Bedarf individuell im Unterricht einsetzen. Zu den Themenfeldern bestehen vollständig ausgearbeitete „Unterrichtsstunden“ (z. B. Mathematik, Klasse 8; Abb. 1), wobei eine Passung an Lehrpläne von Lehrkräften überprüft werden sollte. Daher ist es zu empfehlen, bedarfsgemäß für die individuelle Unterrichtssituation aus den angebotenen Materialien zu wählen und z. B. ausgewählte Lerneinheiten als Vor- oder Nachbereitung des Unterrichts oder auch als Hausaufgabe einzusetzen. Eine alleinige Nutzung von gesamten Unterrichtseinheiten wäre beispielsweise denkbar als Einführung in neue Themenbereiche, als binnendifferenzierte Wiederholung für leistungsschwächere Schüler*innen (oder als Vorgriff auf zukünftige Themen für leistungsstarke Schüler*innen), sowie als temporär begrenzter „Ersatz“ im Krankheitsfall, um Unterrichtsausfall entgegen zu wirken.

Ein wesentlicher Bestandteil zur Unterstützung von Lehrkräften im Unterricht ist das gut ausgearbeitete Monitoringsystem, das individuelle Lernfortschritte jedes Lernenden und der Lerngruppen aufzeigt. Lehrkräfte können beispielsweise übersichtlich erkennen, welche Aufgaben (und mit welchem Erfolg) bereits bearbeitet und welche Videos angesehen wurden. Durch diese Übersicht kann Lehrkräften ersichtlich werden, wo Schwierigkeiten bestehen, um eine individuelle Förderung zu veranlassen (siehe Abb. 2). Ebenso können besonders leistungsstarke Schüler*innen mit wenigen Klicks weiterführende Lerneinheiten zugeteilt werden.

Einstieg in der Verwendung von Khan Academy für Lehrkräfte

Lehrer-Dashboard
Ergebnisse der Arbeitsaufträge
Hier ist, wie deine Schüler bei den Themen stehen, die du ihnen zugewiesen hast. Du kannst den Namen eines Arbeitsauftrags anklicken, um detaillierte Berichte zu erhalten.

Allezeit Vorheriges | Weiter

| SCHÜLER*IN | Gleichungen mit einer Unbekannten lösen, Test 1 (Str. 24) | Gleichungen mit zwei Unbekannten lösen, Test 1 (Str. 24) | Einführung in Gleichungen mit Variablen auf beiden Seiten (Str. 24) | Gleichung mit Variablen auf beiden Seiten (Str. 24) | Gleichungen mit Variablen auf beiden Seiten (Str. 24) | Gleichung mit Variablen auf beiden Seiten (Str. 24) | Gleichung mit Variablen auf beiden Seiten (Str. 24) | Gleichungen mit Klammern (Str. 24) | Gleichungen mit Klammern (Str. 24) | Gleichungen mit Klammern, Dezimalzahlen & Brüchen (Str. 24) | Mehrwahlfragen, Gleichungen, Wiederholung (Str. 24) |
|----------------------|---|--|---|---|---|---|---|------------------------------------|------------------------------------|---|---|
| Beispiel Schüler 1 | - | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 0 | 100 | 100 | - | 100 |
| Beispiel Schüler 2 | - | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 50 | 100 | 100 | - | 100 |
| Beispiel Schülerin 1 | - | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 75 | 100 | 100 | - | 100 |
| Beispiel Schülerin 2 | 78 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | - | 100 |

Abb. 2: Übersicht der Lernfortschritte einer Beispielklasse.

Khan Academy bietet Lehrkräften ausführliche Online-Anleitungen in Form von Lerneinheiten für Lehrkräfte, durch welche die Bedienung der Plattform erläutert wird. Weiterhin gibt es eine Online Teacher-Community und einen Online-Support mit Artikeln zur Beantwortung der häufigsten Anfragen und der Möglichkeit des E-Mail-Kontakts für weiterreichende Fragen. Nach Erstellen eines kostenfreien Lehrerkontos über die Startseite (<https://de.khanacademy.org>) kann auf das sogenannte Lehrer-Dashboard zugegriffen werden. Dabei können Lehrkräfte beliebig viele Kurse für beliebig viele Lerngruppen mit unterschiedlichen Themen erstellen. Es ist daher möglich Themen von einer ganzen Jahrgangsstufe, einer einzelnen Klasse oder ausgewählten Schüler*innen bearbeiten zu lassen.

Kurse können aus Google Classroom importiert oder im Lehrer-Dashboard neu erstellt werden. Je nach gewähltem Themenbereich stehen bereits Unterthemen mit Erklärvideos, Übungsaufgaben und Artikeln bereit. Über die Funktion "Ziel erstellen" können ein oder mehrere Ziele für einzelne oder alle Lernende festgelegt werden. Mittels der Funktion „Arbeitsaufträge : Zuweisen“ können Schüler*innen Aufgaben wie das Ansehen von Videos oder Bearbeiten von Übungen und Tests aufgetragen werden.

Lerngruppen können ebenfalls entweder von Google Classroom importiert oder neu erstellt werden. Bei Neuerstellung können sich Schüler*innen über kursspezifische Codes Lerngruppen hinzufügen oder von der Lehrkraft initiierte E-Mail-Einladungen über Khan Academy erhalten. Alternativ können Lehrkräfte Schüleraccounts anlegen. Für die Einrichtung des Accounts von Kindern unter 13 Jahren wird die Zustimmung der Eltern benötigt, da die Plattform als Partner des „Student Privacy Pledge“ (<https://studentprivacypledge.org/priva->

vacy-pledge) Minderjährige besonders schützen möchte. Khan Academy bietet dafür eine deutschsprachige Elterninformation an. Zur Einhaltung der Datenschutz- und Privatsphäre-Regelungen für die Schüler*innen verpflichtet sich die Lehrkraft durch die Zustimmung zur AGB bei Kurserstellung.

Das Lehrer-Dashboard zu Lerngruppen umfasst weitreichende Funktionen zum Kursmanagement. Lehrkräfte können für alle Schüler*innen individuelle Aktivitätenprotokolle (Lern- und Übungsminuten sowie Skills eines Lernenden), sowie einen Überblick über den Status aller Arbeitsaufträge erhalten. Die Niveaus der zu erarbeitenden Skills werden graphisch als fortlaufende Balken in vier Abstufungen angezeigt (Versucht, Kenner, Profi, Experte; Abb. 3). In der Kurs-Mastery Ansicht werden Fortschritte der Lernenden differenzierter verdeutlicht: Die maximal möglichen sowie erreichten Punktzahlen werden in Quintilen pro Lerneinheit und in Prozent der Gesamtleistung dargestellt. Zudem kann eine tabellarische Information des Bearbeitungsstatus der Arbeitsaufträge aller

Lernenden angezeigt werden, sowie die am häufigsten falsch beantworteten Fragen. Dies eignet sich zur Nachsteuerung und Wiederholung von Themen. Weiterhin können Lehrkräfte wöchentliche E-Mail-Benachrichtigungen abonnieren, die Zusammenfassungen der Fortschritte der Lerngruppen beinhalten.

Effektivität von Khan Academy

Digitale Medien sollen in erster Linie Lernprozesse unterstützen und keinesfalls als vollständiger Ersatz von traditioneller Lehre gesehen werden. Vor diesem Hintergrund stellen wir einige Studien vor, welche Khan Academy hinsichtlich Akzeptanz, Beschäftigungsdauer mit Lerninhalten und Lernleistung untersuchen.

Akzeptanz

Die Akzeptanz einer Plattform als Lernmedium stellt eine Grundvoraussetzung für deren effektive Nutzung dar (Holden & Karsh, 2010; Davis, 2011). Die Akzeptanz hängt dabei von der Benutzerfreundlichkeit und der wahrgenommenen Nützlichkeit ab (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000). Laut einer aktuellen Studie berichteten Lernende, dass Khan Academy sowohl benutzerfreundlich als auch hilfreich zum Erreichen eigener Lernziele ist (Arnavut et. al, 2019). Insbesondere haben Lernende, welche die Nutzung der Plattform als herausfordernd eingestuft haben, die spielerischen Elemente (z.B. Abzeichen und Punkte) als lernhilfreich empfunden (Arnavut et. al, 2019).

Beschäftigungsdauer mit Lerninhalten

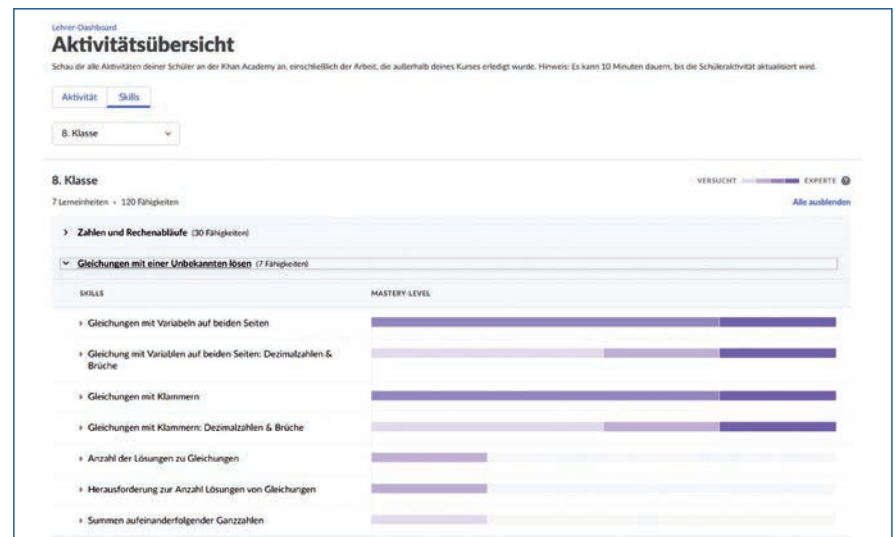


Abb. 3: Übersicht der Skill-Level eines Mathematikurses im Lehrer-Dashboard.

Um Lehr-Lernprozesse mit Khan Academy besser zu verstehen, haben Light und Pierson (2014) acht Lehrpersonen, sechs Schulverwalter und 32 Schüler*innen interviewt, sowie 25 Mathematikstunden beobachtet. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen, die mit Khan Academy gelernt haben, sich länger mit mathematischen Aufgaben beschäftigt haben als Schüler*innen im traditionellen Unterricht. Dies kann auf die spielerischen Elemente der Lernplattform, die sofortigen Rückmeldungen bei Aufgabenbearbeitung sowie die Möglichkeiten zur Wiederholung von Aufgabentypen zurückgeführt werden. Die Interviews stellten dabei heraus, dass Schüler*innen insbesondere vom Erwerb von Abzeichen und von den Punktestrukturen motiviert wurden. Dieses gesteigerte Engagement könnte sich dann positiv auf den Kompetenzerwerb auswirken.

Lernleistung

Eine großangelegte Studie untersuchte in 20 verschiedenen Schulen, wie sich Khan Academy auf die Mathematikleistung von Schüler*innen der 9. Klasse auswirkt (Weeraratne & Chin, 2018). Schulen wurden dabei zufällig der Experimentalgruppe oder Kontrollgruppe zugeteilt. In der Experimentalgruppe wurden die Inhalte von 2-3 (von insgesamt 5) Unterrichtsstunden mit Khan Academy erlernt. Die restlichen Inhalte wurden im Präsenzunterricht vermittelt. In der Kontrollgruppe fand ausschließlich Präsenzunterricht statt. Es zeigte sich, dass Schüler*innen, die mit Khan Academy gelernt haben, bessere Leistungen erzielten als Schüler*innen, die ausschließlich mit klassischem Unterricht gelernt haben (Weeraratne & Chin 2018).

Eine weitere Studie untersuchte den Einsatz von Khan Academy im „Flipped Classroom“ Modell: Dieser pädagogische Ansatz kehrt die traditionelle Unterrichtssequenz um, sodass die Wissensvermittlung mittels Erklärvideos als „Hausaufgaben“ stattfindet, während Fragen, Anwendungen und Übungen im klassischen Unterrichtskontext durchgeführt werden (Bergmann & Sams, 2012). Dabei zeigte Zengin (2017), dass der Einsatz von Khan Academy zu einer verbesserten Mathematikleistung führte. Weitere Studien verglichen verschiedene Interventionen, wie beispielsweise „Accelerated Math“ (Renaissance Learning, 2020) und Khan Academy. In der Studie

von Adams (2016) wurden dabei die Mathematikleistungen von 70 Schüler*innen der 5. Klasse verglichen. Zwar konnte kein Unterschied zwischen den Gruppen gefunden werden. Es zeigte sich jedoch eine moderate positive Korrelation zwischen der Zeit, die Schüler*innen in Khan Academy verbrachten, und ihrer Mathematikleistung (Adams, 2016).

Herausforderungen im Einsatz von Khan Academy

Khan Academy erfährt oftmals Kritik aufgrund des zugrundeliegenden traditionellen transmissiven Modells der Wissensvermittlung und behavioristischen Lehr-Lernprozessen. Anstelle einer Lehrkraft an der Tafel wird die Wissensvermittlung mit Erklärvideos durchgeführt (Ani, 2013). Gleichfalls stehen beim Bearbeiten von Aufgaben repetitive Merkmale zum Fertigkeitserwerb im Vordergrund. Dies steht unter anderem im Gegensatz zu konstruktivistischen Modellen wie dem „Forschenden Lernen“ (z. B. Pedaste et al., 2015). Für eine Diskussion der Vor- und Nachteile dieser unterschiedlichen Arten der Wissensvermittlung sei beispielhaft auf Kirschner, Sweller und Clark (2006) sowie Hmelo-Silver, Duncan und Chinn (2007) verwiesen.

Weiterhin bietet Khan Academy aufgrund technischer Begrenzungen vor allem Lernangebote für mathematisch-naturwissenschaftliche Themen. Diese Inhaltsbereiche zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass notwendige Kompetenzen in kleinere aufeinander aufbauende Wissens- und Fertigkeitsteile unterteilt werden können, wodurch sie gut programmierbar sind. Sprach- und Schreibkompetenzen oder andere komplexe Themenbereiche, die sowohl analytische als auch kreative Fähigkeiten voraussetzen, sind jedoch weitaus schwieriger in einer solcher Lernplattform zu erwerben. Dies spiegelt sich darin wider, dass die meisten Angebote eher für den Erwerb von Basiswissen und Grundfertigkeiten angelegt sind, welche sich besser mit behavioristischen Lehrmethoden vermitteln lassen (Ani, 2013; Parslow, 2012). In diesem Zusammenhang zeigt eine Studie von Barman (2013), dass Khan Academy zwar effektiv zur Vermittlung einfacher Mathematikkonzepte ist, Lernende jedoch bei schwierigeren und komplexeren Mathematikkonzepten geringe Leistung aufweisen. Ebenso ist aus Sicht der pädagogischen

Psychologie zu beachten, dass viele strukturelle Elemente von Khan Academy (z. B. Abzeichen, Punkte, etc.) eher auf die extrinsische Motivation der Lernenden abzielen. Es ist fraglich, inwieweit dies im schulischen Kontext auch zu erhöhter intrinsischer Motivation sowie zu gesteigertem Interesse an den jeweiligen Lernbereich führen kann. Ferner ist es notwendig, dass Lehrkräfte für den Einsatz von digitalen Plattformen aus- und fortgebildet werden, um mit diesen gezielt und lernförderlich die unterrichtliche Praxis zu unterstützen (Fischer & Dersheimer, 2016; Fischer et al., 2018). Schließlich sollte beim Einsatz von digitalen Medien wie Khan Academy auch berücksichtigt werden, dass Schüler*innen Zugang zur notwendigen Infrastruktur besitzen. Obwohl in Deutschland flächendeckender Internetzugang möglich ist, beeinflusst die soziale Herkunft von Schüler*innen deren tatsächliche und effektive Nutzung (Eickelmann et al. 2019).

Fazit

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Khan Academy den klassischen Unterricht – auch in der aktuellen Corona Pandemie – durch kostenfreie, digitale Unterstützungsangebote bereichern könnte. Erste Studien deuten darauf hin, dass Khan Academy einen positiven Einfluss auf die Dauer und die Intensität der Beschäftigung von Lernenden mit den Lerninhalten sowie deren Lernleistung haben kann. Die Robustheit dieser Ergebnisse sowie Übertragbarkeit auf verschiedene Kontexte, sollten jedoch in weiteren empirischen Studien belegt werden. Weiterhin sollte berücksichtigt werden, dass Khan Academy in erster Linie zur Unterstützung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts Angebote bietet. Dennoch sollten die Vorteile im ergänzenden Einsatz digitaler Lerngelegenheiten wie Khan Academy bei der Gestaltung modernen Unterrichts und den aktuellen digitalen Unterstützungsangeboten der Bundesländer in Betracht gezogen werden, auch wenn sie traditionelle Unterrichtsangebote in keinem Fall vollständig ersetzen können oder sollten. ■

Literatur zum Beitrag auf www.odenburg-klick.de

Unterrichtswahrnehmung und Unterrichtsbeobachtung

Kernelemente des lernwirksamen Unterrichts

Eine der zentralen Aufgaben der Lehrpersonenarbeit ist es, den Unterricht zu planen, zu gestalten und zu reflektieren. In der Bildungsforschung wird immer wieder der Frage nachgegangen, wie sich ein Unterricht lernwirksam gestalten lässt, welche Merkmale und Kriterien Unterrichtsqualität definieren und wie sich die Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung in der Unterrichtspraxis umsetzen lassen. Ein Beitrag von Gabriela Moser.

Die Frage, wie ein Unterricht gestaltet werden soll, damit Lernende Wissen und Kompetenzen effektiv erwerben, bleibt in der Didaktik ein zentrales Anliegen. Nach Helmke (2012) wird Unterricht an seiner Prozessqualität und der Ergebnisqualität gemessen. Betrachten wir das Unterrichtsgeschehen aus einer Beobachtungsperspektive, so stellen wir fest, dass sich auf der (sichtbaren) Oberflächenstruktur des Unterrichts mehrere Prozesse, Tätigkeiten, Merkmale und Strukturen beobachten und beschreiben lassen. Auf die Wirksamkeit des Lernens und Lehrens haben nach den aktuellen Forschungserkenntnissen die Tiefenstrukturen (die nicht sichtbaren Strukturen) des Unterrichts positive Outcomes, zu denen wir als Basisdimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenführung zählen. (vgl. Trautwein/Sliwka/ Dehmel 2018). Gemäß Klieme (2006: 765–773) bildet die unterrichtliche Sichtstruktur sichtbare Handlungsstrukturen, die leicht über eine Wahrnehmung erfasst werden können. Die Tiefenstrukturen dagegen widerspiegeln Qualität der Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden und des darauf bezogenen instruktionalen und lernunterstützenden Handelns der Lehrpersonen (vgl. Trautwein/Sliwka/ Dehmel 2018). Doch was müssen Lehrpersonen an Wissen und Kompetenzen

mitbringen, damit sie diesen Anforderungen des lernwirksamen Unterrichts gerecht werden und qualitativ wirksame Prozesse initiieren, organisieren und begleiten können?

Ein wichtiger Aspekt der Lehrpersonenarbeit ist, Unterricht professionell wahrzunehmen und gezielt zu beobachten mit der Intention, die Unterrichtsqualität im Blickfeld zu behalten und den Unterricht weiterzuentwickeln.

Unterrichtswahrnehmung – Unterrichtsbeobachtung

Professionelle Unterrichtswahrnehmung und gezielte Unterrichtsbeobachtung können nicht gleichgesetzt werden, aber sie orientieren sich gemeinsam entweder am fachdidaktischen, lerntheoretischen oder pädagogischen Gegenstand oder an einer Situation. Professionelle Unterrichtswahrnehmung zeigt, wie Lehrpersonen komplexe Unterrichtssituationen interpretieren, erklären und vorhersagen können. Lehrpersonen nehmen stetig unzählige Unterrichtssituationen wahr, reflektieren diese und treffen Entscheidungen. Unterrichtswahrnehmung bildet somit eine notwendige Voraussetzung für das professionelle Handeln und die qualitative Vernetzung der zugrunde liegenden Wissensstrukturen.

Durch die Wahrnehmung segmentieren Lehrpersonen den Unterricht in bedeutungsvolle Einheiten. Grundaussage der Wahrnehmungspsychologie ist, dass der Mensch nicht objektiv eine Wirklichkeit herstellt, sondern dass die Grundlage dabei seine Erwartungen und Erfahrungen bilden. Im Unterrichtskontext bedeutet es, dass Lehrpersonen beispielsweise Wahrnehmungstäuschungen, Beurteilungsverzerrungen und diverse Be-

Dr. Gabriela Moser ist Dozentin in der Professur für Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung an der Fachhochschule Nordwestschweiz inne. E-Mail: gabriela.moser@fhnw.ch



„Professionelle Unterrichtswahrnehmung und gezielte Unterrichtsbeobachtung können nicht gleichgesetzt werden.“

urteilungs- und Interpretationsfehler beim Treffen von Entscheidungen unterlaufen können.

Es lässt sich festhalten, dass ein erheblicher Unterschied entstehen kann zwischen dem, was Lehrpersonen mit ihren Sinnen wahrnehmen können und einer gezielt beobachteten Situation oder einem Unterrichtsgegenstand. Um Unterrichtssituationen objektiv beurteilen zu können, müssen Lehrpersonen ihren pädagogischen Horizont um gezielte Unterrichtsbeobachtung erweitern. Unterrichtsbeobachtung ist an folgenden Kriterien ausgerichtet:

- › Das Ziel und der Gegenstand der Beobachtung ist klar definiert, weil Lehrpersonen ein klares Entwicklungsfeld im unterrichtlichen Kontext wahrgenommen und erkannt haben.
- › Beobachtung kann gezielt Handlungen, verbale Äußerungen und non-verbale Reaktionen zum Zeitpunkt ihres Geschehens erfassen.
- › Mit der Beobachtung, die kriteriengeleitet durchgeführt wird, werden am Ende der Beobachtung Maßnahmen festgelegt und zeitnah implementiert.
- › Eine Unterrichtsbeobachtung ist immer an ein aktuelles Ereignis, eine Frage oder Situation gekoppelt und lässt sich auf unterschiedliche Weise durchführen. Entscheidend dabei sei, ob die Unterrichtsbeobachtung gewinnbringend und weiterführend ist.

Bei der Frage, für welche Perspektive und Methode man sich bei der Beobachtung entscheidet, ist es wichtig zu überlegen, welches Ziel mit der Beobachtung verfolgt wird und welche Möglichkeiten der Umsetzung realisierbar sind. Methodisch verläuft Unterrichtsbeobachtung in einem sogenannten hermeneutischen Dreischritt oder in einem Zirkel (vgl. Gadamer (1960: 250). Fahrenberg (2002: 37) ist der Ansicht, dass «Hermeneutik zum Verstehen, d. h. zur Aufdeckung und Erhellung eines Sinneszusammenhanges geistiger Prozesse führt».

Zunächst geht es grundlegend um das Verstehen des Geschehens und das Hineinversetzen in die Situation. Dabei eröffnen sich beispielsweise folgende Fragen: Welches Ziel fokussiert die Lehrperson? Welche Phasenabfolge wird die Unterrichtsbeobachtung haben? Welche

Kompetenzen, Methoden und Medien sind nötig? Was liegt dem Ganzen an didaktischen Entscheidungen zugrunde? Im zweiten Schritt treten Lehrpersonen mit dem, was sie beobachtet haben, in eine dialogische Interaktion. Stand zum Beispiel im Fokus der Unterrichtsbeobachtung ein fachdidaktischer Gegenstand, spielt die entscheidende Rolle für die Unterrichtsbeobachtung und für weitere Schritte die Fachdidaktik. Fragen werden relevant, die beispielsweise aufzeigen, wodurch sich fachdidaktische Prinzipien, Konzepte, Besonderheiten, Aufbau von Wissen für die jeweilige Fachdidaktik entwickeln. Es gilt also auf dieser Stufe den aktuellen fachdidaktischen Diskurs auf das Beobachtete zu beziehen und auszulegen. In dieser Auseinandersetzung werden Widersprüche, Defizite, Brüche usw. sichtbar und reflektierbar. In der dritten Stufe des Anwendens findet eine kritische Prüfung und Bewertung des Beobachteten statt. Erst jetzt kann sinnvoll eine Kritik und Weiterentwicklung des Unterrichts erfolgen, und zwar am neu entwickelten Maßstab.

Fahrenberg meint, dass solche multiplen Bedeutungen und Zusammenhänge zunächst beziehungsstiftend entfaltet werden müssen. Anschließend gilt es dann erneut, zutreffende Interpretationen zu finden. Dies bringt Fahrenberg mit dem Begriffspaar des divergenten und des konvergenten Denkens in Verbindung. Grundlegende Eigenschaft von Experten-Lehrpersonen ist die Fähigkeit, die Outcomes der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen (Hattie 2018: 31). Durch eine gezielte Unterrichtsbeobachtung werden Anforderungen an einen lernwirksamen Unterricht unter der Berücksichtigung des gestellten Fokus definiert und gleichzeitig die Umsetzung der aktuellen Ziele unterstützt.

Was ist bei einer Unterrichtsbeobachtung zu beachten?

Bei einer Unterrichtsbeobachtung kann man nicht objektiv gleichzeitig mehrere Phänomene beobachten, sondern man muss sich bewusst für einen Gegenstand oder eine Situation entscheiden. Die Aufmerksamkeit kann sich dann auf das gewählte Ziel konzentrieren und das Reizangebot filtern. Unter dem Ge-

sichtspunkt der selektiven Aufmerksamkeit widmet man sich also den Mechanismen, die eine mehr oder weniger große Einengung des Reizangebots nach sich ziehen (vgl. Sperling/Weichselgartner 1995: 503-532). Lernwirksamer Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen können, hängt prioritär von der Lehrpersonenkompetenz (vgl. Hattie 2018) ab. Gezielte Unterrichtsbeobachtung ermöglicht Lehrpersonen, die Wirksamkeitskomponente gezielt zu untersuchen, die Ergebnisse zu beurteilen und sinnvolle Maßnahmen zur Steigerung der Unterrichtsqualität aktiv zu augmentieren. ■

Literatur

- › Fahrenberg, J. (2002). *Psychologische Interpretation*. Bern: Hans Huber Verlag.
- › Gadamer H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- › Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- › Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- › Klieme, E. (2006). *Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik*, 52.
- › Sperling, G., & Weichselgartner, E. (1995). *Episodic theory of the dynamics of spatial attention*. *Psychological Review*, 102.

Geschlechterstereotype von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf MINT

Katharina Drescher,
Simone Häckl,
Julia Schmieder

Wie Workshops mit Rollenvorbildern Geschlechterstereotypen entgegenwirken können

Das Problem ist bekannt. Mädchen und Frauen sind im MINT-Bereich unterrepräsentiert. In der hier beschriebenen Studie wurde der Frage nachgegangen, inwiefern es möglich ist, verfestigte Geschlechterstereotype in den Köpfen von Mädchen aufzubrechen.

Katharina Drescher ist Absolventin des Masterstudiengangs Volkswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien.
E-Mail: katharina.drescher@liwest.at



Simone Häckl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Finanzwissenschaft und Öffentliche Wirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien.
E-Mail: simone.haeckl@wu.ac.at



Dr. Julia Schmieder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsgruppe Gender Economics am DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) in Berlin.
E-Mail: jschmieder@diw.de



Die Ausbildungswege von jungen Frauen und Männern in Deutschland und Österreich unterscheiden sich nach wie vor deutlich nach dem Geschlecht. Unter Auszubildenden in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, abgekürzt MINT, sind in Deutschland nur elf und in Österreich 13 Prozent weiblich. Bei Studentinnen und Studenten der MINT-Fächer ist mit einem Frauenanteil von 31 Prozent in Deutschland nicht einmal jede dritte Person eine Frau. In Österreich ist der Anteil mit knapp 37 Prozent etwas höher. Laut den PISA-Daten des Jahres 2018 sind auch die Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 14 Jahren in Deutschland und Österreich noch immer sehr geschlechterspezifisch. Auf die Frage, in welchem Beruf sie erwarten mit etwa 30 Jahren zu arbeiten, nannten 48 Prozent der Jungen und 16 Prozent der Mädchen in Deutschland beziehungsweise 62 Prozent und 16 Prozent in Österreich einen MINT-Beruf. Im Gegensatz dazu glauben sieben Prozent der Jungen und 36 Prozent der Mädchen in Deutschland, später einen Beruf in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales auszuüben. In Österreich beträgt dieser Anteil unter Jungen fünf und unter Mädchen 29 Prozent.

Dabei stellt sich die Frage, warum Berufswünsche zwischen Mädchen und Buben unterschiedlich sind. In einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) und der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) haben die Autorinnen dieses Beitrags auf Basis einer wiederholten Erhebung unter rund 250 Wiener Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 14 Jahren mögliche Faktoren untersucht, welche die Berufswünsche beeinflussen können. Insbesondere wird die Bedeutung von Geschlechterstereotypen diskutiert. Geschlechterstereotype schreiben Personen aufgrund ihrer erkennbaren Geschlechtszugehörigkeit bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zu. Neben der Frage nach der Rolle dieser Geschlechterstereotype widmet sich die Studie auch der Frage, ob Geschlechterunterschiede im Vertrauen in die eigenen MINT-Fähigkeiten von Relevanz sind. Im zweiten Teil der Studie wird eine mögliche Maßnahme zur Reduktion von geschlechterspezifischen Vorurteilen vorgestellt und evaluiert. Bei der Maßnahme handelt es sich um einen Workshop zur Berufsorientierung, der Schülerinnen und Schüler insbesondere mit weiblichen Rollenvorbildern aus dem MINT-Bereich konfrontiert.

Große Geschlechterunterschiede bei den Interessen und im Selbstvertrauen

Ähnlich wie in den repräsentativen PISA-Daten zeigte sich auch in der vorliegenden Befragung, dargestellt in Abbildung 1, ein bemerkenswerter und statistisch signifikanter Unterschied in den Berufswünschen von Schülerinnen

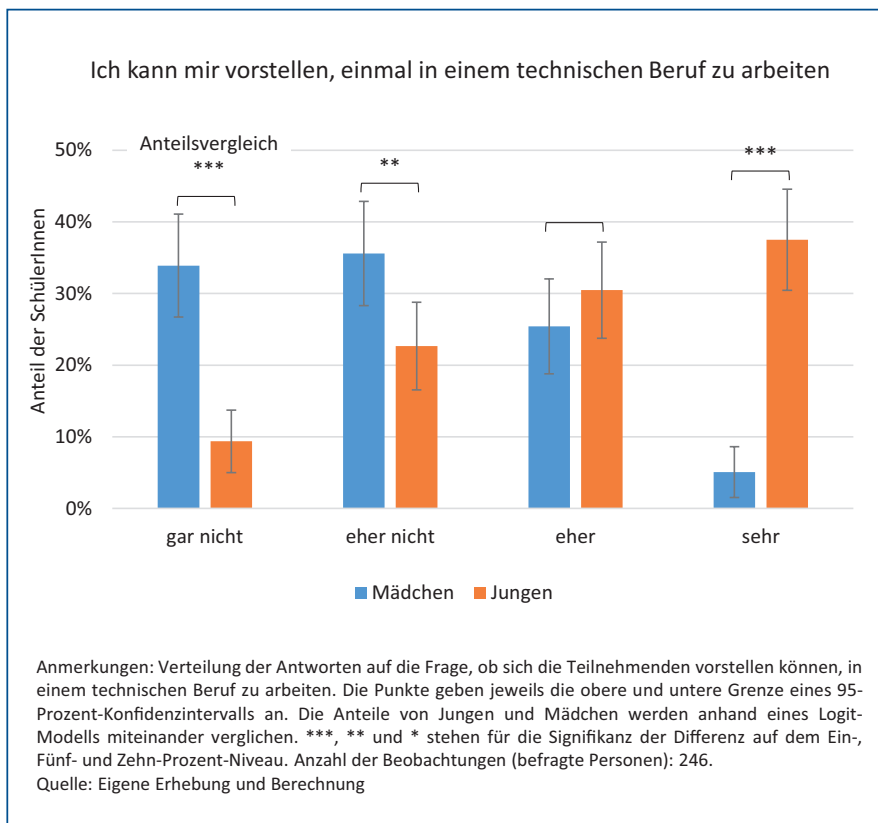


Abbildung 1: Interesse von SchülerInnen (12 bis 14 Jahre) an einem technischen Beruf

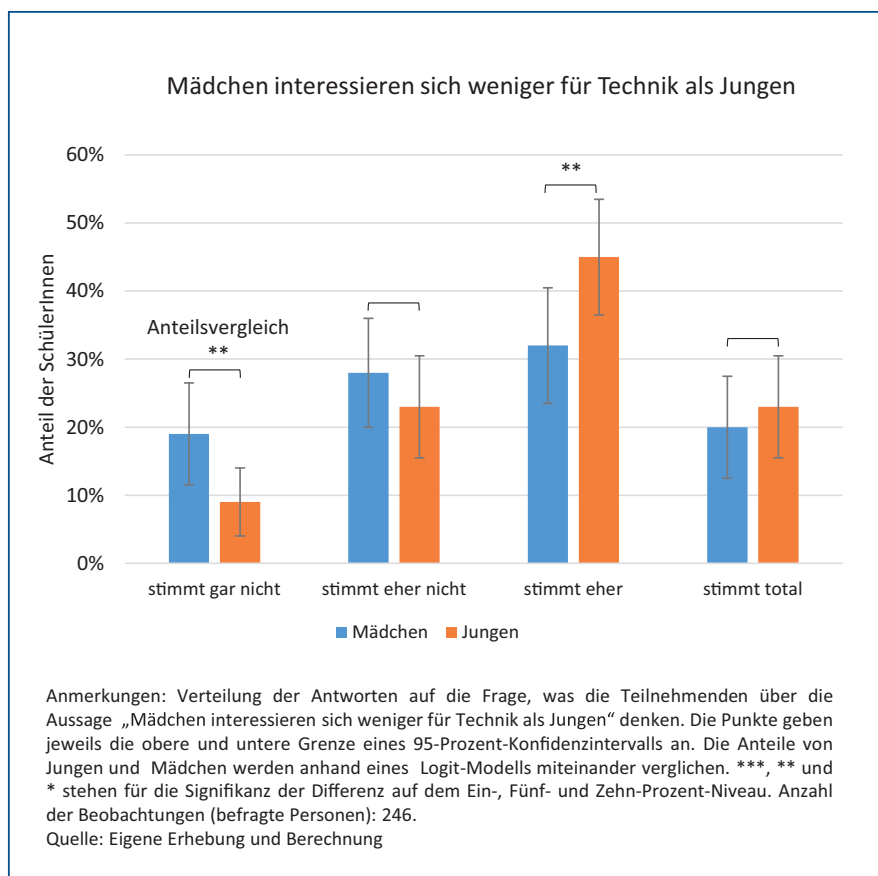


Abbildung 2: Geschlechterstereotype Denkweisen von SchülerInnen (12 bis 14 Jahre) in Bezug auf Technik

und Schülern. Während sich 38 Prozent der Schüler sehr gut vorstellen können, später einmal in einem technischen Beruf zu arbeiten, beträgt dieser Anteil unter den Schülerinnen nur fünf Prozent.

Dieser Unterschied hängt zum einen damit zusammen, dass signifikant mehr Jungen (38 Prozent) als Mädchen (vier Prozent) in der Befragung angaben, sich sehr für Technik zu interessieren. Zum anderen schätzten Mädchen sowohl ihre absoluten als auch ihre relativen Fähigkeiten in den MINT-Bereichen signifikant geringer ein als Jungen.

Um herauszufinden, ob die Unterschiede in der Selbsteinschätzung durch ein unterschiedlich stark ausgeprägtes Selbstvertrauen oder durch tatsächliche Unterschiede in den Fähigkeiten erklärt werden können, wurde zusätzlich zur Befragung ein Experiment durchgeführt. Dabei wurden die Befragten gebeten, an zwei Quizzen teilzunehmen, bei denen sie kleine Preise gewinnen konnten. Das eine Quiz enthielt zehn Fragen zu Naturwissenschaften und Technik, das andere Quiz Fragen zu Film und Musik. Im Anschluss an die Quizze sollten die Schülerinnen und Schüler einschätzen, wie viele Fragen sie richtig beantwortet hatten. Dabei ergab sich die Tendenz, dass sich Jungen bei gleicher tatsächlicher Leistung besser einschätzten als Mädchen. Insbesondere zeigte sich, dass Mädchen eher als Jungen dazu neigen, sich zu unterschätzen.

Die Rolle von Geschlechterstereotypen

Für die Entwicklung von Interesse und Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Fähigkeiten kann es eine wichtige Rolle spielen, wie früh und in welcher Weise Kinder mit MINT-Themen in Berührung kommen. Denn geschlechterstereotype Denkweisen können dazu führen, dass Mädchen weniger mit Technik konfrontiert werden und daher weniger Interesse dafür entwickeln und sich unterschätzen. Eine geschlechterstereotype Denkweise in Bezug auf Technik wird in dieser Studie über die Zustimmung der Teilnehmenden zu drei Aussagen gemessen: „Mädchen interessieren sich weniger für Technik als Jungen“, „Jungen sind besser darin, Computerprobleme zu lösen“ und „Mädchen und Jungen können die gleichen Berufe ausüben“.

Bei den befragten Schülerinnen und Schülern kann eine deutlich ausgeprägte geschlechterstereotype Denkweise in Bezug auf MINT beobachtet werden. Abbildung 2 zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden, 52 Prozent der Mädchen und 68 Prozent der Jungen, beispielsweise der Aussage „Mädchen interessieren sich weniger für Technik als Jungen“ eher oder sogar sehr zustimmen. Weiterhin denken 52 Prozent der Jungen und 31 Prozent der Mädchen, dass die Aussage „Jungen sind besser darin, Computerprobleme zu lösen“ zutreffend ist. Stärker ausgeprägte Geschlechterstereotype bezüglich Technik gehen bei Mädchen wiederum mit weniger Interesse an Technik einher.

Das familiäre Umfeld kann entscheidende Impulse für Berufswünsche geben. In der Studie ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Interesse für einen technischen Beruf signifikant höher, wenn sich ihre Eltern mit ihnen über Technik unterhalten. Dieser Zusammenhang ist für Jungen und Mädchen ähnlich stark ausgeprägt. Gleichzeitig werden aber Mädchen im familiären Kontext seltener mit technischen Themen konfrontiert. Auf die Frage, ob ihre Eltern mit ihnen über Technik sprechen, antworteten 41 Prozent der Jungen und nur 21 Prozent der Mädchen, dass dies eher oder sogar sehr der Fall ist (siehe Abbildung 3). In der Studie kann weiterhin gezeigt werden, dass Mädchen, die mit ihren Eltern über Technik sprechen, weniger zu einer geschlechterstereotypen Denkweise neigen.

Neben den Eltern können auch andere Personen aus dem sozialen Umfeld, beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer, oder berühmte Personen die Berufswahl beeinflussen. Sie können jungen Menschen Rollenvorbilder sein, indem sie zeigen, wie Fähigkeiten umgesetzt und Ziele erreicht werden können (Verhaltensvorbilder), und dass ein Ziel erreichbar und erstrebenswert ist (Inspirationen).

Geschlechterstereotype durch einen Workshop reduzieren

In vielen Ländern, darunter auch Deutschland und Österreich, versuchen Initiativen, geschlechterspezifischen Vorurteilen in Bezug auf MINT entgegenzu-

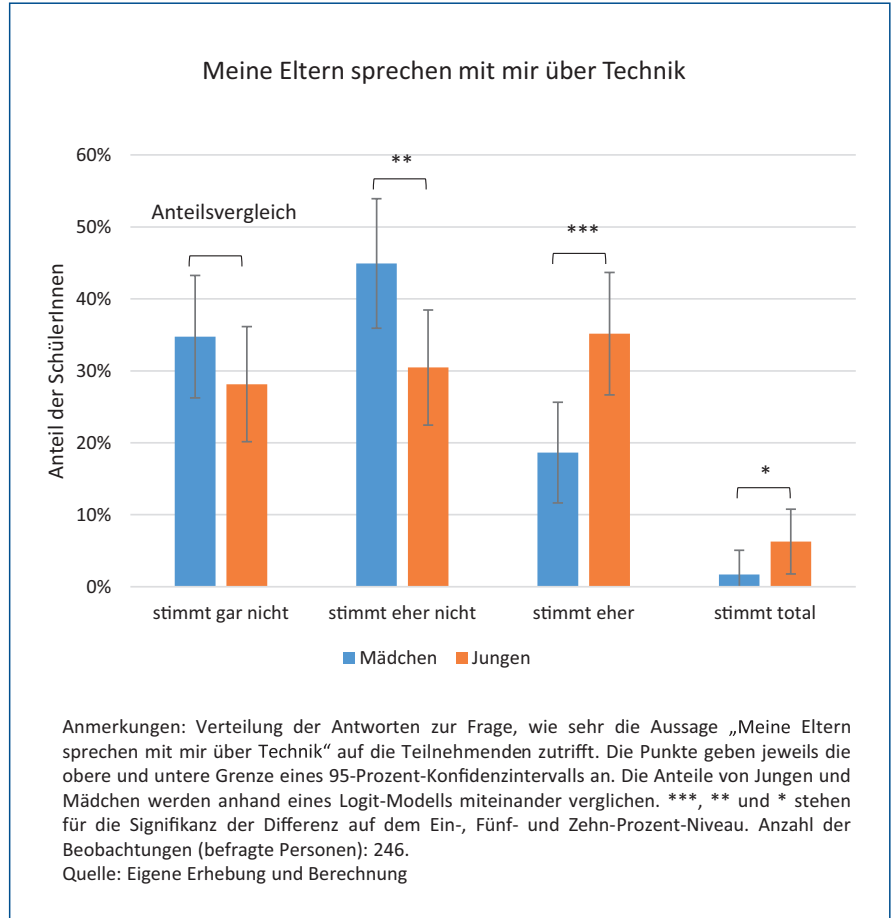


Abbildung 3: Konfrontation von SchülerInnen mit Technik im familiären Umfeld

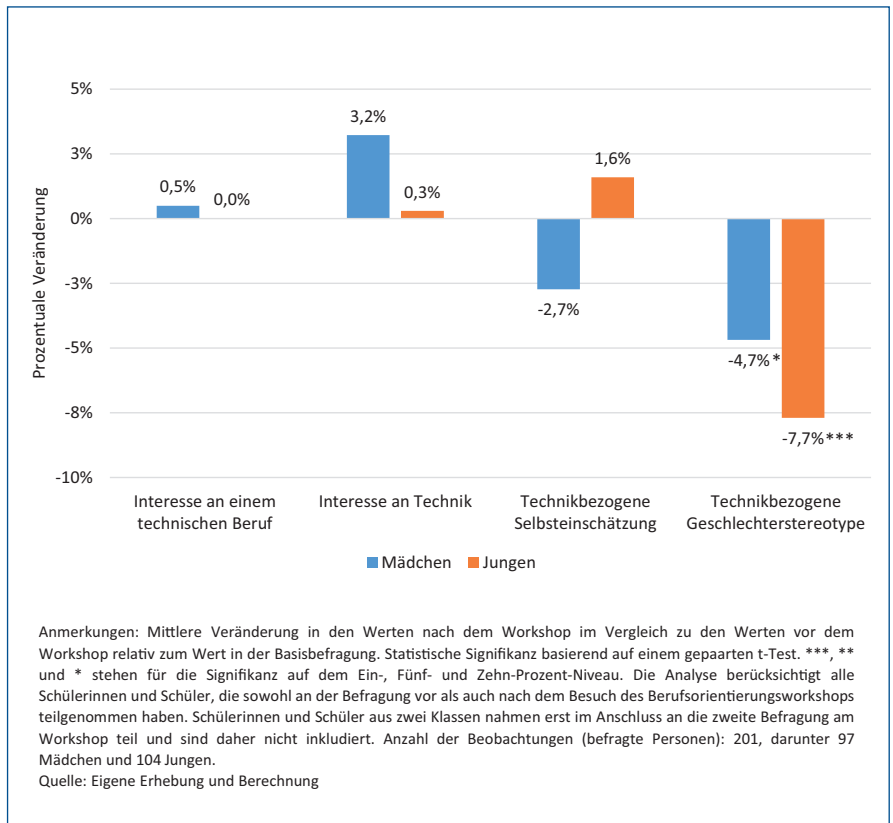


Abbildung 4: Durch Berufsorientierungsworkshop hervorgerufene Veränderungen

wirken, indem sie jungen Menschen kurzzeitig bestimmte Rollenvorbilder präsentieren. Ein Beispiel für eine derartige Initiative ist ein halbtägiger Berufsorientierungsworkshop, der seit 2016 in regelmäßigen Abständen von der Wirtschaftsagentur Wien angeboten wird. Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Schulstufe lernen während des Workshops Berufe in den MINT-Bereichen App-Entwicklung, Robotik und erneuerbare Energien kennen. Sie werden dabei mit verschiedenen Rollenvorbildern konfrontiert. Studierende der MINT-Fächer begleiten sie durch den Workshop. Zusätzlich erzählen Personen mit Berufserfahrung in einem der drei Bereiche über ihren beruflichen Werdegang und Berufsalltag. Dabei wird bewusst darauf geachtet, dass die Jugendlichen aktiv an der Gestaltung des Workshops beteiligt sind. Im Anschluss entwickeln und präsentieren die Schülerinnen und Schüler eigene Erfindungen. Um geschlechtsspezifischen Stereotypen bezüglich technischer Berufe entgegenzuwirken, sind viele Rollenvorbilder weiblich. Indem die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Workshops selbst als Erfinderinnen beziehungsweise Erfinder tätig werden, soll das Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich Technik gestärkt werden.

Im Rahmen der Studie wurde die Wirkung dieses Workshops mittels einer Vorher-Nachher-Analyse getrennt für Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Diese Analyse untersucht die mittlere Differenz zwischen den Antworten der Schülerinnen und Schüler vor und nach der Teilnahme am Workshop. Die Befragungen wurden im Durchschnitt jeweils fünf Wochen vor und fünf Wochen nach dem Workshop an den Schulen durchgeführt. Die durch den Workshop hervorgerufenen Veränderungen sind in Abbildung 4 dargestellt. Während weder für das Interesse an Technik beziehungsweise an einem technischen Beruf noch für das Selbstvertrauen signifikante Veränderungen gemessen werden konnten, vermindert der Workshop geschlechtsspezifische Stereotype in Bezug auf MINT. Bei Jungen sinken diese im Durchschnitt um 7,7 Prozent. Auch die Zustimmung von Mädchen zu geschlechterstereotypen Aussagen im Bereich

Technik sinkt durch den Workshop um 4,7 Prozent relativ zum Ausgangswert.

Resümee und Ausblick

Die Studie zeigt, dass das Potential für Maßnahmen, die Mädchen für den MINT-Bereich interessieren sollen, groß ist. Schon einfache Workshops beziehungsweise Berufsorientierungsprogramme können die ausgeprägte geschlechterstereotype Denkweise sowohl von Schülerinnen als auch von Schülern in Bezug auf MINT-Bereiche reduzieren. Dieses Resultat ist umso bemerkenswerter, wenn man die Kürze des untersuchten Programms betrachtet.

Der Effekt des Workshops könnte unter anderem durch eine wiederholte Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit Rollenvorbildern sogar noch verstärkt werden. Erfolgreiche Interventionen sollten jedoch nicht vergessen, das soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler stärker einzubeziehen. Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer spielen bei der Wahl der Ausbildungswege eine wichtige Rolle. Es würde sich demnach lohnen, auch bei ihnen vorhandene stereotype Ansichten zu adressieren und sie im Rahmen des Workshops stärker einzubinden. Für weitergehende Empfehlungen sind gleichwohl noch detailliertere Untersuchungen nötig. Die in diesem Beitrag beschriebene Untersuchung ist in diesem Sinne ein erster Schritt, um die Ursachen geschlechterstereotypen Ausbildungswege zu analysieren.

Dieser Beitrag basiert auf einer Studie, die am 25. März 2020 im DIW Wochenbericht Nr. 13 erschienen ist (abrufbar unter diw.de/wochenberichte). ■

B_ld_ng



deutsche kinder- und jugendstiftung

Wir schließen
Lücken!

Seit 15 Jahren aktiv für gute Bildung

Helfen Sie mit!

Spendenkonto 23 652 52 07
Deutsche Bank BLZ 100 700 00
Onlinespenden unter: www.dkjs.de

Antisemitismuskritische Schulsozialarbeit

Gudrun Perko,
Leah Carola Czollek

Handlungsempfehlungen für Schulsozialarbeiter_innen

In diesem Beitrag wird ausgehend von den Ergebnissen zweier Studien für eine antisemitismuskritische Schulsozialarbeit plädiert. Die Studien wurden an der Fachhochschule Potsdam im Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften gemeinsam mit Student_innen der Sozialen Arbeit durchgeführt. In der ersten Studie (2018 bis 2019) wurden Expert_inneninterviews mit fünfzehn Schulsozialarbeiter_innen durchgeführt, in der zweiten Studie (2019 bis 2020) wurden zwölf Antisemitismus-Expert_innen interviewt, die weder in der Schule noch als Schulsozialarbeiter_innen tätig sind.

Prof. Dr. Gudrun Perko ist Professorin für Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Potsdam (Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften) und Mediatorin. E-Mail: gudrun.perko@fh-potsdam.de



Das Thema Antisemitismus ist in der Schulsozialarbeit noch eine Leerstelle. Zu diesem Resümee kommen die zwei Studien,¹ die Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit beinhalten. Sie fordern Schulsozialarbeiter_innen dazu auf, professionell gegen antisemitische Vorfälle an Schulen zu handeln und die von Antisemitismus betroffenen Schüler_innen zu schützen. „Das Schulsozialarbeitsprinzip hat in Deutschland eine große Entwicklung durchgemacht, doch steht Einiges noch aus. Die Heterogenität im Schulwesen sorgt dafür, dass jede Schule selbst bestimmen kann, welchen Regeln sie folgt. Nicht in jeder Schule ist die Schulsozialarbeit vorhanden. Ein einheitlicher Leitfaden für Schulsozialarbeit oder eine gültige Definition stehen noch aus. Eine Leerstelle ist die Beschäftigung mit Antisemitismus, der in Bezug auf die Aufgaben der Schulsozialarbeit nicht auftaucht.“²

Antisemitische Vorfälle in Schulen sind sowohl über Forschungen, Handreichungen und Tagungsdokumentationen³ als auch über mediale Berichterstattungen ebenso bekannt wie die verschiedenen Formen des historischen und gegenwärtigen Antisemitismus. Auch die meisten der interviewten

Schulsozialarbeiter_innen haben antisemitische Vorfälle an ihren oder anderen Schulen mitbekommen. Doch gehören anti-antisemitische Maßnahmen bislang weder bei aktuellen Geschehen noch als präventive Maßnahmen zu ihrem Repertoire. Aus den Ergebnissen der Interviews lassen sich dafür mehrere Gründe zeigen: Einerseits fehlt oft Wissen über aktuelle Formen von Antisemitismus (wie u. a. der „rechte Antisemitismus“, „linke Antisemitismus“, „muslimische Antisemitismus“ oder der Israel bezogene Antisemitismus sowie sprachliche De-Codierungen). Im Zuge dessen werden antisemitische Vorfälle und Äußerungen nicht selten verharmlost und relativiert. Wenn es doch zu Gesprächen bei antisemitischen Vorfällen kommt, dann wird zumeist ein Gespräch mit den Täter_innen vorgesehen und jegliche Form von Sanktionen als pädagogisch nicht wertvoll angesehen. Im Hinblick auf präventive Maßnahmen gegen Antisemitismus heben nicht wenige hervor, dass keine jüdischen Schüler_innen an der Schule sind und erst dann gehandelt werden muss, wenn es eine akute Situation gibt. Aus diesen Aussagen resultiert notwendigerweise, dass eine antisemitismuskritische Soziale Arbeit nicht im Zentrum schulsozialarbeiterischen Handelns steht. (Dass die Soziale Arbeit und damit auch Schulsozialarbeit nicht frei von Vertreter_innen rechtsextremer Ideologien sind, die eine Antisemitismuskritik per se ablehnen, soll hier nicht unerwähnt bleiben; in der benannten Studie wurden sie nicht interviewt.) Jene Ergebnisse beziehen sich zwar auf die individuelle Ebene, darauf also, welches Wissen und welche Haltung die einzelnen Schulsozialarbeiter_innen in den Gesprächen formuliert haben. Sie verdeutlichen aber auch, dass Hochschulen der Sozialen Ar-

Leah Carola Czollek ist Leiterin und Mitbegründerin des Instituts »Social Justice und Radical Diversity«. E-Mail: info@czollek-consult.de



beit gefragt sind, das Thema Antisemitismus explizit in das Grundstudium aufzunehmen und curricular zu verankern, was in der Bundesrepublik Deutschland bislang kaum der Fall ist. Ein weiterer Grund ist die institutionelle Ebene in Form der nicht Verankerung anti-antisemitischer Maßnahmen in der Schulsozialarbeit und an der Schule: Die interviewten Schulsozialarbeiter_innen betonen unter anderem, dass es keine Leitfäden oder Handlungsstrategien gibt, die einen adäquaten Umgang mit antisemitischen Vorfällen ermöglichen würden. Fortbildungen explizit zu Antisemitismus sind ihnen entweder nicht bekannt oder werden ihnen nicht angeboten.

Die in der Profession der Sozialen Arbeit übliche Triade von Kopf – Herz – Hand, also Wissen – Haltung – Können, steht im Hinblick auf das Thema Antisemitismus in seiner Realisierung noch aus. Die institutionelle nicht-Verankerung verunmöglicht zudem professionelles Handeln auch jener Schulsozialarbeiter_innen, die von sich aus gegen Antisemitismus handeln und/oder Fortbildungen sowie insgesamt Unterstützung wollen.

Handlungsempfehlungen für Schulsozialarbeiter_innen

Im Diskriminierungskritischen Bildungskonzept „Social Justice und Diversity“ wird Antisemitismus folgenderweise definiert:

„Antisemitismus meint die Strukturelle Diskriminierung von sowie Feindschaft und Hass gegen Juden_Jüdinnen. Er umfasst auch die Feindseligkeit gegen und Stereotypisierungen von Juden_Jüdinnen und Judentum sowie gegenüber Israel, das als Staat im besonderen Fokus antisemitischer Aktivitäten steht. Historisch ist Antisemitismus als Antijudaismus religiös motiviert. Der Begriff des Antisemitismus wurde Ende des 19. Jahrhunderts von deutschen Antisemit_innen geprägt, die ihre Feindschaft gegenüber Juden_Jüdinnen pseudo-wissenschaftlich und rassistisch zu legitimieren versuchten. Er richtete sich gegen die rechtliche und politische Gleichstellung von Juden_Jüdinnen. Gegenwärtig wird unter Antisemitismus die Gesamtheit judenfeindlicher Äußerungen, Tendenzen, Ressentiments, Haltungen und Handlungen bezeichnet,

unabhängig davon, welche Motive zugrunde liegen (wie z. B. religiöse, rassistische, soziale oder sonstige). Er umfasst alle Äußerungen und Handlungen, mittels derer Juden_Jüdinnen direkt oder indirekt, bewusst oder unbewusst über Stereotypzuweisungen als ‚Juden‘ (Konstruktion) entwertet, stigmatisiert, diskriminiert und diffamiert werden.“⁴

Der Begriff Strukturelle Diskriminierung bedeutet das Ineinandergreifen diskriminierender Praxen, und hier antisemitischer Praxen, auf individueller, kultureller und institutioneller Ebene. Sie sind durch die Mechanismen und Prozesse des Othering gekennzeichnet, bei denen Menschen mittels Stereotypisierung im negativen Sinne zu Anderen gemacht und als Projektionsfläche imaginiert werden. Mit ihr einher gehen die Anwendung von Gewalt, die Erzeugung von Machtlosigkeit, die Durchsetzung hegemonialer Kulturvorstellungen, Praxen von Ausbeutung und Marginalisierung und Prozesse der Exklusion.⁵ In Bezug auf diese Definition von Antisemitismus werden Handlungsempfehlungen ausgesprochen, die auch Handlungsempfehlungen anderer Studien, Tagungsdokumentationen etc. mitaufgreifen.⁶ Wir bleiben hier bei der genannten Triade Kopf – Herz – Hand und ihrer Verwobenheit und resümieren exemplarisch.

So sind Schulsozialarbeiter_innen gefragt, sich Wissen (Kopf) über Antisemitismus anzueignen. Denn um Antisemitismus überhaupt wahrzunehmen und zu erkennen, bedarf es der Kenntnisse über die Geschichte des Antisemitismus und über gegenwärtige Erscheinungsformen sowie der Definition von Antisemitismus. Im Zusammenhang damit können Leitfäden und Handlungsstrategien gegen Antisemitismus an Schulen mithilfe von Antisemitismus-Expert_innen erstellt werden. Eine professionell-sozialarbeiterische Haltung (Herz) kann darüber und über themen- und handlungsbezogene Selbstreflexion bezüglich eigener Verwobenheiten und struktureller Verankerungen von Antisemitismus dazu führen, professionell auf antisemitische Vorfälle reagieren zu können. Erst das Können (Hand), also die Umsetzung des Wissens in die Praxis, ermöglicht präventive und aktuelle Maßnahmen, die zur Voraussetzung ha-

ben, anti-antisemitische Methoden zu kennen und anwenden zu können. Maßnahmen und Handeln gegen Antisemitismus müssen auf der individuellen, aber auch der institutionellen und kulturellen Ebene ansetzen. In Bezug auf die Soziale Arbeit ist die Profession, also die Praxis der Sozialen Arbeit, die Disziplin, also die Wissenschaft der Sozialen Arbeit, aber auch die Hochschulen der Sozialen Arbeit sind gefragt. Soziale Arbeit „(...) muss da ansetzen, wo die Gesellschaft versagt oder nicht den Fokus darauflegt“⁷. Das gilt auch für die Schule.

Mit diesen Handlungsempfehlungen stimmen die Antisemitismus-Expert_innen der zweiten Studie überein.⁸ Sie heben weitere Empfehlungen hervor, wobei sie auch davon ausgehen, dass Schulsozialarbeiter_innen die Verantwortung und Aufgabe haben, gegen jede Form der Diskriminierung vorzugehen. Gerade Schulsozialarbeiter_innen können aus ihrer Profession heraus die Schüler_innen gegen Antisemitismus sensibilisieren und können Räume schaffen, in denen es nicht zuletzt um den Abbau antisemitischer Stereotype geht. Im Fokus der anti-antisemitischen Handlungen muss jede Form von Antisemitismus sein, ungeachtet dessen, ob er u. a. ein rechter, linker, muslimischer oder arabischer und islamistischer Antisemitismus ist, wobei einige Expert_innen (anders als die meisten Schulsozialarbeiter_innen) sich auch für Sanktionen aussprechen. Im Fokus stehen bei vielen Antisemitismus-Expert_innen die jüdischen Schüler_innen, die von Antisemitismus getroffen sind: Schulsozialarbeit gilt im Sinne der Profession als prädestiniert dafür, in Bezug auf den Betroffenenenschutz aktiv zu werden. Entgegen der stark täterfokussierten Perspektive muss es um den Schutz und die Sicherheit für jüdische Schüler_innen gehen. Das setzt eine Sensibilisierung der Schulsozialarbeiter_innen selbst im Umgang mit jüdischen Kindern und Jugendlichen voraus.

Den Antisemitismus-Expert_innen ist neben der individuellen Ebene auch die institutionelle Ebene wichtig. Dies wird von einigen insofern verdeutlicht, als gefordert wird, dass die Schule und die Schulsozialarbeit als gleich ernst genommene Partner_innen zusammenarbei-

ten müssen. Die Schulsozialarbeit kann keine Versäumnisse der Schule und des Unterrichtes nachholen, in dem kaum über gegenwärtige Antisemitismen und nahezu gar nicht über die Vielfalt des jüdischen Lebens gesprochen wird. Erst wenn die Schule als System begreift, dass sie einen guten Ruf als Schule haben kann, weil sie antisemitismuskritische Konzepte stark macht, schulische Didaktik anders gestaltet, Schulbücher ohne antisemitische Stereotype verwendet etc., kann gemeinsam mit der Schulsozialarbeit gegen Antisemitismus professionell vorgegangen werden. Das bedeutet nicht, dass Schulsozialarbeiter_innen die Hände in den Schoß legen sollen, um darauf zu warten, bis sich das System Schule verändert hat. Entgegen dieser Passivität kann die Schulsozialarbeit ein gemeinsames Vorgehen gegen Antisemitismus an der Schule entwickeln, das bei präventiven Maßnahmen ansetzt. Netzwerkbildung, Inanspruchnahme existierender Einrichtungen und Initiativen, politische Bildungskonzepte, freie künstlerische Projekte, die das Thema Antisemitismus im Kontext Schule aufgreifen, werden von den Antisemitismus-Expert_innen ebenso angeraten wie die gemeinsame Entwicklung von Konzepten gegen Antisemitismus.

Fazit: Antisemitismuskritische Soziale Arbeit

Dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) gilt die Berufsethik als „wesentliches Merkmal der Profession Soziale Arbeit“.⁹ Im (inter)nationalen Ethikkodex der Sozialen Arbeit wird der Auftrag der Sozialarbeiter_innen verdeutlicht, gegen jede Form von Diskriminierung vorzugehen.¹⁰ Hier setzt das Konzept der „Diskriminierungskritischen Sozialen Arbeit“ an, das wir ausgehend vom Ethikkodex und dem genannten Bildungskonzept „Social Justice und Diversity“ entwickelt haben.¹¹ Im Zentrum stehen die Verpflichtung auf Menschenrechte und die Würde von Menschen sowie die Förderung von Social Justice (Anerkennungs-, Verteilungs-, Verwirklichungs- und Befähigungsgerechtigkeit). Im Blick sind Diskriminierungsstrukturen und vor allem Veränderungs- und Handlungsstrategien gegen jede Form von Struktureller Diskriminierung. Das betrifft auch

die davon abzuleitende antisemitismuskritische Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit.

Für sie gelten die hier beschriebenen Handlungsempfehlungen. Sie ist im Zuge des Handelns gegen Antisemitismus einmal mehr dazu aufgefordert, von einer „Opfer-Täter-Umkehrung“ Abstand zu nehmen, wie sie allzu häufig im Zusammenhang mit Antisemitismus geschieht, in denen die davon Betroffenen nicht mehr vorkommen, ihnen die Schuld selbst zugeschrieben wird oder sie als jüdische Schüler_innen die Schule verlassen müssen. Eine antisemitismuskritische Schulsozialarbeit rückt bei allen Maßnahmen Schüler_innen in den Mittelpunkt, die von Antisemitismus getroffen sind. ■

- 1 Gudrun Perko (Hrsg., 2020): *Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit. Expert_innen im Gespräch*. Weinheim/Basel, Beltz/Juventa; Gudrun Perko/Leah Carola Czollek/Naemi Eifler (Hrsg., im Druck): *Antisemitismus in der Schule – Aufgaben der Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel, Beltz/Juventa.
- 2 Gudrun Perko (Hrsg., 2020): *Antisemitismus in der Schule. Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit*. Weinheim/Basel, Beltz/Juventa: S. 18.
- 3 U.v.a. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (2018): *Antisemitismus an der Schule. Ein beständiges Problem*. Berlin: o. V.; Ghaffarizad, Kiana (2017): *Läuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus!* Berlin: Amadeu Antonio Stiftung; »ju:an«-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit. Berlin; Bernstein et. al. (2018): „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Online unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Service-suche_Formular.html?nn=6560636&resourceId=6589324&input_=6560636&pageLocale=de&templateQueryString=Bernstein&submit.x=6&submit.y=14 (Stand 31.7.2020); Monika Schwarz-Friesel (2015): *Aktueller Antisemitismus*. Online unter: www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/211516/aktueller-antisemitismus (Stand 31.7.2020).
- 4 Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity*. Theorien, Training, Methoden, Übungen, vollständig und stark überarbeitete Neuauflage (Erstveröffentlichung 2012). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa: S. 110.

5 Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity*. Theorien, Training, Methoden, Übungen, vollständig und stark überarbeitete Neuauflage (Erstveröffentlichung 2012). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa: S. 26 f.

- 6 Siehe Fußnote 3.
- 7 Gudrun Perko (Hrsg., 2020): *Antisemitismus in der Schule. Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit*. Weinheim/Basel, Beltz/Juventa: S. 60.
- 8 Gudrun Perko/Leah Carola Czollek/Naemi Eifler (Hrsg., im Druck): *Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit*. Weinheim/Basel, Beltz/Juventa.
- 9 DBSH (2014): *Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte*. Forum Sozial, Nr. 4, 2014: 1-43. Online unter: <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf>: S. 7 (Stand 4.5.2020).
- 10 IFSW/IASSW, International Federation of Social Workers/International Association of Schools of Social Work (2004): *Global Statement of Ethical Principles*. Online unter: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (Stand 30.7.2020).
- 11 Leah Carola Czollek (2018): *Gender in der Beratung als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit*. In: Heidrun Schulze/Davina Höblich/Marion Mayer (Hrsg.), *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 126–137.

Perko, Gudrun (2017): *Social Justice im Zeichen von Diversity, Pluralität und Perspektivenvielfalt: Philosophische Grundlagen für eine diskriminierungskritische Soziale Arbeit*. In: Gudrun Perko (Hg.), *Die Bedeutung der Philosophie in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 48–70.

Schulleitung im Veränderungsprozess der Digitalisierung

André Szymkowiak

Schulentwicklung partizipativ gestalten

Die Corona-Infektion hat allen wieder einmal vor Augen geführt, dass es Zeit wird, den digitalen Wandel endlich auch konsequent in Schulen zu etablieren. Die Hoffnung ist jetzt groß, dass die Schulträger die dafür nötigen Strukturen anlegen. Doch Schulleitungen dürfen nicht mehr auf andere warten, sondern müssen - je nach Möglichkeiten - ihre Schule mit kleinen und großen Schritten in das digitale Zeitalter bringen. Wie Schulentwicklung und Bildung im digitalen Wandel zusammenhängen, möchte der Autor in diesem Beitrag aufzeigen.

André Szymkowiak
leitet das Städtische
Gymnasium
Köln-Deutz und ist
Moderator für Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung.
E-Mail:
szymkowiak@
thusnelda-
gymnasium.de



Zunächst geht es für jede Schulleitung darum, sich darüber Gewissheit zu verschaffen, wo genau die eigene Schule im Prozess der Digitalisierung steht. Hierzu kann es hilfreich sein, sich mithilfe eines Schaubildes (s. Abbildung 1) auf den Digitalisierungsprozess zu verorten. Dieses Schaubild kann - an die eigenen Verhältnisse angepasst - Schulleitungen helfen, die eigene Planung zu gestalten aber auch, um dem Kollegium den Prozess zu verdeutlichen und die Komplexität des Vorgangs bewusst zu machen.

Schulleitung und ihre Herausforderungen

In der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018 wird einerseits die Bedeutung der Schulleitung für die Digitalisierung betont, gleichzeitig aber auch die Skepsis der pädagogischen Führungskräfte gegenüber dieser Entwicklung empirisch belegt. Diese beiden Aussagen weisen im Zusammenhang mit anderen Erkenntnissen auf die Problematik gegenwärtiger Schulleitung hin, nämlich neben der Fülle an Aufgaben, solch einen schwierigen

und langwierigen Schulentwicklungsprozess anzustoßen und dauerhaft weiterzubringen (Prozesspromotor). Zusätzlich erschweren Unsicherheiten (z. B. komplizierte Anwendung) und inner-schulische Widerstände den Prozess. Um mit diesen Herausforderungen umzugehen, werden die weiteren Funktionen von Schulleitungen bedeutsam:

1. Sie müssen den Bedenkenträgern deutlich signalisieren, dass ihre Einwände zwar gehört werden, sie aber den Prozess nicht aufhalten können (Machtpromotor).
2. Sie müssen sich mit der Materie über den Mindestanspruch hinaus auskennen (Fachpromotor). Nur so können sie im Kollegium glaubwürdig inspirieren und die pädagogische Leitlinie vorgeben, die sich im Medienkonzept der Schule wiederfindet.

Kooperation, Kommunikation, Partizipation

Betrachtet man die rechte Spalte (Entwicklungsziele) des Schaubildes (Abb. 1), wird deutlich, dass Digitalisierung weit mehr ist als eine Implementation digitaler Medien in den Unterricht und die damit verbundene Personalentwicklung. Auch wenn es kein Begründungszusammenhang ist, so machte die bereits angesprochene Coronakrise die Notwendigkeit von dezentraler Kooperation in allen schulischen Aufgabenfeldern noch einmal sehr deutlich. Doch damit in solchen Ausnahmesituationen und in der Hektik des schulischen Alltags Vorgänge sicher funktionieren, müssen sie bereits zur selbstverständlichen Routine geworden sein. Es gilt also Teamstrukturen auf per-

„In den letzten 30 Jahren, in denen die Digitalisierung in die Schulen eingezogen ist, beruhte dieses hauptsächlich auf individuellem Engagement.“

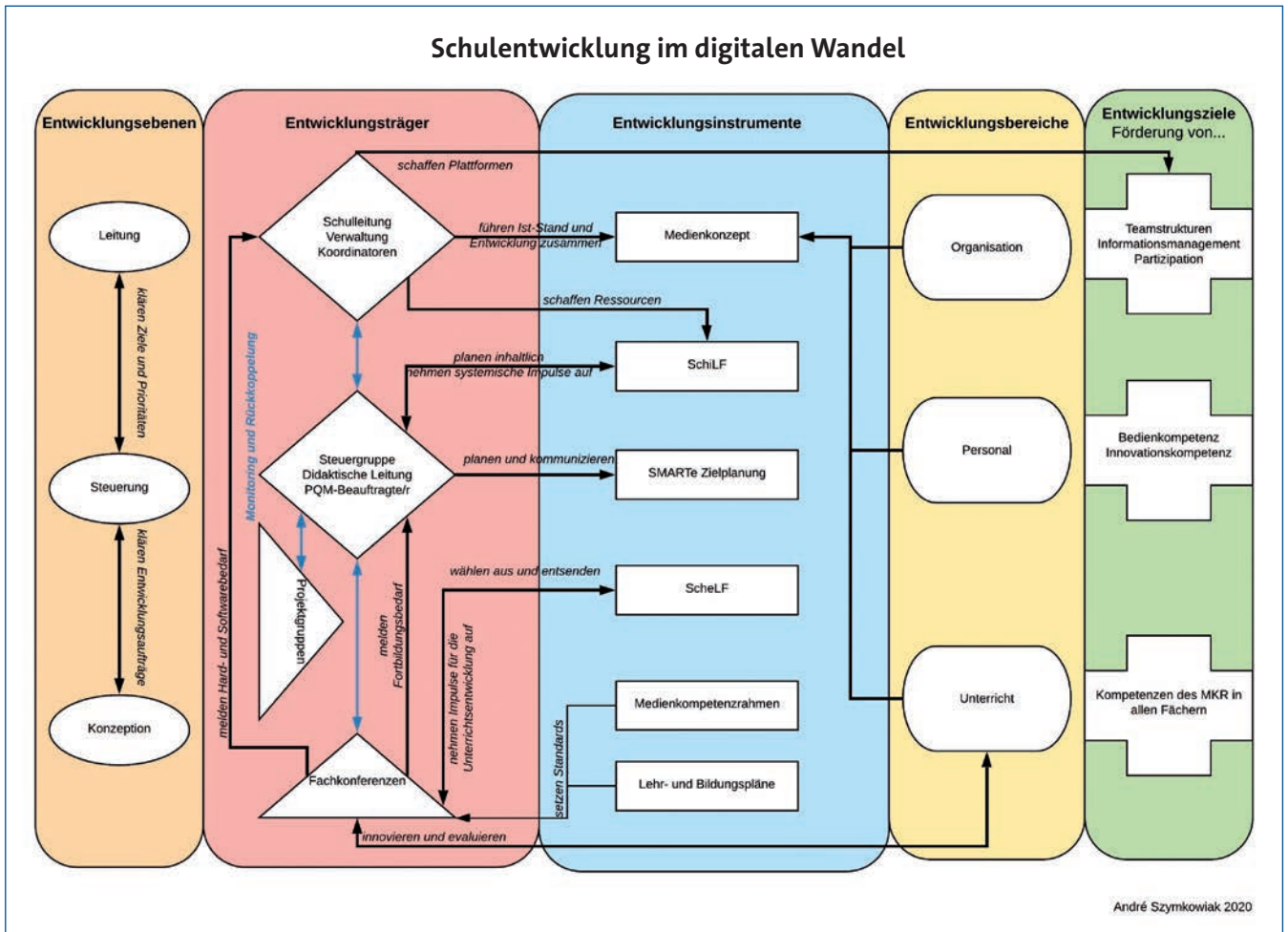


Abb. 1: Schaubild Digitalisierungsprozess (eigene Darstellung)

sönlicher Ebene zu etablieren und mit digitalen Umgebungen zu fundamentieren (Blank 2016). Eine Organisationsentwicklung mit dem Ziel der Förderung digital basierter Kooperation und Informationsmanagement hat in Zeiten zunehmender Unübersichtlichkeit vielfältige Vorteile für die beteiligten Akteure und die kontrollierenden Leitungskräfte. Gleichzeitig schafft der ubiquitäre Zugang zu schulischen Handlungsfeldern auch erweiterte Möglichkeiten der Partizipation von Schülern und Eltern sowie der Öffnung von Schule für externe Partner.

Besondere Bedeutung von Fortbildung und Fachkonferenzen

Die planvolle Personalentwicklung durch Fortbildung ist Gelingensbedingung für den digitalen Wandel an Schulen. In den letzten 30 Jahren, in denen die Digitalisierung in die Schulen eingezogen ist, beruhte dieses hauptsächlich auf individuellem Engagement. Für nachhaltige

systemische Effekte bedarf es einer transparenten Zielorientierung der schulischen Steuerungsebene, die klar kommuniziert und verbindlich für alle sein muss. Zu den „klassischen“ Fortbildungsformaten SchiLF und ScheLF kommt der didaktischen und methodischen Ko-Konstruktion von Unterrichtseinheiten in den Fachkonferenzen eine besondere Bedeutung zu. Nur in diesen kann Innovation durch Know-

How- und Ideentransfer in den Klassenräumen ankommen. Damit es nicht zum medialen „Wildwuchs“ kommt, bedarf es einer koordinierten Rückkopplung mit der Steuerungs- und Leitungsebene, zum Beispiel über eine Konferenz mit den Fachschaftsvorsitzenden, die Steuerungsebene hat dabei die Entwicklungsziele im Blick, die Leitung achtet auf die Einhaltung der technischen Standards gemäß Medienkonzept, um Fehlinvesti-



Abb. 2: Differenzierung der Aufgaben von Schulleitungen im Zuge der Digitalisierung in unterschiedliche Promotorenfunktionen. (Quelle: Eickelmann, Gerick 2018)

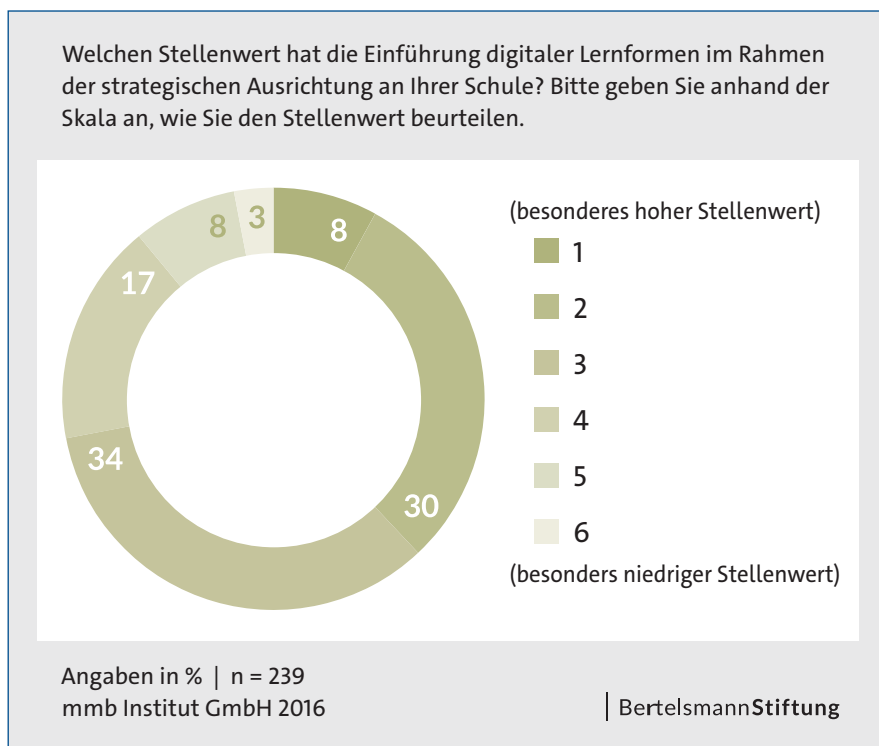


Abb. 3: Befragung von Schulleitungen (Quelle: Bertelsmann 2017)

tionen zu vermeiden. Die Fachschaften haben neben dem Innovationsauftrag auch die Aufgabe, die Einhaltung der fachlichen Standards der Bildungspläne und des Medienkompetenzrahmens zu garantieren. Diesen Fachgremien kommt daher die Schlüsselstellung in Bezug auf Unterrichtsentwicklung im digitalen Wandel zu, daher gehört es zur Leitungsaufgabe, ihnen die nötigen Ressourcen für diese Prozesse einzuräumen.

Entlastung und Beteiligung durch eine Projektgruppe

So bedeutend die Wirkung der Schulleitung für die Entwicklung auch ist, man kann und muss nicht alles selbst machen. In jedem Kollegium gibt es eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften, die den Einsatz digitaler Medien fördern wollen. Es bietet sich daher an, diese Kräfte in einer Projektgruppe zu bündeln und in die Strukturen einzubeziehen. Um die Promotorenfunktion der Schulleitung zu betonen und den eigenen Diskussionsstand aktuell zu halten, empfiehlt es sich, dass diese als nicht-leitendes Mitglied an den Besprechungen teilnimmt. Weiterhin sollten nach Möglichkeit ein Vertreter des Lehrerrats, eine Gleichstellungsbeauftragte und ein Mitglied der Steuergruppe mit dabei sein. Es emp-

fehlt sich, diese Digitalisierungsgruppe „offiziell“ von der Lehrerkonferenz mandatieren zu lassen, damit deutlich wird, dass es sich um eine gesamtkollegiale Aufgabe handelt. Diese Projektgruppe ist berichtspflichtig und informiert regelmäßig das Kollegium über den Stand der Beratungen.

Fazit

Schulentwicklung im digitalen Wandel ist eine unabdingbare Querschnittsaufgabe für Schulleitung und Kollegium. Die Digitalisierung durchdringt die Gesellschaft immer weiter und eine Schulbildung ohne diesen Aspekt ist nicht mehr zeitgemäß. Die Haltung und die Verbindlichkeit der Schulleitung in Bezug auf Digitalisierung entscheiden über deren erfolgreiche Integration in den Schulalltag. Mit den hier vorgestellten Strukturen und Abläufen soll deutlich werden, dass der systemische Ansatz hierbei ein hilfreiches Paradoxon aufzeigt: Je mehr Schulleitung das Gesamtsystem entwickelt und einbezieht, desto mehr ist die Person des Schulleiters -trotz seiner Schlüsselfunktion- entlastet. Zusätzlich sind die Fortschritte umfangreicher und nachhaltiger. Auch wenn der Weg von vielen Schulen noch weit ist, so müssen auch die kleinen

Schritte unaufhaltsam gegangen werden. Es gilt hierbei umso mehr die Devise: Groß denken, klein anfangen. ■

Literatur

(Auf die Downloaddokumente kann über den QR-Code zugegriffen werden)

- › Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017). *Monitor Digitale Bildung*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf



- › Blank, S. (2016): *Kommunikation und Kooperation fördern*. In: *Computer + Unterricht*, Heft 101, S. 8–11
- › Bos, Eickelmann, Gerick et al. (2019): *ICILS 2018 #Deutschland*. Münster. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf



- › Eickelmann, B. & Gerick, J. (2018). *Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (III) – Neue Aufgaben für Schulleitung*. SchulVerwaltung NRW.
- › Eickelmann, B. u. Gerick, J. (2019). *Schulentwicklungsprozesse mit digitalen Medien – Pädagogisches Leitungshandeln im Kontext der Digitalisierung*. In: Bartz et al. (Hrsg.): *PraxisWissen Schulleitung (PWSL)*, 2019, 60. Lfg.
- › Pallack, A. (2017). *Unterricht entwickeln mit digitalen Medien*. In: *Lernende Schule*, H. 79, S. 44–46



Rolff, H.G., Thünken, U.: Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung. Weinheim: Beltz 2020. 164 Seiten, Euro 24,95

Dieses Buch behandelt Visionen und Konzepte einer zeitgemäßen Schulentwicklung. Zwei Schulen werden als Praxisbeispiele mit ihren Entwicklungsschritten und Produkten vorgestellt - bis hin zu Lernmanagementsystemen, Geschäftsordnungen für Gestaltungsgruppen, Kriterien für die App-Auswahl, Regeln zum Gebrauch von Smartphones für Schülerinnen und Schüler sowie anschaulichen Unterrichtsbeispielen.



Wie der Osten zur Schule ging. Ein Streifzug durch den Schulalltag der DDR. Berlin: Bild und Heimat 2020. 172 S., Euro 14,99

Coronabedingt ist die Aufmerksamkeit für das Jubiläum zum Ende der DDR und damit auch ihrer Schule in den Hintergrund getreten. Mit diesem reich bebilderten Band kann dem entgegengewirkt werden. In den 19 Texten erinnern sich Zeitgenossen an ihren Schulalltag, der zwar auch von ideologischen Konflikten belastet, jedoch vor allem von hohen Leistungsanforderungen und Gemeinschaftserlebnissen bestimmt war. Berichtet wird über weitreichende Bildungsinhalte und -ambitionen, die heute noch als nachhaltig bildend goutiert werden.



Drossel, K., Eickelmann, B., u. a.: Fern- und Präsenzunterricht. Befunde und Praxiserfahrungen. (Schulmanagement Handbuch 175). Cornelsen: Berlin 2020, 90 Seiten, Euro 18,50.

In diesem Handbuch werden die Erfahrungen der Schulschließungen genutzt, um Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Zeit der Schulschließungen zu gewinnen und für die Alltagspraxis der Schule in der Zukunft (ohne und mit etwaigen teilweisen Schließungen) nutzbar zu machen.



Bernstein, J.: Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde - Analysen - Handlungsoptionen. Beltz Juventa: Weinheim 2020. 616 Seiten, Euro 49,95.

Julia Bernstein erschließt das Problemfeld Antisemitismus an Schulen in einer qualitativ-soziologischen Forschung und analysiert erstmalig aus den Perspektiven der betroffenen Schüler_innen und Lehrkräfte die Befunde vor historischen und theoretischen Hintergründen. Erscheinungsformen von Antisemitismus in Schulen werden so deutlich und können thematisiert werden.



Scheunflug, A. u. a.: Kultur vermitteln. Lehrenden und Lehrer und die Tradierung von Kultur. Schulmanagement Handbuch 174. Cornelsen: Berlin 2020, 98 Seiten

Dieses Handbuch bezieht sich auf die Dimension von Kultur, die unseren Alltag, unsere Leben prägt und wenig bewusst hinterfragt wird, weil eben selbstverständlich und immer da.

Zunächst erfolgt eine Darlegung theoretischer wie empirischer Perspektiven.

In den Blick werden anschließend die kulturellen Orientierungen und Vermittlungsperspektiven von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang werden die Ergebnisse einer Untersuchung zu kulturbezogenen handlungsleitenden Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, die ein kulturbezogenes Fach unterrichten, präsentiert – auch mit Auszügen aus den geführten Interviews.

Theoretische Darlegungen werden von den Auto-

rinnen immer wieder auf die Praxis bezogen. Dazu richten sich Reflexionsfragen an die Schulleiterinnen und Schulleiter und geben Anregungen für die eigene Reflexion.

Ebenso werden in den einzelnen Kapiteln praktische Beispiele – seien es Elternbriefe, Unterrichtsbeispiele, etc. – beschrieben, die für die Praxis hilfreiche Anregungen bieten.

Eine didaktische Perspektive kennzeichnet dieses Handbuch.

Die Autorinnen

Wo tagt denn heute die Steuergruppe... ?

... fragt der junge Kollege seine Schulleiterin und hat erwartungsvoll einen Aktenordner unter dem Arm. Er hat nämlich noch nie eine Steuererklärung gemacht und findet es toll, dass es an dieser Schule eine Selbsthilfegruppe gibt!! So lautet ein netter Witz zur Schulentwicklung, der einmal mehr deutlich macht, dass vier Jahrzehnte Schulentwicklung auch die Sprache in Schule und Unterricht verändert hat.

Wieso eigentlich Steuergruppe?

In ihrem Buch „Handbook of Organizational Development in Schools and Colleges“ haben Richard Schmuck und Philip Runkel 1972 die Grundlagen dessen gelegt und entwickelt, was im deutschsprachigen Raum heute unter Schulentwicklung verstanden wird. Die Übersetzung englischer Fachbegriffe hat dann wohl oder übel auch so manche Missverständnisse erzeugen können (siehe oben). Denn das „Steering committee“ hat natürlich bei Schmuck/Runkel die eindeutige Funktion und Aufgabe, Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren, zu begleiten und in der Regel auch zu evaluieren. Die deutsche „Steuergruppe“ hat wohl vor allem Hans-Günter Rolff zu verantworten, der als passionierter Segler mehr an die Bootssteuerung dachte und weniger an fiskalische Aspekte dieses Begriffes. So gehört die Steuergruppe heute zwar in vielen Schulen zu einer Standardeinrichtung und Schul- und Unterrichtsentwicklung sind ohne sie kaum zu denken, doch der Name ist weiterhin eher wenig geliebt.

Newspeak

Apropos beliebt: wenn fast vier Jahrzehnte Schulentwicklung in Deutschland eines mitgebracht haben, dann ist das neben vielen - wie ich finde positiven - Ansätzen und Veränderungen auch eine neue Fachsprache mit neuen Begriffen und einem gewöhnungsbedürftigen Vokabular. In manchen Kollegien mögen Evaluation, Qualitätsmanagement und/oder Schulprogramm eher Assoziationen an George Orwells „1984“ und die Newspeak ausgelöst haben: Neue Wörter für bekannte Konzepte, die man zwar nicht unbedingt benennen konnte, aber irgendwie hatten wir dies doch alles schon einmal. Andere Kollegien sahen hier sehr wohl eine neue Dimension, eine neue Ebene der Sichtweise auf Schule und Unterricht, die weg ging von einem individualisierten „Ich und meine Klasse“ auf ein mehr kollektives „Wir und unsere Schule“. Wie so oft teilen sich hier die Perspektiven in Nützlichkeit und Anforderung, denn wenn neue Konzepte einerseits neue Ideen und Herausforderungen produzieren, so schaffen sie andererseits Ansprüche und Belastungen, die nicht jeder/jede zu tragen vermag. Das Schulprogramm ist eben nicht nur eine leere Worthülse, sondern es muss mit Inhalten gefüllt werden, wenn es seinen Namen zu Recht tragen darf. Und ein Programm muss auch immer wieder aktu-



alisiert werden, denn sonst verdient es seinen Namen nicht – wobei wir wieder beim Newspeak wären.

Die neue Generation

Wenn ich meine derzeitige Studierendengeneration betrachte, so sind ihnen nicht nur die neuen Wörter, sondern auch die neuen Konzepte ein Begriff – und dies lässt mich hoffen! Sie wissen, was mit Schulprogramm und Evaluation gemeint ist und sie würden auch nicht mehr nach der Steuergruppe als Hilfe für fiskalische Probleme fragen. Sie haben häufig genau diese Themen und Konzepte zu Untersuchungsgegenständen ihrer Bachelor- oder Masterarbeiten gemacht und dabei nicht selten festgestellt, dass die Praxis von Steuergruppenarbeit, Schulprogrammarbeit oder Evaluation manchmal weit hinter den Ansprüchen und Anforderungen der Wissenschaft, Bildungsverwaltung oder der Schulaufsicht hinterherhinkt.

Wem nützt es?

Die Organisationsentwicklung für Schule und Unterricht hat viele Fragen aufgeworfen, die bis heute kaum beantwortet wurden! Dies ist eine Kritik, die immer wieder formuliert wird. Doch sie hat Anstöße formuliert, die weit über eine neue Sprache und neue Begriffe hinaus gehen. Wenn wir aktuell fragen, was die Qualität einer Schule ausmacht, so werden wir um Schulprogramm, Evaluation und Management nicht mehr umhin kommen. Nicht zuletzt hat der Deutsche Schulpreis gezeigt, wie wichtig diese Aspekte für gelingendes Lernen von Schülerinnen und Schülern und für eine produktive Schulkultur für Lehrerinnen und Lehrer sind.

Quelle: Schmuck, R./Runkel, P.: Handbook of Organisational Development in Schools and Colleges. University of Oregon 1972.

„Danke für alles!“

Die **SOS-Kinderdörfer** bedanken sich bei allen Freunden und Unterstützern für über 65 Jahre **Mitgefühl, Engagement und Vertrauen!**

Bitte bleiben Sie uns treu.



**SOS
KINDERDÖRFER
WELTWEIT**

Tel.: 0800/50 30 300 (gebührenfrei)

IBAN DE22 4306 0967 2222 2000 00

BIC GENO DE M1 GLS

www.sos-kinderdoerfer.de

Themen schulmanagement 2020

- › **Ausgabe sm 1/20**
PISA 2018
- › **Ausgabe sm 2/20**
Individuelle Förderung
- › **Ausgabe sm 3/20**
Demokratie in der Schule
- › **Ausgabe sm 4/20**
Wieder da!
- › **Ausgabe sm 5/20**
50 Jahre Schulmanagement



**Oldenbourg-Qualität
für Schule und Kita**

- Praxiserprobt und fundiert
- Von Profis für Profis
- Aktuell und lebendig

Sie engagieren sich in Schule und Unterricht, dabei möchten wir Sie optimal unterstützen. Für Ihr Feedback haben wir immer ein offenes Ohr.
feedback@oldenbourg-klick.de

www.oldenbourg-klick.de

Kennen Sie das *Schulmanagement Handbuch?*

Die Zeitschrift *schulmanagement* ist konzeptionell vernetzt mit dem Schulmanagement Handbuch. Es werden Themen der Zeitschrift vertieft und für die Schulleitungspraxis aufbereitet.

Themen 2020

- › PISA 2020
- › Individuelle Förderung
- › Fern- und Präsenzunterricht
- › Kultur vermitteln

Bestellen Sie unter www.oldenbourg-klick.de.

Impressum

schul-management · 51. Jahrgang · Oktober 2020
ISSN 0341-8235

Verlag: Cornelsen Verlag GmbH,
Rosenheimer Straße 143, 81671 München, Tel. 089/45051-0,
Fax -290, www.oldenbourg-klick.de

Inhaber- und Beteiligungsverhältnisse: Cornelsen Verlag GmbH, Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin:
Franz Cornelsen Bildungsholding GmbH & Co KG,
Mecklenburgische Straße 53, 14197 Berlin
(100 % der geleisteten Stammeinlage)

Herausgeber (verantwortlich): Dr. Thomas Riecke-Baulecke,
Schulweg 27, 22844 Norderstedt,
Mail: dr.riecke@wt.net

Buchbesprechungen: Rezensionsexemplare u. a. werden an folgende Anschrift erbeten: Dr. Christiane Griese, Technische Universität Berlin, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin

Verlagsredaktion: Monika Bommer (Leitung), Redaktionsbüro Norderstedt, Ingrid Baulecke, Schulweg 27, 22844 Norderstedt, Mail: ingrid.baulecke@wt.net

Satz, Reproduktion und Herstellung: Popp Media Service, Augsburg

Druck- und Bindearbeiten: H. Heenemann, Berlin

Titel- und Layoutkonzept: Claudia Adam,
Graphik-Design, Darmstadt

Cover: © Jacob Lund - shutterstock.com

Cartoons: Erik Liebermann, Steingaden

Anzeigenverwaltung (verantwortlich): Christian Schwarzbauer, Cornelsen Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 143, 81671 München, Tel. 089/45051-447, christian.schwarzbauer@cornelsen.de, www.oldenbourg-klick.de

Anzeigenpreisliste Nr. 41, gültig ab 1.10.2019.
Anzeigenschluss jeweils 4 Wochen vor Erscheinen.

Aboservice (Abo- und Einzelbestellungen, Adressänderungen, Fragen zur Rechnung): Aboservice Cornelsen Verlag GmbH, Postfach 1363, 82034 Deisenhofen, Tel. 089/85853-557, Fax 089/85853-62557, aboservice@cornelsen.de

Sonstige Kundenanfragen: Irmgard Kunkel, Cornelsen Verlag GmbH, Rosenheimer Straße 143, 81671 München, Telefon: (089) 45051-341, irmgard.kunkel@cornelsen.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint 6-mal jährlich (Febr., April, Juni, Aug., Okt., Dez.), jeweils zum Beginn des Monats. Bei Nichterscheinen ohne Schuld des Verlages übernimmt der Verlag keine Rückerstattung des Bezugspreises. Die Abodauer beträgt ein Jahr. Das Abo verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn nicht vor Ablauf schriftlich gekündigt wird. Eine Kündigung ist mit jeder Ausgabe möglich. Offene Restbeträge für bereits bezahlte, aber nicht mehr gelieferte Hefte werden zurückerstattet. Anschrift siehe unter Aboservice.

Bezugspreise: Einzelheft € 15,90, Jahresabonnement € 64,20. Autoren-Studenten-Referendare-Abo € 48,00. Institutionsabonnement € 93,-. Alle Preise jeweils inkl. MwSt., zzgl. € 1,90 Versandkosten pro Heft (innerhalb Deutschlands). Preisänderungen vorbehalten.

© 2020 Cornelsen Verlag GmbH München.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Verlages unzulässig und strafbar.

Trotz entsprechender Bemühungen gelingt es nicht in allen Fällen, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Gegen Nachweis der Rechte zahlt der Verlag für die Abdruckerlaubnis die gesetzlich geschuldete Vergütung.

Der Verlag übernimmt für die Inhalte, die Sicherheit und die Gebührenfreiheit der in dieser Zeitschrift genannten externen Internet-Links keine Verantwortung. Der Verlag schließt seine Haftung für Schäden aller Art aus.

Das Papier ist aus chlorfrei gebleichtem Zellstoff hergestellt, säurefrei und recyclingfähig.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in schulmanagement bevorzugt männliche Personenbezeichnungen für weibliche und männliche Personen gleichermaßen verwendet.

www.schulmanagement-online.de