KWiK

KONTINUITÄT UND WANDEL DER SCHULE IN KRISENZEITEN

Ergebnisse aus der 3. Befragungsrunde im Herbst 2022 und Abschluss der KWiK-Studie

Herbst 2023

KWiK

Inhalt

Nach der Krise ist vor der Krise — *Seite 5*

Bilanz der Pandemie — *Seite 6*

Wohlbefinden der Lehrkräfte — *Seite 8*

Digitalisierung macht Schule: Einbindung digitaler Medien in den Unterricht — *Seite 11*

Umgang mit Diversität in der Schülerschaft — *Seite 17*

Zum Schluss — *Seite 27*

Kontakt — *Seite 31*

KWiK

Nach der Krise ist vor der Krise

Mit dieser dritten Broschüre schließen wir unsere Berichte über Ergebnisse aus den drei Befragungen ab, die wir im Rahmen der Studie „Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten - KWiK" durchgeführt haben.

Die drei Befragungen fanden in den Zeiträumen zwischen Oktober und November 2020, Mai und Juli 2021 sowie September bis Oktober 2022 statt. Mit diesem Bericht ziehen wir Bilanz aus den Ergebnissen der Befragungen – und zugleich nutzen wir die Möglichkeit, uns bei allen, die sich an unserer Studie beteiligt haben, herzlich zu bedanken. Wir hoffen, dass Sie Ihre Erfahrungen in unserem Bericht angemessen widergespiegelt finden, und zugleich, dass Sie den Schilderungen einige Anregungen entnehmen können, die für Ihren praktischen Alltag unterstützend sind.

Die KWiK-Studie gehört zu den insgesamt zahlreich gewordenen Untersuchungen, die durch die Corona-Pandemie angestoßen wurden. Das wesentliche Motiv für die Initiierung unserer Studie war, Prozesse der Adaption von Schulen an pandemiebedingte Herausforderungen kennenzulernen. Von vornherein jedoch war uns vor allem an einem Blick voraus gelegen, da Lösungen möglicherweise zu Innovationen in der Schulpraxis Anstoß geben.

Mit dieser Broschüre informieren wir über die Ergebnisse der dritten Erhebung, wobei wir uns auf die Informationen zu eben solchen Lösungsansätzen konzentrieren. Dabei liegt das Hauptaugenmerk einerseits auf den Erfahrungen mit der raschen Entwicklung im Bereich Digitalisierung und andererseits auf der Frage, welche potenziell bleibenden, von den Beteiligten als nützlich und förderlich eingeschätzten Veränderungen schulischer Praxis durch die Krisenerfahrungen angestoßen wurden.

Bilanz der Pandemie

Zweifellos hat die Corona-Pandemie die Schulen weltweit vor riesige Schwierigkeiten gestellt. So mussten Phasen der Schulschließung bewältigt werden. Wie oft in Krisenzeiten waren davon die Schülerinnen und Schüler in besonders benachteiligten Regionen der Welt besonders betroffen.[1*] Die Schulschließungen forderten neue Formen des Lehrens und Lernens heraus. Wege für das Unterrichten auf Distanz mussten in Windeseile gefunden werden – in vielen Fällen, ohne die dafür notwendigen organisatorischen und technischen Voraussetzungen zur Verfügung zu haben. Auch in Deutschland ließen die Bedingungen für die akute Krisenbewältigung durchaus zu wünschen übrig. Überwunden werden mussten Hürden, die von Engpässen bei der Ausstattung von Schulen und der Lernenden über unzureichende Qualifizierung bis zu administrativen und rechtlichen Rahmenbedingungen reichten, die Orientierungsschwierigkeiten hervorriefen oder sogar der Lösung alltäglicher praktischer Probleme im Wege standen. Vielfach wurde festgestellt, dass die Corona-Pandemie viele Unzulänglichkeiten des Bildungssystems wie unter einem Vergrößerungsglas sichtbar werden ließ.

Inzwischen liegen sowohl aus Deutschland[2] als auch aus vielen anderen Ländern[3] belastbare Ergebnisse über die Frage vor, wie sich die Pandemie auf die Lernenden ausgewirkt hat. Das zusammengefasste Ergebnis vieler Studien lautet: In den meisten Ländern der Welt hat sich die Schere zwischen den Bildungserfolgen von Kindern und Jugendlichen, die unter benachteiligten Bedingungen aufwachsen, und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus bessergestellten Familien noch weiter geöffnet. Die Krisenbewältigungsstrategien, die in vielen Ländern ergriffen wurden, waren nicht geeignet zu verhindern, dass die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus armen Familien, aus Migrantenfamilien, aus Familien mit geringer eigener Bildungserfahrung noch weiterwächst. Für Deutschland sind Analysen zu diesem Problem noch nicht abgeschlossen, aber auch hier scheinen verringerte Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus ohnehin benachteiligten Familien zu den Folgen der Pandemie zu gehören. Damit ist die Umsetzung der Leitvorstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2023), „Allen Menschen unabhängig von ihrem sozialen Status, ihrer Migrationsgeschichte sowie anderen Diversitätsdimensionen gleiche Bildungschancen zu eröffnen“[4], die bildungspolitisch in Deutschland unumstritten ist, eher in die Ferne gerückt.

Die Forschung, die bisher zur Bilanz der Pandemie vorliegt, hat also überwiegend Negatives zutage gefördert.

Die Grundlage für durchgreifende Verbesserungen der Lage bilden Erkenntnisse aus der Forschung und Erfahrungen der Bildungspraxis. Ein erheblicher Teil der Schwachstellen, die nun so klar hervortreten, ist seit langem bekannt und hinlänglich belegt. Zahlreiche Reformvorschläge bauen auf den Bestand an Erkenntnissen auf. Man denke nur an die vielen Reformmaßnahmen, die in Deutschland im Anschluss an den „PISA-Schock“ seit Anfang der 2000er Jahre angestoßen wurden – vom Ausbau der frühkindlichen Bildung über den verstärkten Aufbau von Ganztagsschulen bis zur ausgeweiteten Leseförderung. Keine dieser Maßnahmen aber hat es bislang vermocht, das Bildungssystem ausreichend zu verändern. Es mangelt dem deutschen Bildungssystem weiterhin an Resilienz, also der Fähigkeit, besonders schwierige Situationen ohne anhaltende Beeinträchtigung von Beteiligten zu meistern.

Von Wissenschaften, die sich mit der Erforschung von Krisen und Katastrophen befassen, wird

*Alle Quellen finden Sie auf den Seiten 29 und 30 der Broschüre

immer wieder auf dieses Phänomen hingewiesen: Krisen stellen die Widerstandsfähigkeit von gesellschaftlichen Strukturen und Einrichtungen in Frage, bestätigen bekannte Schwachstellen, decken unbekannte auf und legen offen, inwieweit sich die Gesellschaften der Risiken bewusst sind. Dieselbe Forschung weist aber auch darauf hin, dass durch Krisen und Katastrophen Kräfte entfaltet werden können. Vorhandenes Potenzial kann gestärkt werden, neuen Ideen kann Raum gegeben und vorausschauende Maßnahmen können etabliert werden. Eine widerstandsfähige Gesellschaft oder Gemeinschaft akzeptiert die Unvermeidbarkeit des Wandels. Veränderungen werden kontinuierlich beobachtet. Strukturen und Maßnahmen, die sich in der Krisenbewältigung bewähren, werden nach der (vermeintlichen) Krisenbewältigung nicht umstandslos wieder abgeschafft.[5]

Die mit Krisen verbundene Doppelgesichtigkeit leitete unsere Überlegungen, als wir die KWiK-Studie konzipiert haben. Gewiss sind die unmittelbaren Schäden, die durch Krisen und Katastrophen hervorgerufen werden, hoch und beklagenswert. Aber zugleich besteht die Möglichkeit des Anstoßes von Innovation, durch die auch (längst bekannte) Schwachstellen abgebaut werden können. Dafür ist vorausschauendes Handeln erforderlich, das auf die Erkenntnis aufbaut: Nach der Krise ist vor der Krise. Es sollte anerkannt werden, dass die „Pandemie-Krise“ zwar schwerwiegend war, aber nicht isoliert betrachtet werden kann. Für die Entwicklung des Bildungssystems angesichts zukünftiger unvorhergesehener Herausforderungen ist es wichtig, Krisenreaktionen zu analysieren und einzuordnen: Sind Maßnahmen, die als Krisenreaktion entwickelt wurden, eher „spontaner Aktivismus, der verpufft“ – oder wären sie generell geeignet, die Qualität von Bildung zu erhöhen?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen richten wir im Folgenden das Interesse auf den „Krisengewinn“: Welche „Notfallmaßnahmen“ bewähren sich in der Praxis und bilden die Grundlage für innovative Ansätze, die auch ohne Krise positive Wirkungen entfalten können?

Dieses Interesse unserer Untersuchung wurde auf unerwünschte Weise bestärkt durch den beklagenswerten Krieg in der Ukraine. Die zwei voneinander unabhängigen, aber zeitlich dicht aufeinanderfolgenden Katastrophen untermauern die Perspektive, dass Bildungssysteme stets auf die Bewältigung von Unsicherheit und Krisen orientiert sein müssen. Die Reaktion auf solche Ereignisse und ihre Folgen für die Bevölkerung kann ein Anstoß für die Entwicklung von Bildungssystemen sein, in denen Kinder und Jugendliche die Grundlagen für die Bewältigung einer ungewissen Zukunft erwerben.

Im Folgenden schildern wir zunächst Antworten auf die Frage nach dem Befinden der Lehrkräfte und Schulleitungen nach der Rückkehr in den Präsenz-Alltag. Anschließend berichten wir, inwieweit sich die Nutzung digitaler Medien nach der Corona-Pandemie im Schulalltag verstetigt hat. Zuletzt konzentrieren wir uns darauf, welche Ideen und Erfahrungen zum Umgang mit Diversität in der Schülerschaft geteilt wurden.

Wohlbefinden der Lehrkräfte

Viel Aufmerksamkeit wurde während und nach der Corona-Pandemie nicht nur den Leistungsständen der Schülerschaft gewidmet, sondern auch deren physischem und psychischem Wohlbefinden. Neben dem Wohlbefinden der Schülerschaft finden wir, dass auch das Wohlbefinden der Lehrerschaft in den Blick genommen werden sollte, was wir in der dritten Erhebung der KWiK-Studie auch getan haben.

FREUDE AM PRÄSENZUNTERRICHT

Konkret wurden Teilnehmende zur Phase seit der Rückkehr in den Präsenzunterricht befragt. **Erfreulich ist, dass beinahe alle Befragten konstatierten, es hätte ihnen Spaß gemacht, wieder in den Präsenzunterricht zurückzukehren**. Weniger als drei Prozent der Teilnehmenden berichteten, dies träfe eher nicht oder überhaupt nicht zu. Das spricht für eine insgesamt positive Grundhaltung gegenüber der Schule in Präsenz, die eine Begründung in folgendem Kommentar einer teilnehmenden Person fand:

> „Präsenzunterricht hilft beim Aufbau einer förderlichen Beziehung der Lehrkraft zu den Lerngruppen sowie der Schülerinnen und Schüler untereinander, die stets die unterrichtliche Basis darstellt."

Zugleich lagen Antworten vor, die auf Einschränkungen des Wohlbefindens schließen lassen.

LEHRKRÄFTE WAREN BESORGT UM IHRE GESUNDHEIT

Bei einigen Lehrkräften wurde die Rückkehr zum Präsenzunterricht durch Sorgen bezüglich gesundheitlicher Gefahren überschattet. Die Corona-Pandemie hat bei vielen Menschen Sorge um ihre Gesundheit ausgelöst. So hatten einer Studie der DAK aus dem Jahr 2020[6] zufolge etwa ein Drittel der Menschen in Deutschland Angst vor einer Lungenkrankheit. Ähnliche Befürchtungen waren offensichtlich in der Lehrerschaft verbreitet, vielleicht sogar deutlicher ausgeprägt: Mehr als die Hälfte (56 Prozent) der befragten Lehrkräfte gab an, sich Sorgen um ihre Gesundheit bei der Rückkehr in den Präsenzunterricht gemacht zu haben. Diese Beobachtung wirft die Frage auf, ob genügend Anstrengungen unternommen wurden, um die Gesundheit der Lehrerschaft zu schützen.

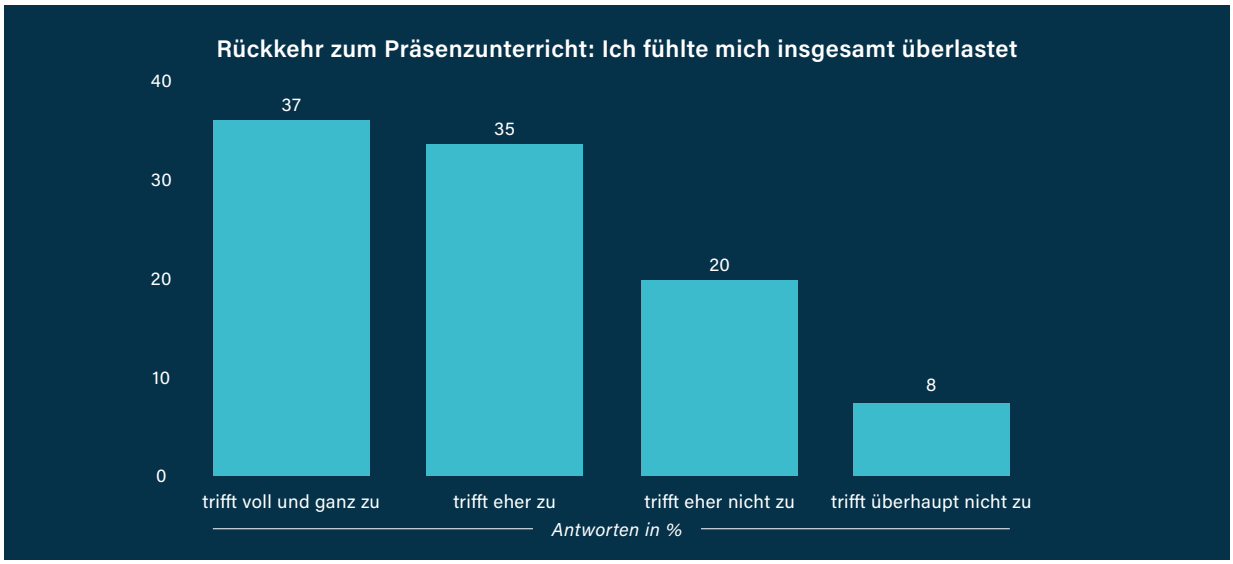

ABBILDUNG 1: Überlastungsempfinden der Lehrkräfte nach Rückkehr in den Präsenzunterricht

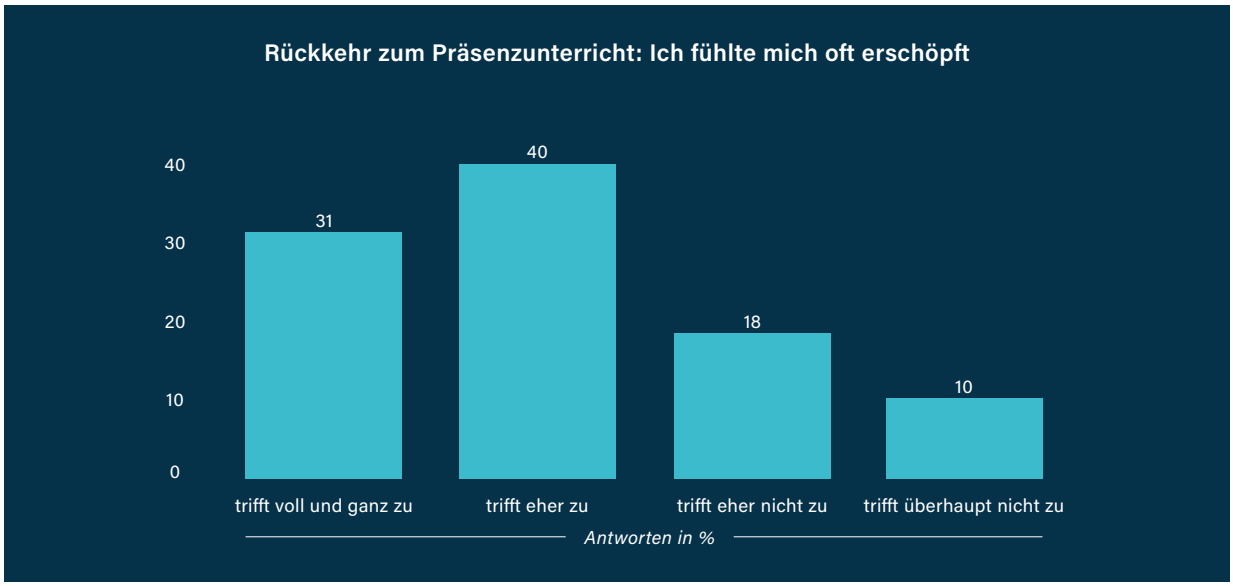

ABBILDUNG 2: Erschöpfungsempfinden der Lehrkräfte nach Rückkehr in den Präsenzunterricht

Auch stimmten trotz ihrer insgesamt positiven Einstellung bezüglich der Rückkehr zum Präsenzunterricht mehr als 70 Prozent der befragten Lehrkräfte der Aussage zu, dass sie sich in dieser Phase erschöpft oder überlastet fühlten (Abbildungen 1 und 2).

Beachtenswert sind die Unterschiede im Wohlbefinden männlicher und weiblicher Lehrkräfte (Abbildung 3).

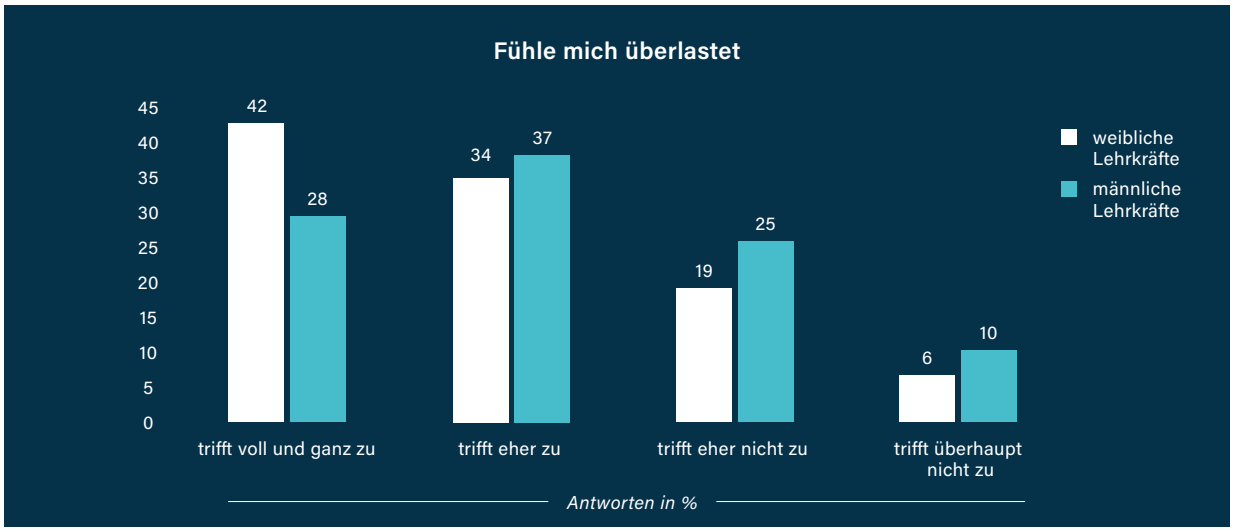

ABBILDUNG 3: Belastungsempfinden weiblicher und männlicher Lehrkräfte

Während 42 Prozent der Lehrerinnen der Aussage „Ich fühle mich überlastet“ voll und ganz zustimmten, tun dies nur 28 Prozent ihrer männlichen Kollegen. Wir wollen hier nicht über die Gründe hierfür spekulieren. Wichtig ist es uns, in diesem Zusammenhang auf die empfundene Überlastung insbesondere weiblicher Lehrkräfte hinzuweisen.

Darüber hinaus lieferte eine Betrachtung unterschiedlicher Altersgruppen ebenfalls interessante Ergebnisse (Abbildungen 4 und 5).

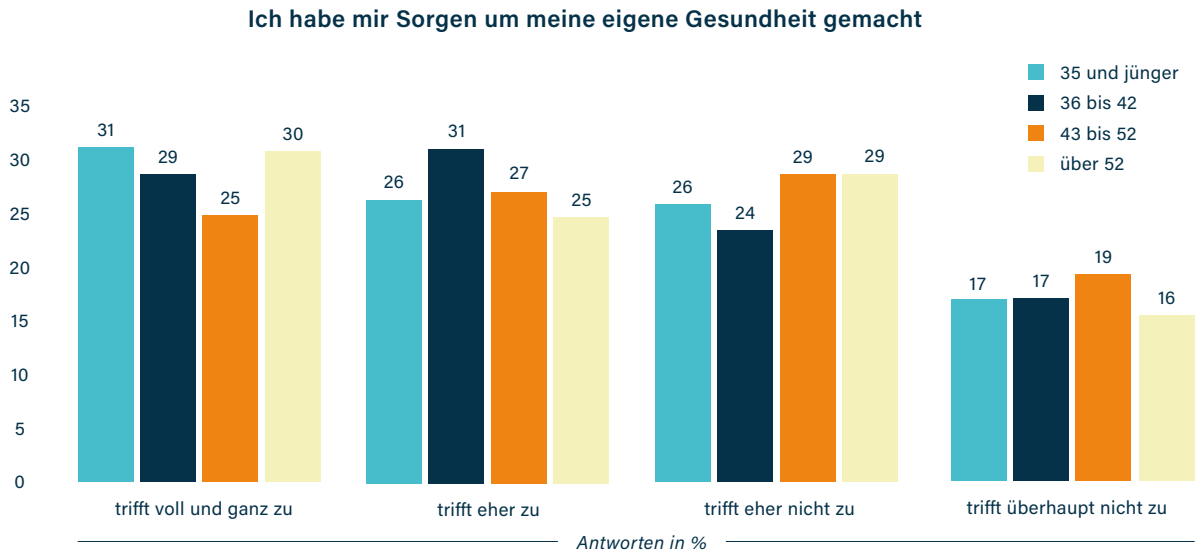

ABBILDUNG 4: Sorgen der Lehrkräfte um ihre Gesundheit getrennt nach Altersgruppen

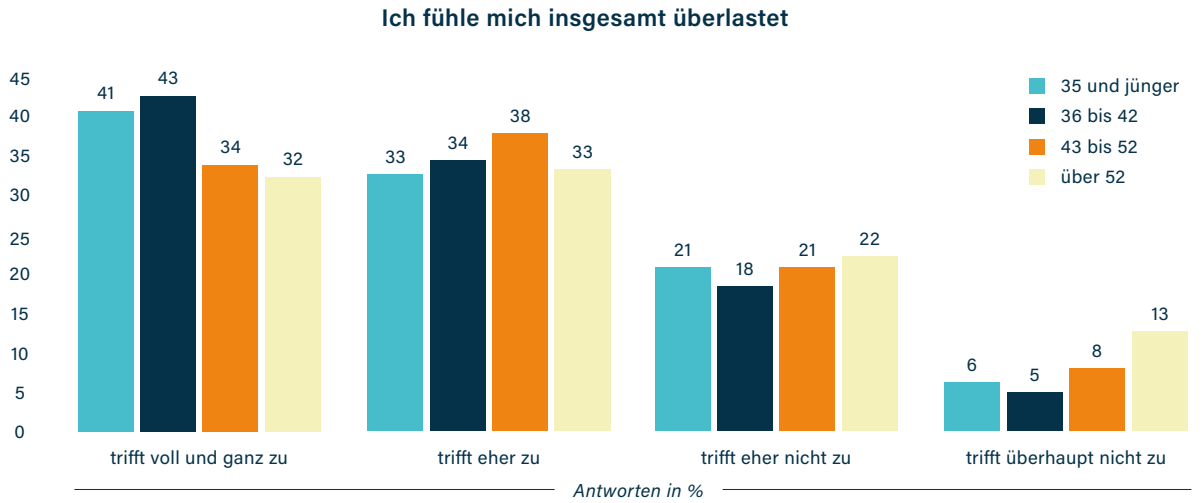

ABBILDUNG 5: Überlastungsempfinden der Lehrkräfte getrennt nach Altersgruppen

Während die Besorgnis um die eigene Gesundheit bei allen vier Altersgruppen recht ähnlich ausfiel, schien das Gefühl der Überlastung bei den Lehrkräften über 52 Jahren eher geringer ausgeprägt zu sein. 13 Prozent der Lehrkräfte, die älter als 52 Jahre sind, gaben an, dass das Gefühl der Überlastung auf sie überhaupt nicht zutrifft – gegenüber fünf bis acht Prozent der Lehrkräfte in allen jüngeren Altersgruppen. Hingegen sind es über 40 Prozent der Lehrkräfte in den beiden jüngeren Altersgruppen, die der Aussage sich überlastet zu fühlen, voll und ganz zustimmten.

Wichtig ist es uns in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass das Belastungsempfinden nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht insbesondere bei jüngeren und bei weiblichen Lehrkräften ausgeprägter zu sein scheint. Dabei sehen wir den Bedarf für weitere Untersuchungen über die Gründe – auch in Bezug auf die Unterschiede zwischen Gruppen von Lehrkräften, um so das Wohlbefinden aller Lehrkräfte zu verbessern und ihre Belastung zu reduzieren.

Digitalisierung macht Schule: Einbindung digitaler Medien in den Unterricht

Digitale Medien haben das Potenzial, den Unterricht zu bereichern und Lehrkräfte insbesondere im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft zu unterstützen. Gelingensbedingungen hierfür sind eine ausreichende Verfügbarkeit und eine zielgerichtete Einbindung dieser Medien. Die Ergebnisse der vorangegangenen KWiK-Befragung im Frühjahr 2021 ließen auf Fortschritte im Bereich der Digitalisierung des deutschen Schulwesens schließen. Teilnehmende Lehrkräfte berichteten, sich – auch aufgrund der durch die Pandemie veränderten Unterrichtsbedingungen – mit dem Thema auseinandergesetzt und die ihnen zur Verfügung stehenden digitalen Werkzeuge genutzt zu haben. Damit einher ging die Einschätzung, dass ihre Fähigkeiten bezüglich des Einsatzes digitaler Medien gestiegen sind. Lehrkräfte nahmen sich vor, erworbene Kompetenzen auch nach der Corona-Pandemie in der alltäglichen Arbeit zu nutzen. Es stellt sich somit die Frage, inwieweit sich diese Entwicklung nach dem Ende der Corona-Pandemie verstetigt hat. Wir nehmen uns im Folgenden dieser Frage an und fokussieren uns dabei auf die Anwendungsbereiche und Tätigkeiten im Schulalltag, die durch digitale Medien unterstützt werden können.

LEHRKRÄFTE NUTZTEN VERMEHRT DIGITALE MEDIEN

Die dritte KWiK-Erhebung hat gezeigt, dass die Nutzung digitaler Medien in vielen Bereichen des Lehrens und Lernens verbreitet ist (Abbildung 6). Hierbei dominierten allerdings deutlich „klassische“ Anwendungen: Knapp 80 Prozent der teilnehmenden Lehrkräfte berichteten, digitale Medien häufig oder sogar immer für das Präsentieren von Informationen im Frontalunterricht zu nutzen; etwa 50 Prozent nutzten sie für die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Deutlich seltener gaben die Befragten dagegen an, neuere digitale Formate, wie beispielsweise solche für die Überprüfung des Lernstands, anzuwenden. Lediglich etwa 15 Prozent wählten hierfür die Kategorien „häufig“ oder „immer“ aus, etwas mehr nutzten digitale Medien „häufig“ oder „immer“ für Rückmeldungen zur Arbeit der Schülerinnen und Schüler (etwa 20 Prozent). Mehr Lehrkräfte setzten digitale Medien zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft ein: 40 Prozent der Befragten gaben an, diese „häufig“ oder „immer“ für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu nutzen, und 25 Prozent zur Unterstützung von inklusivem Unterricht.

Ein Vergleich zwischen der zweiten und dritten KWiK-Erhebung ermöglicht, Entwicklungen bezüglich der Nutzungshäufigkeiten zwischen dem Frühjahr 2021 und dem Herbst 2022 aufzudecken. Hierfür haben wir jeweils zwei Antwortkategorien zusammengefasst, nämlich „häufig“ und „immer“ sowie „nie“ und „manchmal“. Der Vergleich zeigt, dass der Anteil derjenigen Befragten, die digitale Medien häufig oder immer nutzten, bei allen aufgeführten Tätigkeiten sichtbar gestiegen ist (Abbildung 7). Besonders deutlich fiel der Anstieg hinsichtlich des Präsentierens von Informationen im Frontalunterricht aus. **Die Prognose der Lehrkräfte, ihr professionelles digitales Nutzungsverhalten beizubehalten, scheint sich somit nicht nur bestätigt zu haben, sondern es hat sich sogar eine Erweiterung in verschiedenen Bereichen gezeigt.**

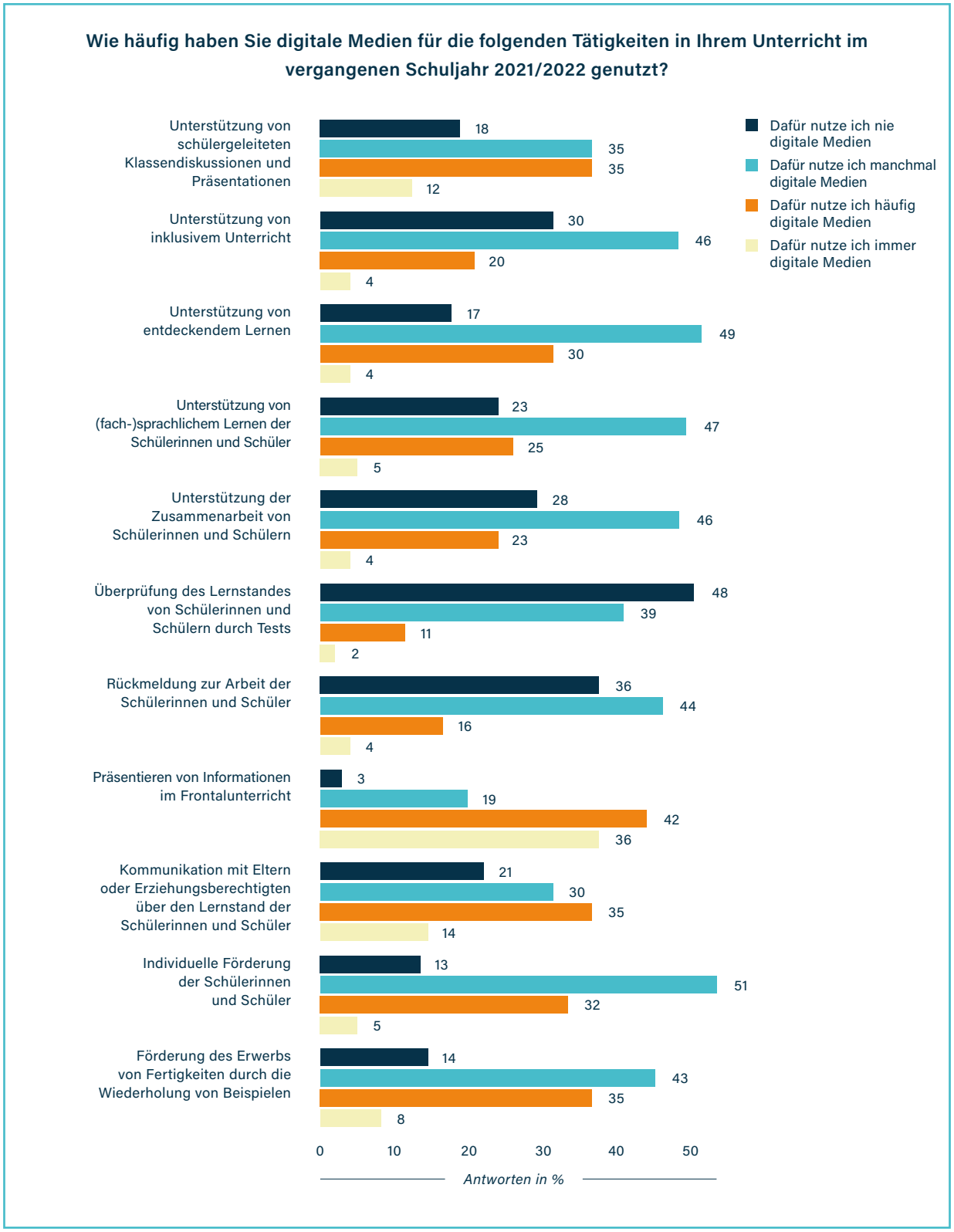

ABBILDUNG 6: Frequenz der Nutzung digitaler Medien im Unterricht

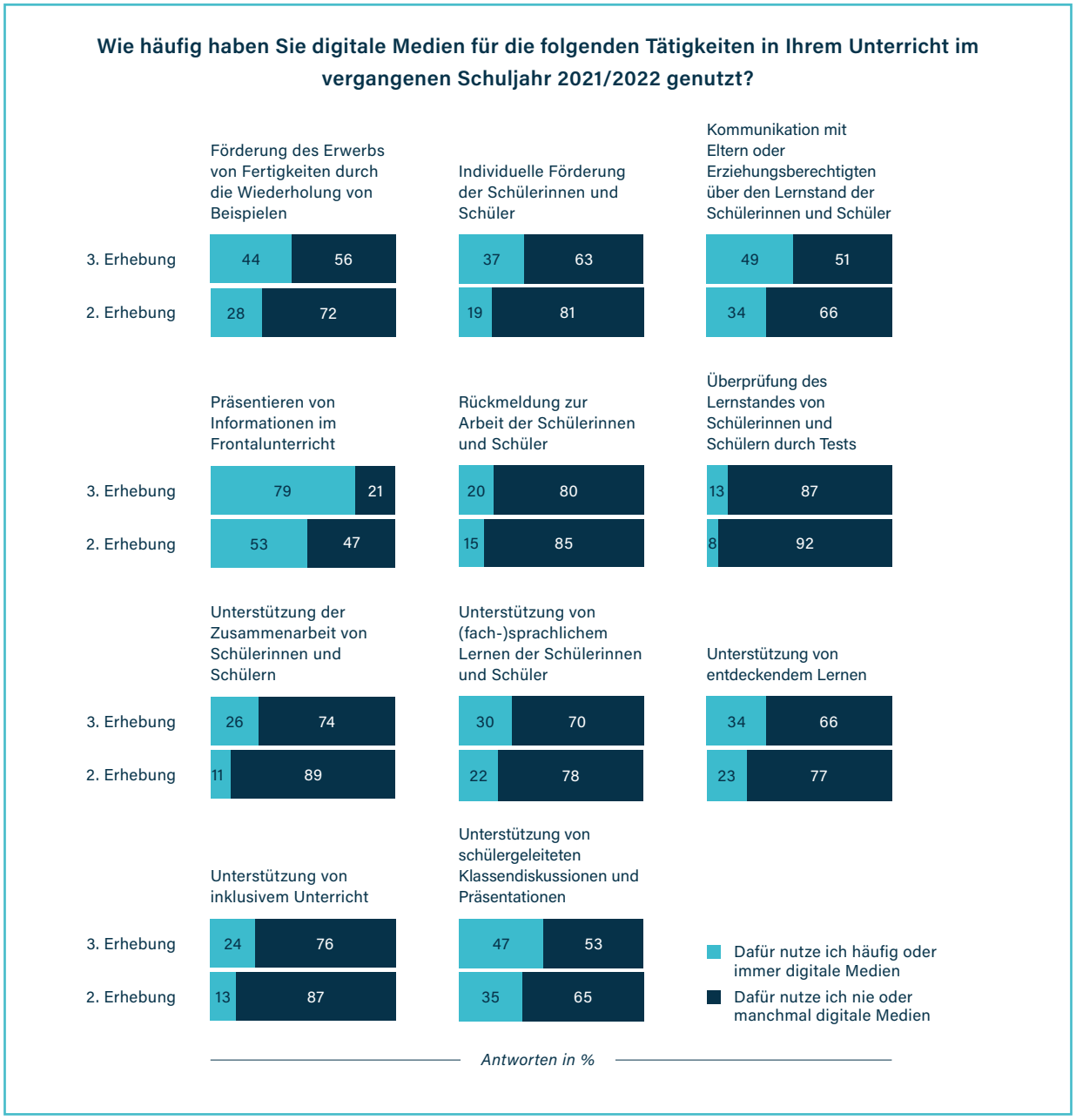

ABBILDUNG 7: Frequenz der Nutzung digitaler Medien im Unterricht: Vergleich zwischen zweiter und dritter Erhebungsphase (Frühjahr 2021 und Herbst 2022)

Offene Antworten der Lehrkräfte beschrieben Optionen zur Veränderung des Unterrichts durch den Einsatz digitaler Medien. Genannt wurden Möglichkeiten der Visualisierung von Unterrichtsinhalten, eine dauerhafte und papierlose Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Informationen sowie ein erleichterter Zugriff zu selbigen. Dies komme auch der Zusammenarbeit im Kollegium zugute. In der Gesamteinschätzung wurde vielfach auf die Ambivalenz der elektronischen Möglichkeiten hingewiesen. Viele Lernprozesse, so eine Stellungnahme, seien nicht durch den Einsatz von „Material" irgendeiner Art anzubahnen, sondern auf den persönlichen Kontakt angewiesen. Hingewiesen wurde vielfach auch darauf, dass Lehrkräfte sich selbst erst ganz am Anfang in dem Prozess sehen, Änderungen in ihren Unterricht aufzunehmen, aber die Herausforderung motiviert angehen: **„Ich möchte die eigene Expertise zu digitalen Medien, die im Distanzlernen definitiv**

gewachsen ist, weiter ausbauen und nutzen, um meinen Unterricht vielfältiger, motivierender und lernwirksamer zu gestalten."

Der Nutzung digitaler Medien für das Aufholen von Lernrückständen wurde wiederholt Potenzial bescheinigt.[7] Daher haben wir die KWiK-Daten dahingehend ausgewertet. Dafür haben wir zwei Typen teilnehmender Schulen unterschieden: solche, an denen 50 Prozent oder mehr Schülerinnen und Schüler laut Angabe der Schulleitungen Lernrückstände aufwiesen, und solche, an denen weniger Lernende von Rückständen betroffen waren. Im Vergleich des untersuchten digitalen Nutzungsverhaltens der Lehrkräfte waren allerdings kaum Unterschiede zwischen diesen zwei Typen teilnehmender Schulen zu beobachten. Hier sehen wir eine Möglichkeit, digitale Medien noch gezielter für das Aufholen von Lernrückständen einzusetzen.

LEHRKRÄFTE IDENTIFIZIERTEN WEITERE FORTBILDUNGSBEDARFE IM UMGANG MIT DIGITALEN MEDIEN

Selbstverständlich kann man eine Technik nur dann effizient einsetzen, wenn man sie beherrscht. Daher wurden die Lehrkräfte gefragt, welche der aufgeführten Tätigkeiten sie mithilfe von digitalen Medien ausführen können. Sie konnten angeben, ob sie eine bestimmte Fähigkeit bereits vor der Corona-Pandemie oder erst während der Corona-Pandemie erworben hatten.

Etwa ein Drittel der teilnehmenden Lehrkräfte berichtete, erst während der Corona-Pandemie gelernt zu haben, digitale Medien für ein Lernmanagementsystem zu nutzen oder Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen (Abbildung 8).
Die Mehrheit gab an, schon vor der Pandemie in der Lage gewesen zu sein, mithilfe digitaler Medien Unterrichtsmaterialien zu finden, Präsentationen zu erstellen oder Unterricht vorzubereiten. Ein nicht unerheblicher Anteil von Teilnehmenden (ca. 20 Prozent) gestand ein, nicht in der Lage zu sein, digitale Medien für Lernstandserhebungen zu nutzen, digitale Ressourcen für die Zusammenarbeit mit anderen Personen zu nutzen oder auch ein Lernmanagementsystem zu bedienen. Die Anteile zeigten sich bereits in der zweiten Erhebung in ähnlicher Größenordnung, was darauf hindeutet, dass es insbesondere in diesen drei Tätigkeitsfeldern unverändert einen Bedarf für Fortbildungen zu geben scheint. Weitergehende Analysen bestätigten den Zusammenhang zwischen erlebter Fähigkeit und Fortbildungsbedarfen: Teilnehmende Lehrkräfte, die von mangelnden Fähigkeiten in den befragten Tätigkeiten berichteten, äußerten tendenziell einen höheren Fortbildungsbedarf zur Nutzung von Computern im Unterricht und zur Kommunikation. **Diese Beobachtung deuten wir als grundsätzliche Bereitschaft dieser Lehrkräfte, an entsprechenden Angeboten teilnehmen zu wollen.** Diese Bereitschaft sehen wir auch in den Antworten der Lehrkräfte auf offene Fragen, die ebenfalls Teil der Erhebung waren.

ZWEI DRITTEL DER LEHRKRÄFTE GLAUBTEN AN DIE VERBESSERUNG DES UNTERRICHTS DURCH DIGITALE MEDIEN

Im Rahmen der dritten KWiK-Erhebung wurden Lehrkräfte zudem gefragt, ob sie mit dem Einsatz digitaler Medien die Hoffnung verbinden, dass sich der Unterricht methodisch und didaktisch verbessern könne, und ob sie entsprechende Erfahrungen gemacht hätten. Knapp 60 Prozent der Lehrkräfte hegten diese Hoffnung, während sie von fast 30 Prozent nicht geteilt wurde. Etwa zwei Drittel der Lehrkräfte berichteten zudem von entsprechenden Erfahrungen in ihrem Unterricht.

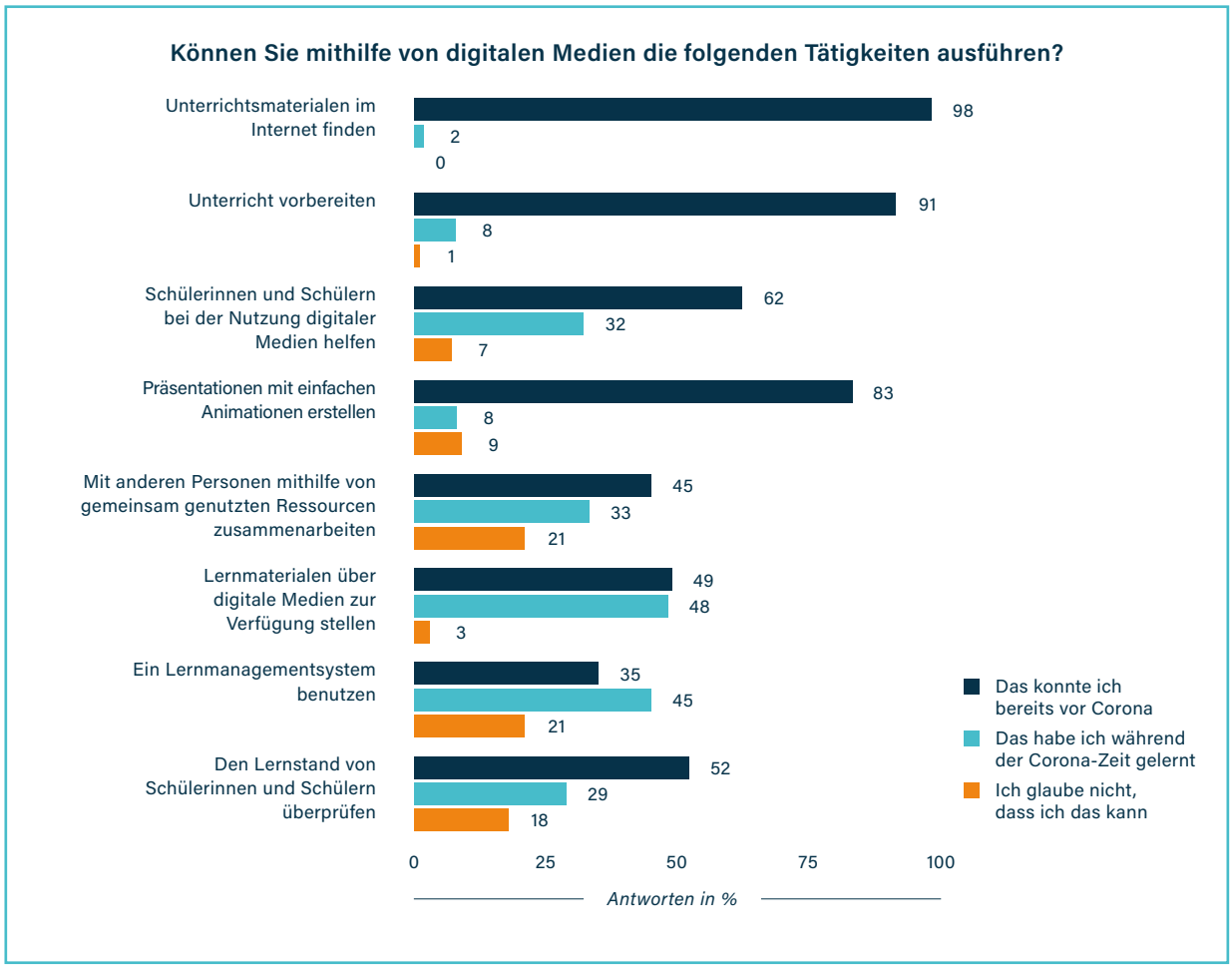

ABBILDUNG 8: Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu ihren Fähigkeiten bezüglich der Nutzung digitaler Medien bei der Unterrichtsgestaltung

SCHULLEITUNGEN VERSTEHEN IHRE ROLLE IM DIGITALISIERUNGSPROZES

Schulleitungen sind wichtige Treiber schulischer Veränderungsprozesse. Die teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter wurden deshalb gebeten, ihre Rolle in der Entwicklung der Digitalisierung an ihrer Schule zu beschreiben (Abbildung 9). Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulleitungen gab an, Digitalisierung als Daueraufgabe zu verstehen und die dafür notwendigen Strukturen zu schaffen. Die Erfüllung dieser relativ neuen, zusätzlichen und herausfordernden Aufgabe ist zeitaufwändig.

Die meisten Schulleitungen holen sich hierfür Hilfe im Kollegium und delegieren Aufgaben zur Digitalisierung der Schule und des Unterrichts an Mitglieder ihres Kollegiums. Dies kann zweifelsohne zu einer Zusatzbelastung für die betroffenen Kolleginnen und Kollegen führen. Angesichts des zunehmenden Lehrkräftemangels sollte daher überlegt werden, inwieweit entsprechende Aufgaben auch von anderen Berufsgruppen übernommen werden können.[8]

Für eine fortschreitende Digitalisierung im schulischen Alltag müssen Lehrkräfte überzeugt und im Veränderungsprozess eng begleitet werden. Dieses Ziel wurde häufig umgesetzt, aber offenkundig noch nicht überall. Immerhin knapp 20 Prozent der teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter stimmten folgenden Aussagen gar nicht oder eher nicht zu: „Ich stelle klare Anforderungen an die Leistungen des Personals hinsichtlich der Digitalisierung der Schule und des Unterrichts“ und „Ich achte darauf, dass die Lehrkräfte klare Ziele im Hinblick auf die Digitalisierung vereinbaren und ihr Handeln daran ausrichten“. Diese Antworten zeigten,

dass ein Fünftel der befragten Schulleitungen Schwierigkeiten haben, den Digitalisierungsprozess mit klaren Zielen und Anforderungen an ihr Kollegium umzusetzen. Darauf abzielende Unterstützungsangebote könnten hier hilfreich sein. Das Nutzungsverhalten bezüglich digitaler Medien von Lehrkräften, deren Schulleitungen keine klaren Ziele und Anforderungen formulieren, unterschied sich jedoch – entgegen den Erwartungen – nur marginal von dem der Lehrkräfte, die solche Zielvorgaben laut Auskunft ihrer Schulleitungen erhalten haben.

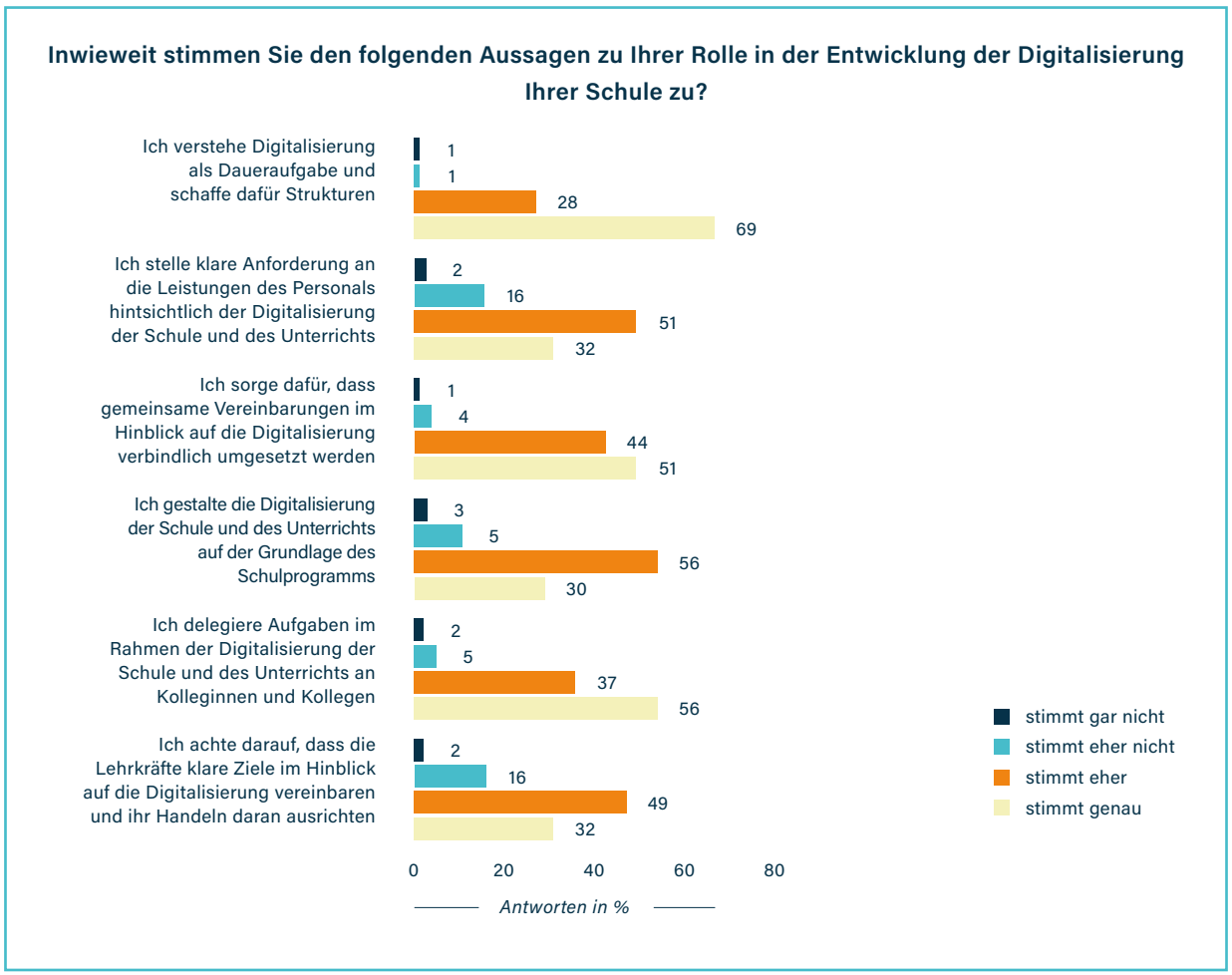

ABBILDUNG 9: Einschätzungen der Schulleitungen bezüglich ihrer Rolle im schulischen Digitalisierungsprozess

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse der dritten KWiK-Erhebung auf eine Stabilisierung und Konsolidierung der Beobachtungen zum Thema Digitalisierung im deutschen Schulwesen hin. Teilnehmende Lehrkräfte sowie Schulleitungen nahmen Digitalisierung mehrheitlich als regulären Bestandteil ihrer Arbeit wahr. Lehrkräfte berichteten von häufigerer Nutzung digitaler Medien in verschiedensten Tätigkeitsbereichen im Vergleich zur vorigen Erhebung. Allerdings scheint es weiterhin einen fortbestehenden Weiterbildungsbedarf im Bereich Digitalisierung zu geben.

Umgang mit Diversität in der Schülerschaft

Pandemiebedingte Lernrückstände wurden bereits auf dem Höhepunkt der Corona-Pandemie als Folge von Lockdown und Distanzunterricht viel diskutiert und waren Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen.[9] Ausgehend von daraus resultierenden Hypothesen und Befunden haben wir sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen nach ihren persönlichen Einschätzungen zum aktuellen Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler gefragt. Dabei wurde in den Antwortvorgaben auch nach dem sozialen Hintergrund differenziert.

LEISTUNGSRÜCKSTÄNDE BESTANDEN VOR ALLEM BEI BENACHTEILIGTEN SCHÜLERGRUPPEN

Aus Sicht von deutlich mehr als einem Drittel der Schulleitungen waren Leistungsrückstände nur bei bis zu 20 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler gegeben. Ein weiteres Drittel der Befragten schätzte, dass bei 50 Prozent und mehr Lernenden Leistungsrückstände vorhanden sind, die vor der Pandemie nicht aufgetreten waren (Abbildung 10). Besonderer Unterstützungsbedarf wurde von den Schulleitungen vor allem im Bereich Deutsch für Lernende mit anderen Herkunftssprachen gesehen. Etwa die Hälfte der Befragten ging davon aus, dass ein solcher Bedarf bei der Mehrzahl dieser Schülerinnen und Schüler gegeben ist. In den anderen allgemeinen Bereichen wie Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, im Fremdsprachenunterricht, Sport und im Bereich Digitalkompetenzen wurde der Unterstützungsbedarf von der überwiegenden Zahl der Antwortenden nur bei Teilen der Schülerschaft gesehen.

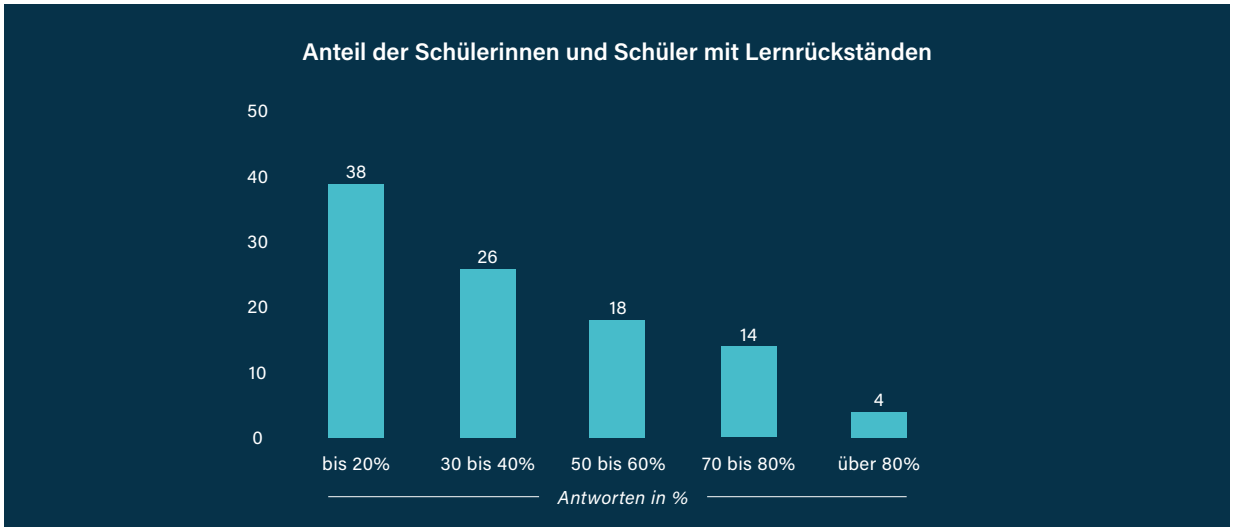

ABBILDUNG 10: Einschätzung zu Lernrückständen durch Schulleitungen

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zu Lernrückständen der Schülerinnen und Schüler fielen deutlich skeptischer aus. Eine klare Mehrheit ging von erheblichen Lerndefiziten gegenüber der Zeit vor der Pandemie aus. Dabei wurden die Defizite fast einhellig bei bereits vorher als leistungsschwach beurteilten Schülerinnen und Schülern und bei Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien gesehen (Abbildung 11).

Die Einschätzungen der Lehrkräfte in den teilnehmenden Schulen entsprachen damit weitgehend den vorliegenden Ergebnissen aus nationalen und internationalen empirischen Analysen. Die Corona-Pandemie hat offenbar dafür gesorgt, dass die große Schwäche des deutschen Bildungssystems – die starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft – erneut hervortritt. Die von uns befragten Lehrkräfte

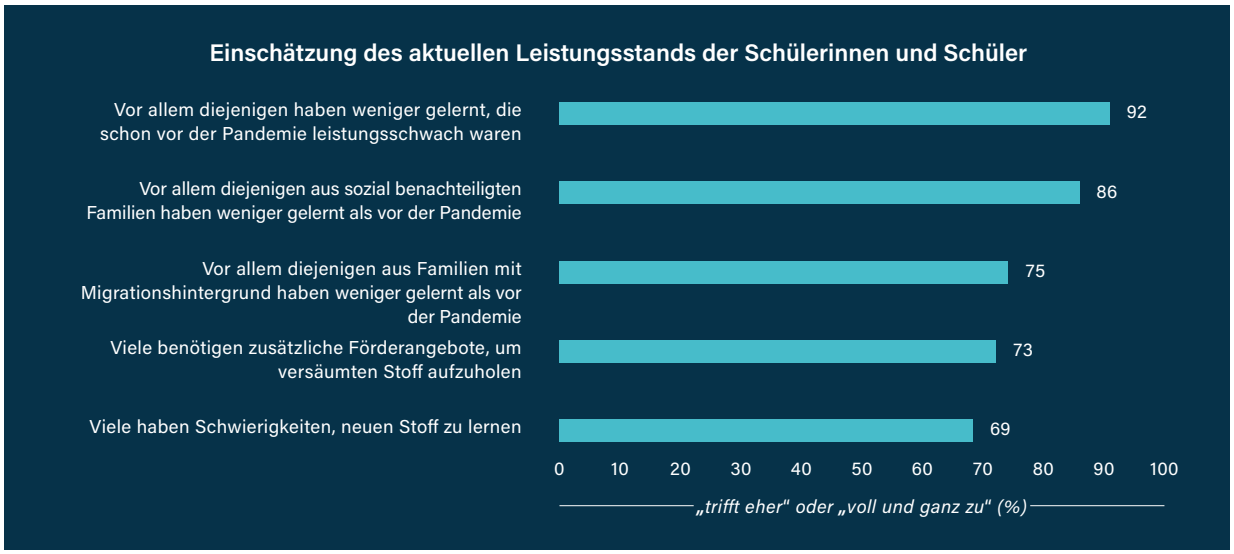

ABBILDUNG 11: Einschätzungen zu Lernrückständen durch Lehrkräfte

befürchteten allerdings auch zu zwei Dritteln für die Schülerschaft insgesamt, dass mit Schwierigkeiten beim Erlernen neuen Stoffs und mit Förderbedarf zum Aufholen versäumter Inhalte zu rechnen ist.

Etwas weniger einheitlich sind die Einschätzungen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund. Der Aussage, dass speziell diese Kinder und Jugendlichen weniger gelernt haben als vor der Pandemie, stimmten drei Viertel der Befragten eher zu oder voll und ganz zu.

ANSTÖßE FÜR VERÄNDERUNGEN IN DER GESTALTUNG DES UNTERRICHTS?

Lernrückstände konnten in von den Bundesländern unterschiedlich benannten „Aufholprogrammen" adressiert werden, zum Beispiel in Form von Ferien- oder Wochenendunterricht. Zu solchen Angeboten haben auch die teilnehmenden Schulen gegriffen. Von den Ländern bereitgestellte „Aufholmittel" wurden für zusätzliche Förderstunden genutzt. Etliche Schulen haben selbst Ferienangebote unterbreitet oder ihre Schülerinnen und Schüler in solche vermittelt. In einigen Schulen wurde zudem der Weg gewählt, verstärkt mit anderen Partnern zu kooperieren – etwa mit Volkshochschulen, in einem Fall auch mit einer Hochschule, oder mit Ehrenamtlichen. In Einzelfällen wurde berichtet, dass die Aufholjagd sich nicht nur auf Unterricht in sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungsbereichen bezog, sondern auch auf musisches Lernen (Einrichtung einer Orchesterklasse) oder auf die Stärkung des sozialen Gefüges.

Etwa die Hälfte der befragten Schulleitungen gab an, im Laufe der 12 Monate vor der Befragung ihr pädagogisches Konzept geändert zu haben (Abbildung 12). Dort, wo Veränderungen stattfanden, betrafen sie am häufigsten die Gestaltung des Schulklimas, den Umgang mit psychischer und physischer Gesundheit und sprachlicher oder kultureller Heterogenität. Auch der Umgang mit Leistungsunterschieden in der Schülerschaft und mit sozialer Heterogenität spielte bei den Änderungen eine wichtige Rolle. Eher am Rande bezogen sich Veränderungen auf die Zusammenarbeit mit Eltern, die Gestaltung der Lehr- und Lernzeit und die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen oder Expertinnen und Experten.

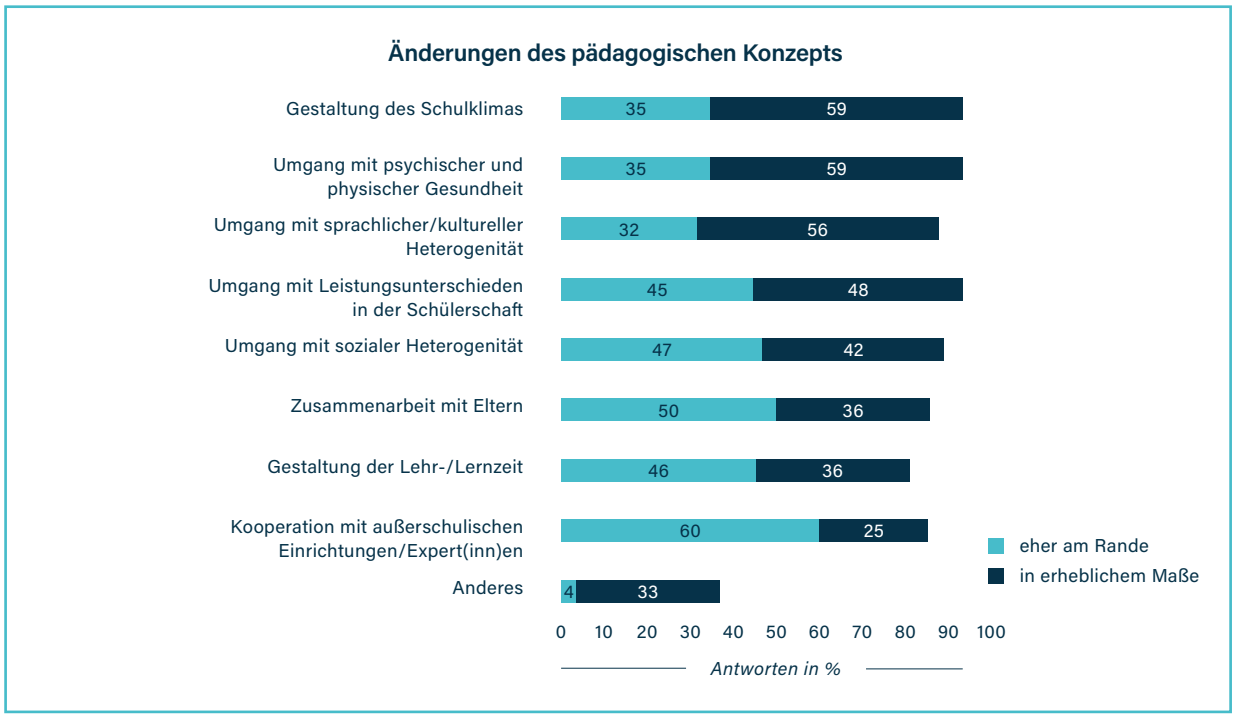

ABBILDUNG 12: Schulleitungen zur Änderung des pädagogischen Konzepts

Eine andere Möglichkeit, Leistungsrückstände aufzuholen, wäre durch systematische Veränderungen bei der Gestaltung des Unterrichts selbst gegeben. Uns interessierte, ob Maßnahmen in diesem Bereich, die sich in der Krisenzeit der Pandemie als notwendig herausgestellt haben, auch Anstöße für Änderungen über die Krise hinaus gegeben haben. Möglich wäre, dass Lehrkräfte sich zu neuen Aktivitäten oder Orientierungen angeregt fühlten.

Die Mehrheit der von uns befragten Lehrkräfte hat diese Möglichkeit allerdings anscheinend nicht wahrgenommen. Sie gaben an, gegenüber der Zeit vor der Pandemie eher keine Änderungen in der Ausrichtung ihres Unterrichts vorgenommen zu haben (Abbildung 13). Besonders selten wurde über Änderungen bei individuell angepassten Maßnahmen berichtet. Immerhin mehr als ein Drittel der Befragten bekundete jedoch, dass Veränderungen an Aufträgen und Lernmaterialien vorgenommen wurden, die sich an alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen richten.

Die bedeutendste Aufgabe sahen die Lehrkräfte in Maßnahmen zur Förderung der Motivation der Kinder und Jugendlichen. Etwas mehr als die Hälfte der Antwortenden berichtete über Änderungen in diesem Bereich. Hier dürfte sich spiegeln, dass der Verlust an Motivation der Lernenden zu den vielfach geschilderten Folgen von Schulschließungen während der Pandemie gehörte. Möglich ist aber auch, dass die Beobachtung des Motivationsverlusts auf starke subjektive Erfahrungen und Eindrücke zurückzuführen ist. In bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen war der gemessene Rückschritt bei Faktoren im Bereich Motivation bei den Schülerinnen und Schülern eher gering.[10]

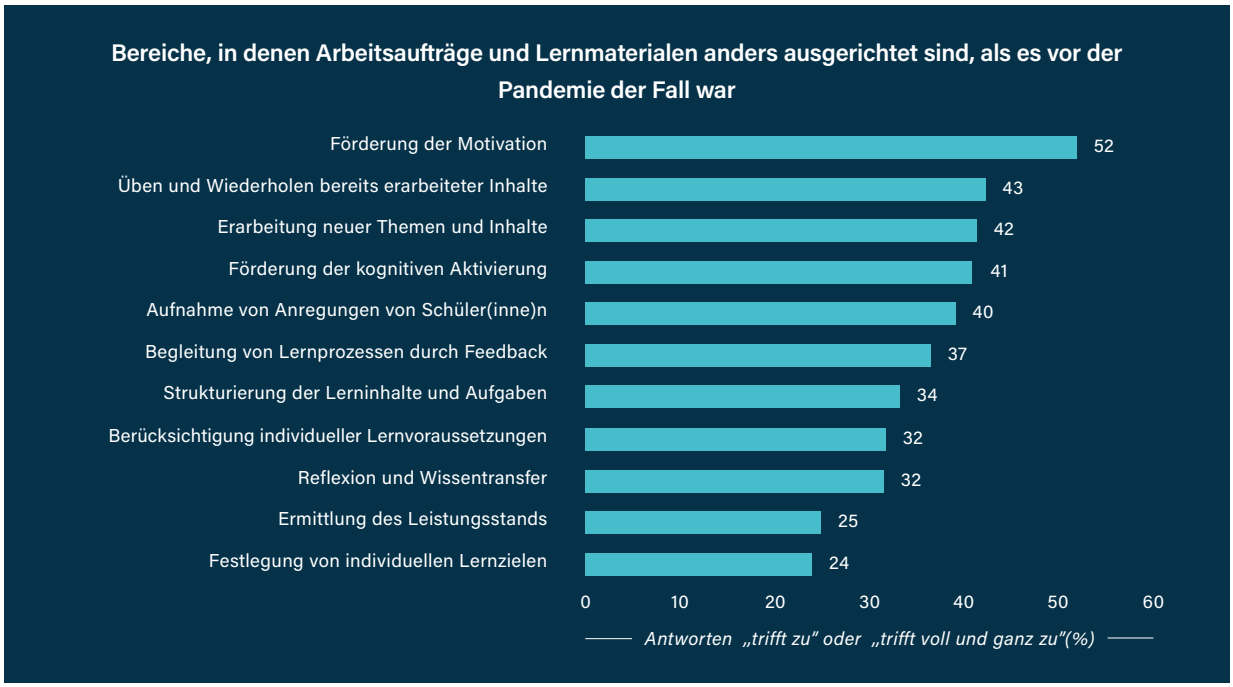

ABBILDUNG 13: Einschätzung der Lehrkräfte zur Ausrichtung von Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien im Vergleich zu vor der Corona-Pandemie

LEHRKRÄFTE SCHÄTZEN DAS DIREKTE GESPRÄCH MIT LERNENDEN UND ELTERN

Veränderungen in Formen der Interaktion können ebenfalls positive Wirkungen entfalten. Dialogische Praktiken zwischen Lehrkräften und Lernenden haben sich als Merkmale guten Unterrichts erwiesen – Praktiken also, bei denen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in einen direkten Austausch eintreten. Beispiele hierfür sind differenzierte Rückmeldungen über die individuelle Beurteilung von Leistungen (sei dies im Gespräch oder schriftlich), konstruktive Verständigung über Fehler und Möglichkeiten der Verbesserung oder ausdrückliche Erläuterungen zum Vorgehen im Unterricht und Transparenz von Entscheidungen – Praktiken also, die ein offenes und vertrauensvolles Gesprächsklima in der Klasse voraussetzen.[11]

Vor diesem Hintergrund haben wir die Lehrkräfte gefragt, ob sie ihren Schülerinnen und Schülern aktuell häufiger als vor der Pandemie ein Feedback geben oder Feedback von ihnen bekommen (Abbildung 14). Hierzu wurde von etwa der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer berichtet, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern insgesamt häufiger individuelle Rückmeldungen zu erledigten Aufgaben und zum Arbeitsverhalten geben. Über vermehrte Nachfragen und Rückmeldungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler wurde dagegen deutlich seltener berichtet, aber immerhin mehr als ein Drittel stellte wohl häufiger Fragen, wenn Aufgaben nicht gelöst werden konnten. Um fast ein Viertel gestiegen sind außerdem die Rückmeldungen der Lernenden über ihre Einschätzung von Aufgaben.

Auch in den offenen Antworten gab es Hinweise auf den Wunsch von Lehrkräften, häufigere individuelle Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler zu geben und mit ihnen stärker in einen individuellen Austausch zu treten. **Auch der Wunsch, den während der Corona-Pandemie entstandenen engeren Kontakt mit Eltern aufrechtzuerhalten, wurde von einigen Lehrerinnen und Lehrern geäußert.**

Hier scheint sich also eine Änderung in der Praxis anzubahnen, die zur Qualitätsverbesserung des Schullebens und des Unterrichts beitragen kann. Damit diese Änderung sich unter der neuen Alltäglichkeit nicht wieder verliert, ist es allerdings nötig, sie kontinuierlich weiterzupflegen und zu entwickeln. Eine Lehrkraft stellte in ihrer offenen Rückmeldung zu dieser Frage mit Bedauern fest:

„Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang auch (individuelle) Rückmeldungen, die ihnen [den Schülerinnen und Schülern] vermitteln, dass das Gegenüber sie sieht und sieht, was sie geleistet haben. Mittlerweile gebe ich leider nicht mehr so viele individuelle Rückmeldungen wie während der Pandemie."

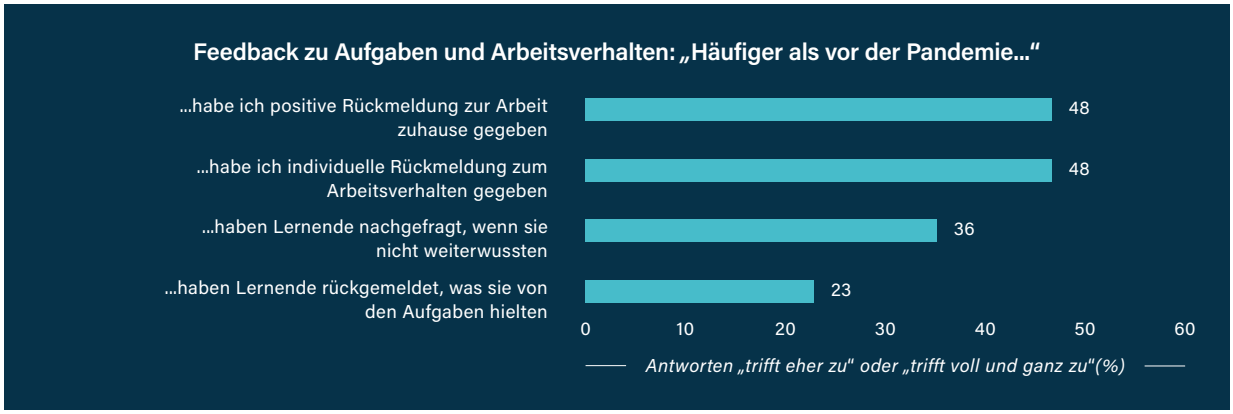

ABBILDUNG 14: Lehrkräfte zu ihrem Feedbackverhalten zu Aufgaben und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler

LEHRKRÄFTE EXPERIMENTIERTEN MIT DIGITALEN MEDIEN

Große Einigkeit bestand bei den Lehrkräften darüber, dass die Rückkehr zum Präsenzunterricht notwendig und zu begrüßen sei – insbesondere mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler, die aus benachteiligten Elternhäusern kommen. Insgesamt sei die Wertschätzung für den Präsenzunterricht gestiegen, berichteten einige Lehrkräfte.

In den offenen Antworten kam zum Ausdruck, dass dies nicht als Gegensatz zum verstärkten Einsatz elektronischer Hilfsmittel gesehen wird. Diese seien wertvoll, um den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu geben, verbunden mit mehr Flexibilität in der Gestaltung von Lernzeiten. Konkrete Hinweise wurden auf eine Reihe von „Lern-Apps" gegeben, die sich für den Einsatz im Unterricht bewährt hätten; auch die Möglichkeit, eigenes Material zu erstellen – von Lernquizz bis Video – wurde als Vorteil erwähnt. Einzelne Antworten deuteten zudem darauf hin, dass Lehrkräfte mit elektronischen Möglichkeiten zur Veränderung des Unterrichts insgesamt experimentieren. So berichtete eine Lehrkraft:

„Ich habe begonnen, Inhalte für den Flipped Classroom zu erstellen."

womit Möglichkeiten der Individualisierung des Unterrichts verbunden sein können. Es fanden sich aber auch skeptische Äußerungen gegenüber der Verlagerung von individualisierenden Maßnahmen auf elektronische Medien, die vor allem hervorhoben, dass für viele Kinder und Jugendliche der „direkte soziale Kontakt vor Ort" mit der Lehrkraft unersetzlich sei.

Insgesamt erhielten wir auf die offene Frage, ob die Pandemie Änderungen für die Gestaltung des künftigen Unterrichts angestoßen habe, etwa gleich viele skeptische und zurückweisende wie positive Antworten. Skepsis und Zurückweisung wurden vor allem geäußert, weil viele Lehrkräfte die Frage so gelesen haben, als ob sie unterstelle, dass vor der Pandemie kein guter Unterricht gemacht worden sei. Eine positive Einschätzung der Änderungsmöglichkeiten wurde

insbesondere mit dem Interesse daran verbunden, selbst etwas Neues zu erproben. Die Perspektive, dass mit neuen (elektronischen) Möglichkeiten besonders auf Herausforderungen reagiert werden kann, die sich durch die Heterogenität der Schülerschaft ergeben, wurde kaum konkret angesprochen. Die Lehrkräfte, die sich die Mühe gemacht haben, auf unsere Fragen ausführlich zu antworten, hatten offenbar weniger die Bedürfnisse bestimmter Schülergruppen vor Augen als die Belange ihrer Schülerinnen und Schüler insgesamt. Dies spricht jedenfalls aus der Antwort einer Lehrerin auf die Frage nach ihren Plänen für die Zukunft:

„Gemeinsam schaffen wir das."

ZUWANDERUNG AUS DER UKRAINE ALS NEUE HERAUSFORDERUNG

Zu den Herausforderungen, die während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulalltags zu bewältigen waren, gehörte es, mit der Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen und Bildungsvoraussetzungen der Schülerschaft so konstruktiv und förderlich wie möglich umzugehen. Aus den Ergebnissen der beiden vorangegangenen KWiK-Erhebungen ging hervor, dass dem Problem, Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien zu erreichen, große Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Insbesondere ging es um die Frage, wie ihnen die (vor allem technischen) Mittel zur Verfügung gestellt werden können, die für das Lernen in Distanz erforderlich sind. Die Sorge in Bezug auf fehlende Unterstützungsmöglichkeiten durch die Familien richtete sich dabei nicht zuletzt auf Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien. Seit dem Kriegsausbruch in der Ukraine kommt eine erhebliche Zahl von Geflüchteten nach Deutschland und unter diesen ist der Anteil an Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter besonders hoch. Auch die bei der KWiK-Studie teilnehmenden Schulen waren von dieser Neuzuwanderung betroffen und mussten Maßnahmen ergreifen.

Die Herausforderung wachsender sprachlicher, kultureller und sozialer Diversität der Schülerschaft stellt sich den Schulen seit Jahrzehnten. Seit den 1950er Jahren ist die Bundesrepublik Deutschland faktisch, wenn auch nicht politisch anerkannt, ein Einwanderungsland. Seit den 1970er Jahren befasst sich die Erziehungswissenschaft eingehend mit den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung, und seit den 1990er Jahren werden Forschungsergebnisse vorgelegt, die zeigen, dass Migration kein vorübergehendes, sondern ein dauerhaftes Phänomen gesellschaftlicher Entwicklungen ist. Aufgrund der üblichen Altersstruktur der Zuwandernden – „Migration ist jung" – sei es vor allem geboten, das Erziehungs- und Bildungssystem auf diese Perspektive einzurichten.[12]

Tatsächlich ist die Vorhersage eingetroffen, dass Migration ein dauerhaftes Phänomen ist, und es hat erhebliche Investitionen in Programme und Projekte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegeben. Zugleich aber ist das Problem der Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe – wie sich zum Beispiel wiederkehrend in Studien zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen (wie PISA, TIMSS oder PIRLS/IGLU) zeigt – in Deutschland keineswegs gelöst. Die Erklärung dafür wird vielfach in den Merkmalen und Eigenschaften der Gewanderten selbst gesehen, wobei insbesondere darauf aufmerksam gemacht wird, dass sie stärker als die altansässige Bevölkerung sozio-ökonomisch benachteiligt sind und dass in ihrer familialen, also privaten Kommunikation auch andere Sprachen als Deutsch eine Rolle spielen.[13] Zu klären bleibt, warum es bislang nicht gelungen ist, das Bildungssystem nachdrücklich auf erfolgreiche Maßnahmen zum Umgang mit diesen Bedingungen einzustellen.

Zu den in der Migrationsforschung verfolgten Annahmen über Erklärungen für Bildungsnachteile von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationsgeschichte gehört, dass über lange Zeit nicht mit der Dauerhaftigkeit bildungsrelevanter Folgen der Einwanderung gerechnet wurde. Hohe Aufmerksamkeit wurde dem Thema jeweils in Zeiten überdurchschnittlich steigender Zuwanderung gewidmet. Beispiele dafür verbinden sich etwa mit Kriegen als Treiber dafür, dass Menschen ihre Herkunftsregion verlassen; man denke an Vietnam (1970er Jahre), Jugoslawien (1980er Jahre) oder Syrien seit 2015. Abbildung 15 zeigt das Auf und Ab der Migrationen bis zum Jahr 2022. Sichtbar

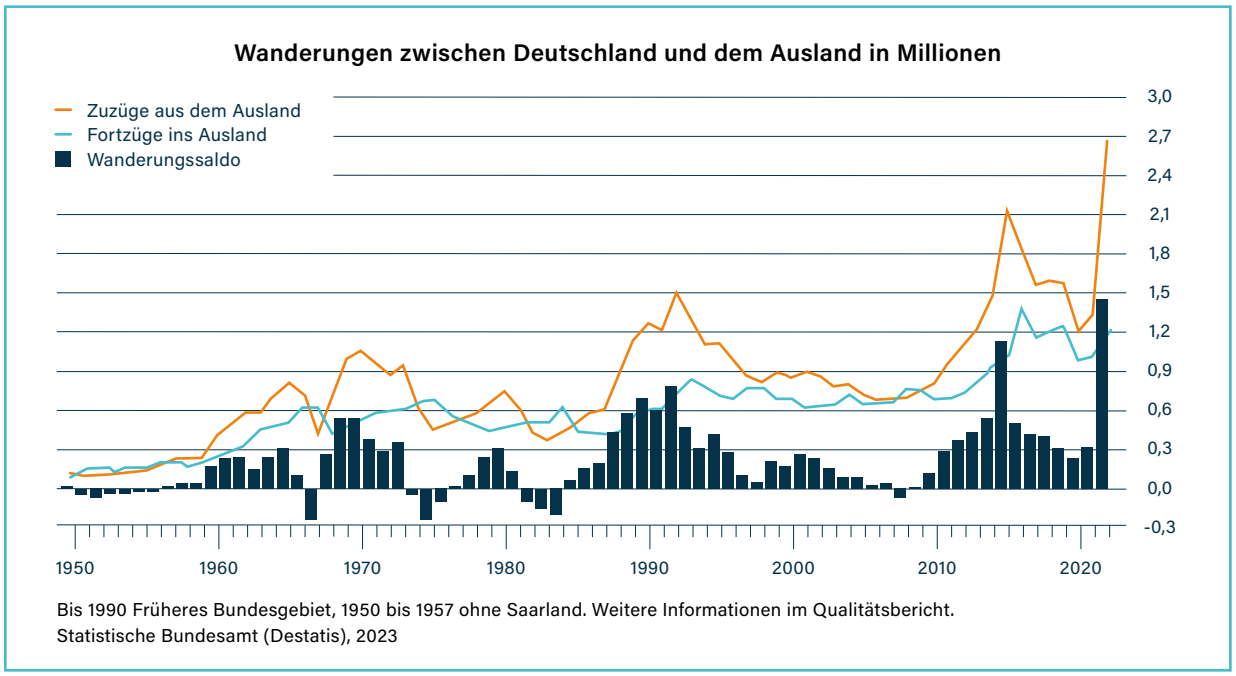

ABBILDUNG 15: Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland[14]

wird auch, dass es neben der Zuwanderung stets auch Abwanderung gibt. Über die meisten Jahre sind allerdings mehr Personen nach Deutschland zugewandert als abgewandert.

Aufgrund der absehbaren Entwicklung der Neuzuwanderung aus der Ukraine sind wir in der dritten KWiK-Erhebung davon ausgegangen, dass auch die von uns befragten Schulleitungen und Lehrkräfte Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen aus dieser Zuwanderungsgruppe gemacht haben. Daher haben wir offene und geschlossene Fragen dazu aufgenommen,

- ob und in welchem Umfang die teilnehmenden Schulen überhaupt mit Neuzuwanderung zu tun haben;
- ob den Schulen Unterstützungsmaßnahmen für die Einbeziehung dieser Schülergruppe zur Verfügung gestellt wurden;
- welche Maßnahmen zur Integration und Betreuung ergriffen wurden;
- ob und in welchem Umfang Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit (Neu-)Zugewanderten besaßen; und
- ob sie Besonderheiten an der Schülergruppe aus der Ukraine bemerkt haben.

SCHULLEITUNGEN GREIFEN AUF ERFAHRUNGEN IM UMGANG MIT ZUWANDERUNG ZURÜCK

Unsere Analysen der Schulleitungsbefragung haben ergeben, dass mit mehr als 80 Prozent der weit überwiegende Teil der an der KWiK-Studie beteiligten Schulen tatsächlich auf frühere Erfahrungen mit Zuwanderung generell und mit Neuzuwanderung zurückgreifen kann.

Der überwiegende Teil der Schulen, die über Erfahrungen mit zugewanderten Schülerinnen und Schülern verfügten, konnten diese auch nutzen. Einige wenige Schulleiterinnen und Schulleiter wiesen auf Besonderheiten hin, die speziell mit der Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine verbunden seien. Als Erschwernisse wurden genannt, dass auf das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache spezialisierte Lehrkräfte nicht mehr vorhanden seien, dass allgemein mit Personalmangel gekämpft werden müsse und dass die Unsicherheit, die darüber bestehe, mit welcher Anwesenheitsdauer der Kinder oder Jugendlichen zu rechnen sei, die Planung von Maßnahmen erschwere.

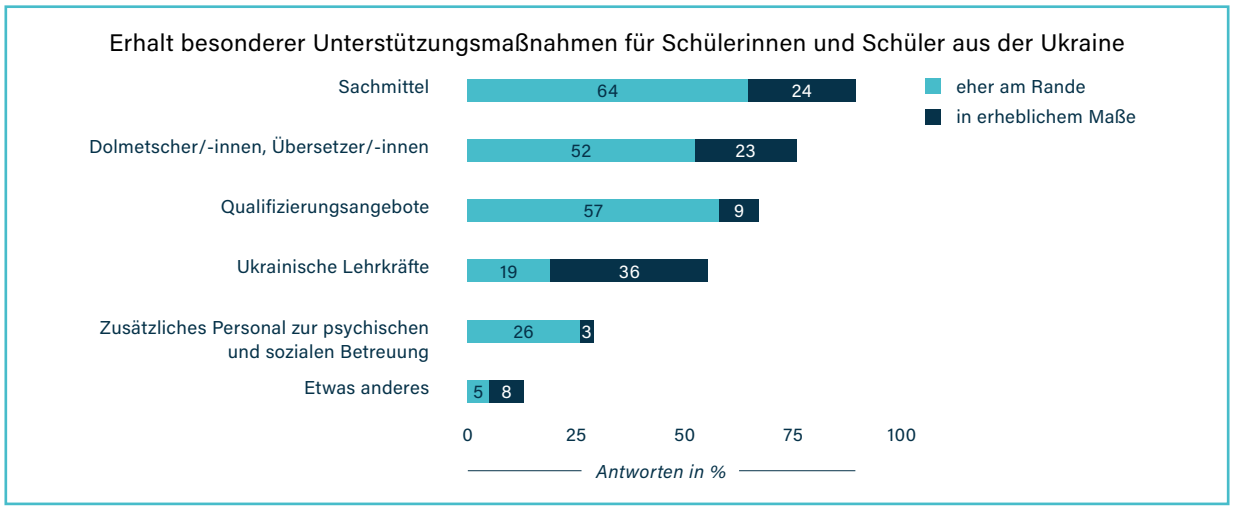

ABBILDUNG 16: Schulleitungen zu besonderen Unterstützungsmaßnahmen für die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern aus der Ukraine

Ein Viertel der Schulleitungen erhielt in erheblichem Maße Unterstützung durch ukrainische Lehrkräfte, bei weiteren 13 Prozent war dies eher am Rande der Fall und knapp zwei Drittel gaben an, keine Unterstützung durch ukrainische Lehrkräfte erhalten zu haben (Abbildung 16). Hilfen gab es vorwiegend in Form von Sachmitteln, durch Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie durch Qualifizierungsangebote, allerdings in geringem Umfang. Zusätzliches Personal zur psychischen und sozialen Betreuung der ukrainischen Schülerinnen und Schüler wurde selten zur Verfügung gestellt.

Nur wenige Antworten erhielten wir auf die offene Frage nach besonderen Unterstützungsmaßnahmen, die die Schule selbst für die Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine ergriffen hat. Angedeutet wurden private Spendensammlungen, Kooperation mit regionalen Unterstützungsinitiativen oder die Zusammenarbeit mit anderen Schulen. **Deutlich ausführlicher fielen die Antworten auf die Frage aus, welche Unterstützung sich die Schulleitungen gewünscht hätten: Hier wurde vor allem auf den Bedarf an zusätzlichem Personal verwiesen: von der Bereitstellung von Dolmetschern oder Lehrkräften mit Kenntnissen der Herkunftssprache bis zu einer Gesamtaufstockung des Personals, insbesondere um Lehrkräfte mit Expertise für Deutsch als Zweitsprache sowie um Personal für psychologische Betreuung oder für Unterstützungsaufgaben im Unterricht („Assistenz“).**

Eine gute Einschätzung der mitgebrachten Kenntnisse und Fähigkeiten, nicht nur in sprachlicher Hinsicht, gehört zu den Voraussetzungen für die erfolgreiche Förderung von Lernenden. Wir haben deshalb nach Verfahren gefragt, die zu diesem Zwecke in den Schulen eingesetzt werden. Zumeist wurde in den Antworten auf Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern oder mit Eltern hingewiesen, vielfach durchgeführt oder begleitet von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache, in einigen Fällen auch durch Lehrkräfte mit Kenntnissen der Herkunftssprachen Russisch oder Ukrainisch. Auch wurden elektronische Übersetzungshilfen, z. B. bei Elterngesprächen, genutzt. Als eine andere geläufige Verfahrensweise wurde „Beobachtung“ angeführt, die durch Klassenlehrkräfte, aber auch durch Fachlehrkräfte durchgeführt wurde. Hingewiesen wurde zudem auf verfügbare Verfahren – von „Aufnahmetests“ bis zur „DaZ-Diagnose“; bedauerlicherweise enthalten die Antworten keine konkreten Hinweise auf die eingesetzten Verfahren. **Überwiegend, so scheint es, wurde für die Beurteilung der Kenntnisse und Fähigkeiten der ukrainischen Schülerinnen und Schüler auf informelle Vorgehensweisen zurückgegriffen.**

Wenige Antworten erhielten wir von den Schulleitungen zu Besonderheiten, die sie in der Gruppe der Neuzugewanderten aus der Ukraine beobachtet haben. Schwierigkeiten

seien bei einigen im psychosozialen Bereich zu beobachten, ähnlich wie bei anderen Gruppen mit Fluchterfahrung. Hingewiesen wurde auf Stärken der Schülerinnen und Schüler in MINT-Fächern, und nicht zuletzt auf eine Gewandtheit im Umgang mit elektronischen Medien sowie auf musisch-ästhetische Erfahrungen, z. B. Gesang und Tanz. Als Besonderheit im Vergleich zu anderen Zuwanderungsgruppen wurde hervorgehoben, dass viele Schülerinnen oder Schüler zusätzlich am elektronischen Unterrichtsangebot aus der Ukraine teilnehmen; hierauf kommen wir noch zurück.

Aus der **Lehrkräftebefragung** entnehmen wir, dass nur etwa ein Viertel aller Befragten direkt mit Maßnahmen zur Aufnahme von Kindern oder Jugendlichen aus der Ukraine befasst war – überwiegend im Kontext des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts (kurz: DaZ-Unterricht). Entsprechende Aufgaben übernahmen einige Lehrkräfte im Rahmen des Unterrichts in den regulären Klassen, in die Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine aufgenommen wurden. Andere Befragte waren in speziellen Aufnahmemaßnahmen für Neuzugewanderte eingesetzt. Einige Lehrkräfte hatten in ihrer Funktion als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer mit den Neuzugewanderten zu tun; einige wenige hatten überdies besondere Aufgaben übernommen, wie z. B. die Koordination des DaZ-Unterrichts an ihrer Schule.

Die Antworten der Lehrkräfte zu besonderen Unterstützungsmaßnahmen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine waren insgesamt rar. Hingewiesen wurde in wenigen Fällen auf Lehrkräfte mit herkunftssprachlichen Kenntnissen, insbesondere des Russischen, die zum Teil eigens für zusätzliche Aufgaben eingestellt worden waren (z. B. „zwei Stunden pro Tag“). Ebenfalls vereinzelt wurde auf den Einsatz von elektronischen Medien für Übersetzungen verwiesen. Unterstützende Aufgaben, ebenfalls für Übersetzung, wurden zudem von anderen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, wobei Russisch anscheinend oft als Brückensprache fungierte. Ein einzelner Hinweis bezog sich auf Qualifizierungsangebote als Unterstützungsmaßnahme.

Auch den Lehrkräften wurde die Frage nach Besonderheiten gestellt, die sie bei Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine im Vergleich zu anderen Neuzugewanderten aus Kriegsgebieten wahrgenommen haben. Positiv hervorgehoben wurden hier, wie schon von den Schulleitungen, die guten Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften sowie im Umgang mit neuen Technologien. Hingewiesen wurde auch darauf, dass bei den Schülerinnen und Schülern vielfach Englischkenntnisse vorhanden sind, die durchaus eine Basis für die Verständigung bieten.

In den Äußerungen der Lehrkräfte fanden sich deutlich häufiger Hinweise auf psychosoziale Schwierigkeiten oder traumatische Erfahrungen der Kinder oder Jugendlichen. Nach den Informationen der Schulleitungen standen in diesem Handlungsfeld kaum ergänzende Hilfen zur Verfügung. In etlichen Antworten wurde indes darauf verwiesen, dass dies nicht als Unterschied zu anderen Gruppen mit ähnlichen Erfahrungen zu bewerten sei: „Die Traumatisierungen der ukrainischen Kinder sind mehr im Vordergrund als bei anderen Geflüchteten, aber nicht, weil diese keine hätten…“. Hier spiegelt sich, dass die aktuelle Krise und ihre Bewältigung in den Vordergrund der Wahrnehmung rücken. Dies würde sich vermutlich erübrigen, wenn Strukturen und Maßnahmen, die sich in der Krisenbewältigung bewährt haben, kontinuierlich und verlässlich zur Verfügung stünden.

ZUSÄTZLICHE ANGEBOTE: FLUCH ODER SEGEN?

Unterschiede wurden von einigen Lehrkräften in Bezug auf die technischen Möglichkeiten festgestellt, die für die Verständigung mit den neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen möglich sind. So sei inzwischen das „Handy“ oft eine gute Hilfe bei Übersetzungen im Unterricht oder bei der Verständigung über schulische Belange. Während dies überwiegend mit positivem Beiklang erwähnt wurde, wurde auf eine andere Konsequenz des technologischen Fortschritts eher kritisch hingewiesen – nämlich auf die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler online, zusätzlich zum Unterricht in der Schule in Deutschland, an einem ukrainischen Unterrichtsangebot teilnehmen.

Schulleitungen und Lehrkräfte, die hierauf Bezug nahmen, stellten fest, dass diese Möglichkeit von vielen Schülerinnen und Schülern genutzt wird. Zwar wurde vereinzelt darauf hingewiesen, dass dies als ein Indiz für die Anstrengungsbereitschaft und Zielstrebigkeit der Kinder oder Jugendlichen gesehen werden könne. Die Würdigung des Angebots fiel aber insgesamt eher negativ aus. Die Lehrkräfte, die sich abweisend oder besorgt äußerten, nannten die Befürchtung, dass damit Überforderung verbunden sei, die sich ungünstig auf das Vorankommen im hiesigen System auswirke. Auch werde die Eingewöhnung in ein Schulsystem mit anderen Anforderungen als den gewohnten sowie das Interesse an der Integration in die neue Klassen- oder Schulgemeinschaft erschwert. Als belastend sei auch einzuschätzen, dass mit der weiteren engen Bindung an das Herkunftsland die Illusion genährt werde, dass man ja „bald wieder nach Hause gehen könnte" – eine Hoffnung, die sich vermutlich nicht, wie gewünscht, erfüllen werde.

Angesprochen wurde hier ein Aspekt, der schon seit den 1970er Jahren in den Diskursen zur Bildung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund kontrovers diskutiert wird. Es geht um die Frage, ob überhaupt bzw. in welchem Maße es sinnvoll und nützlich ist, Bildungsangebote zu gestalten, die die Bindung der Schülerinnen und Schüler an das Land der Herkunft aufrechterhalten.

Im Hintergrund dieser Frage steht der Kerngedanke nationalstaatlicher Bildung, die neben allen Aufgaben der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten immer auch den Zweck erfüllen soll, dass die Heranwachsenden Bindungen an den Staat, in dem sie leben, und Solidarität mit dessen Bevölkerung entwickeln.[15] Im Falle von Migration scheint dieses Prinzip gefährdet – insbesondere dann, wenn über die Dauerhaftigkeit des Lebens im neuen Land noch nicht entschieden ist. In den Migrationsbewegungen der jüngeren Zeit wurden vielfach zwischenstaatliche Vereinbarungen als Möglichkeit etabliert, um dieses Problem zu umgehen. Solche Vereinbarungen wurden zum Beispiel über Angebote mit der Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht" abgeschlossen. Das entsprechende Angebot wurde im Einvernehmen zwischen den Bildungsbehörden der Herkunfts- und der Aufnahmeländer erteilt, wobei die Herkunftsländer für Qualifizierung und Finanzierung des Personals sowie für die Gestaltung der Curricula verantwortlich zeichnen.

Ein Online-Angebot des üblichen Schulunterrichts aus dem Herkunftsland bildet eine neue Form dieses Arrangements. Sie ist in geringerem Maße als die „traditionellen" Formen auf zwischenstaatliche Vereinbarungen angewiesen, entzieht sich damit zugleich den Möglichkeiten der Aufsicht und Kontrolle über das Bildungsangebot. Die Frage jedoch, welche Konsequenzen diese Formen der Bindung an zwei unterschiedliche Lebenswelten – die Region der Herkunft und die Region der Ankunft – für Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen hat, ist bis dato keiner substanziellen Untersuchung unterzogen worden. Eine solche aber wäre erforderlich, um zu prüfen, ob die Konsequenzen eintreten, die die in der KWiK-Studie befragten Lehrkräfte befürchteten. Möglich wäre ja, dass sich hier eine Form der Innovation für Bildung in einer zunehmend globalisierten Welt abzeichnet – die allerdings der Gestaltung durch grenzübergreifende Initiativen bedürfte.

Zum Schluss

Wir haben mit der KWiK-Studie eine nicht unerhebliche Anzahl von Schulen auf ihrem Weg durch die Corona-Pandemie begleitet. Gezeigt hat sich dabei, dass sich die Herausforderungen, mit denen die Schulen zu kämpfen hatten, verlagert, aber nicht unbedingt verringert haben. Während zu Beginn der Pandemie Hauptsorgen im Mangel an technischer Ausstattung gesehen wurden und die Investition in grundlegende Qualifizierung für den Umgang mit neuen Technologien besonders hoch waren, scheinen diese Schwierigkeiten bis zur dritten Erhebung weitgehend behoben zu sein. Nur noch wenige Hinweise auf fehlende Technik wurden gegeben, vielmehr gehört der Einsatz neuer Technologien nun zunehmend zum Alltag in den Schulen. Die Einsatzformen sind vielfältig – von Online-Plattformen für Information und Austausch bis zu „Lernapps", Spielen oder selbstproduzierten Videos. Auch in den Austausch mit Eltern haben elektronische Kontaktmöglichkeiten Einzug gehalten. Der Bedarf an Qualifikationen für den Umgang mit den neuen Möglichkeiten ist immer noch hoch, scheint aber auch vielfach befriedigt zu sein.

Die Gesamteinschätzung der virtuellen Chancen und Herausforderungen ist indes eher ambivalent. Für etliche Befragte schien die größte Lehre, die aus den Schulschließungen und anderen pandemiebedingten Einschränkungen zu ziehen war, die Erkenntnis, wie bedeutend persönlicher Kontakt und Nähe für Lernen und Bildungsprozesse sind. Dabei ging es den Antwortenden nicht um einen Verzicht auf die neuen digitalen Möglichkeiten für die Kommunikation und die Gestaltung von Schule und Unterricht, sondern darum, dass hier eine Balance erst noch zu finden sei:

> „Digitalisierung an der Schule ist ein deutliches Plus und Handwerkszeug für den Lehrer, aber definitiv nicht das Allheilmittel. Der persönliche Kontakt und die individuelle Betreuung durch die Lehrkraft ist durch keinen Algorithmus ersetzbar."

Inwieweit der Einsatz der neuen Medien auch innovative Maßnahmen des Lehrens und Lernens im Kontext der sprachlichen, kulturellen und sozialen Diversität fördert, ist aus den Antworten auf unsere Fragen noch nicht ablesbar. Erste Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte neue Medien auch für individualisierende Maßnahmen oder die Kommunikation im mehrsprachigen Kontext einsetzen, wurden von den Lehrkräften selbst gegeben. Insgesamt aber scheinen diese Möglichkeiten noch wenig Aufmerksamkeit zu erfahren. Es wäre sicherlich ein Gewinn, wenn durch Informationen und Qualifizierungsangebote mehr Aufmerksamkeit auf die Chancen gerichtet würde, die mit der Digitalisierung auch für die Differenzierung des schulischen Angebots verbunden sein können – insbesondere um auf sprachliche, kulturelle und soziale Verschiedenheit in der Schülerschaft konstruktiv und förderlich zu reagieren. Inzwischen steht ein zunehmendes Angebot an wissenschaftlicher Unterstützung bei dieser Aufgabe zur Verfügung. Nun müssen dieses Angebot und die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft noch besser bekannt gemacht werden.

Auch das KWiK-Team wird sich dieser Aufgabe verstärkt annehmen. Zunächst aber wollen wir uns noch einmal sehr herzlich bei allen Schulen und Lehrkräften bedanken, die uns die Möglichkeit gegeben haben, ihre Praxis durch die schwierige Zeit zu begleiten. Wir schließen diesen Bericht mit der Feststellung einer Lehrkraft auf unsere Frage, welche wichtigste Lektion sie in der Krise gelernt habe:

> „Man kann mehr, als man denkt."

Wie wurden Daten für KWiK erhoben und ausgewertet?

KWiK wurde in drei Erhebungsphasen in sieben Bundesländern (Brandenburg, Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) durchgeführt.

Schulleitungen und Lehrkräfte wurden gebeten, Online-Fragebögen mit vorgegebenen Antwortoptionen sowie offenen Antwortmöglichkeiten auszufüllen.

An der ersten Erhebung im Herbst 2020 haben sich von 3.500 zufällig gezogenen Schulen 779 Schulleitungen beteiligt. Diese Schulleitungen wurden auch in der zweiten und dritten Erhebung im Frühjahr 2021 und im Herbst 2022 um ihre Teilnahme gebeten. In der zweiten und dritten Erhebung wurden an den teilnehmenden Schulen zusätzlich auch Lehrkräfte befragt. An der dritten KWiK-Erhebung haben sich 193 Schulleitungen und 1032 Lehrkräfte beteiligt. Aufgrund der niedrigen Beteiligungsquote beziehen sich die Ergebnisse nur auf die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen. Ein Rückschluss auf alle Lehrkräfte und Schulleitungen in den sieben Bundesländern ist leider nicht möglich.

Die Darstellung der Prozentangaben bei den Ergebnissen bezieht sich auf valide Antworten. Durchschnittlich lag die Quote an ungültigen und fehlenden Angaben bei den geschlossenen Antwortformaten bei etwa 15 bis 20 Prozent.

QUELLEN

[1]Thorn, William; Vincent-Lancrin, Stéphan (2021). *Schooling During a Pandemic. The experience and outcomes of schoolchildren during the first round of COVID-19 lockdowns*. Paris (OECD).

[2]Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (2023). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster (Waxmann); McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster (Waxmann).

[3]Meinck, Sabine; Fraillon, Julian & Strietholt, Rolf (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS). Revised edition*. Paris und Amsterdam (UNESCO und IEA).

[4]Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *Richtlinie zur Förderung des Programms „Integration durch Bildung".* Berlin (Bundesanzeiger vom 28.04.2023).

[5]Morsut, Claudia; Kuran, Christian; Kruke, Bjørn Ivar; Orru, Kait & Hansson, Sten (2021). Linking resilience, vulnerability, social capital and risk awareness for crisis and disaster research. *Journal of Contingencies and Crisis Management*. DOI: 10.1111/1468-5973.12375

[6]DAK (2020). *Jeder dritte Deutsche hat Angst vor COVID-19*. https://www.dak.de/dak/bundesthemen/jeder-dritte-deutsche-hat-angst-vor-covid-19-2380380.html#/ [Zugriff am 18.09.2023]

[7]Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Learning Remotely when Schools Close: How Well Are Students and School Prepared? Insights Form PISA*. OECD. Available at: https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7/ [Zugriff am 27.09.2023]

[8]Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). http://dx.doi.org/10.25656/01:26372

[9] Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf [Zugriff am 1.9.2023]

[10]Schneider, Rebecca; Enke, Florian; Jansen, Malte & Henschel, Sophie (2022). Motivational-emotionale Merkmale von Schüler:innen in Deutsch und Mathematik. In: Stanat, P., et al., *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster (Waxmann), S. 221 – 231.

[11]Gold, Andreas (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen (Vandenhoek & Ruprecht).

[12]Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung.* Opladen: Leske+Budrich.

[13]Stubbe, Tobias; Kleinkorres, Ruben; Krieg, Maria; Schaufelberger, Rahim & Schlitter, Theresa (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern). In McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias (2023), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster (Waxmann), S. 151 – 177.

[14]Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023). Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Bevoelkerung/2023/_Interaktiv/20230627-wanderungen-deutschland-ausland.html [Zugriff am 18.09.2023]

[15]Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (3., vollkommen überarbeitete Auflage)*. Opladen: Barbara Budrich/UTB.

KONTAKT FÜR IHRE RÜCKFRAGEN:

Nina Hugk
IEA Hamburg, Überseering 27, 22297 Hamburg
Tel.: 040 – 48500 615
E-Mail: kwik@iea-hamburg.de

VERANTWORTLICHE:

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin (Universität Hamburg)

Thorsten Klinger (Universität Hamburg)

Dr. Dirk Hastedt (International Association for the Evaluation of Educational Achievement / IEA)

Dr. Sabine Meinck (International Association for the Evaluation of Educational Achievement / IEA)

Marlen Holtmann (International Association for the Evaluation of Educational Achievement / IEA)

Für die Unterstützung bei der Konzeption der Studie danken wir Prof. Dr. Olaf Köller, IPN Kiel.

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

IPN
Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

IEA
Researching education, improving learning

KWIK
KONTINUITÄT UND WANDEL DER SCHULE IN KRISENZEITEN