



IPFF
Institut für Pädagogische
Führung und Fortbildung

Motivation in der
Schule

Ein Jahr zum
Vergessen

Verbands-
nachrichten

DIE SCHULLEITUNG

Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern

Heft 4 · September 2021 ·
48. Jahrgang

www.bsv-bayern.info

Inhalt

3 Editorial

Schulleitung

- 4 *Martin Daumiller,
Melanie Keller*
Motivation in der Schule:
Erkenntnisse aus der
Motivationspsychologie

Verbandsnachrichten

- 9 Landesvorstand und Delegierte des BSV trafen sich in Regensburg
- 10 Bayerische Schulleitungen fordern:
gemeinsam.Brücken.bauen – 2.0
- 12 ‚Seniorpartner in School‘ (SiS) stellt sich bei den Schulleitungen vor

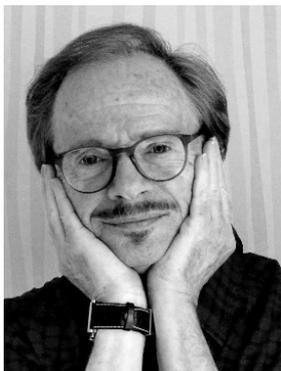
Notizen aus der Wissenschaft

- 13 *Corina Härning*
Ein Jahr zum Vergessen?
Schule neu denken!
- 14 *Referat Medien- und
Öffentlichkeitsarbeit der Uni-
versität Hamburg*
Erste Ergebnisse großangelegter Schulstudie:
Schulen sind in der Corona-Krise auf gutem Weg
- 16 *Linda Schädler*
Schutz gegen Covid-19 an
Schulen: Klassen
intelligent aufteilen
- 18 *Christina Krätzig*
Ein wissenschaftlicher Test
enthüllt, wie anfällig ein
Mensch für Corona-Mythen
ist

20 Impressum



Wie oft noch...



...müssen sich Schulleitungen beinahe täglich Schreiben aus dem Kultusministerium „reinziehen“, um die darin enthaltenen Anweisungen doch anders als vorgegeben, an ihren Schulen umsetzen zu können, ja umsetzen zu müssen?

Wie lange müssen wir alle noch so genannte ‚Lockdowns‘ ertragen, um endlich wieder normal arbeiten zu können?

Aber, was heißt ‚normal‘? Normal, wie vor der Pandemie oder normal nach der Pandemie? Große Fragen, die sich auch für die Schulen stellen!

Manche sagen, es wird nie mehr so wie vorher. Pessimisten? Die Optimisten sehen durch die Pandemie auch Chancen und neue Perspektiven für das schulische Weiterkommen.

Paul Munzinger titulierte einen Artikel zur Lage der Schulen in ‚seiner‘ Süddeutschen Zeitung mit der Schlagzeile ‚Ein Jahr zum Vergessen‘. Klaus Zierer, seines Zeichens bekannter Schulpädagoge an der Universität Augsburg, übernahm den Titel – fachgerecht zitiert – für sein neu erschienenes Buch. Darin beschreibt er aus pädagogischer Sicht zunächst die Corona-Maßnahmen und das Leiden der Kinder und Jugendlichen in der Pandemie. Im Anschluss daran zeigt Zierer Ansätze zur Abwendung der dadurch zu erwartenden ‚Bildungskatastrophe‘ auf und fordert ein bildungsgerechtes Neudenken der Schule.

Im vorliegenden Heft finden Sie einen kurzen Abriss zum Inhalt dieses Buches.

Ein anderer Beitrag aus der Wissenschaft in diesem Heft enthält Hinweise zu einem Test, der enthüllt, wie anfällig Menschen für ‚Corona-Mythen‘ sind. Man stellte fest, dass eine von fünf Personen an Fehlinformationen über Corona glaubt. Ein Alarmzeichen! Ebenso wie die schmerzliche Erkenntnis, dass die digitale Ausrüstung der Schulen, aber auch der Umgang damit, häufig ‚ungenügend‘ ist.

Auf die Mängel im Zusammenhang mit der Realisierung der ‚Sommerschule‘ an den staatlichen Schulen wies auch unser Verband vehement hin. In der hier nochmals abgedruckten *Presseerklärung des BSV* können Sie, liebe Leserinnen und Leser, die Nachfragen und Forderungen nachlesen.

Es gibt aber auch eine andere aktuelle, zumindest teilweise *positive Sicht auf die Schule in der Pandemie*, wie eine groß angelegte Untersuchung der Uni Hamburg zeigt. Für die Studie wurden Schulleiterinnen und Schulleiter gefragt, wie sie die Herausforderungen der Corona-Pandemie meistern. Erste Ergebnisse zeichneten ein positives Bild, zeigten aber auch den Nachholbedarf auf.

Ebenfalls zukunftsorientierte Perspektiven bietet auch ein hier veröffentlichter Beitrag zum Präsenz-Klassenunterricht auf. Es geht dabei um eine intelligente Klassenaufteilung, die dem Schutz vor COVID-19 dienen und das Infektionsgeschehen im Klassenraum eindämmen soll. Interessante und überlegenswerte Anregungen!

Hilfen für ein Wiederfinden eines guten sozialen Miteinanders in der Schule wurden im letzten Heft im Zusammenhang mit dem Projekt ‚SiS‘ beschrieben. In der vorliegenden Ausgabe unserer Verbandszeitschrift möchten sich die ‚Seniorpartners in School‘ (SiS) bei den aktiven Schulleitungen vorstellen. Auch diese Initiative bietet hilfreiche Perspektiven für die Schulen nach der Pandemie.

Zum Wiederfinden einer neuen Normalität gehört, nicht nur in der Schule, ein Finden der richtigen, an die Zeit nach Corona angepassten *Motivation* zur Arbeit. Im vorliegenden Heft widmet sich *Martin Daumiller* diesem, immer wieder neuen Thema. Er zeigt die Perspektiven der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler zu diesem Bereich auf und gibt fundierte Anregungen zur Umsetzung. Ein Beitrag, über dessen Inhalt es sich lohnt, nachzudenken!

Passend zum ‚Blick nach vorne‘ beschäftigten sich die *BSV-Vorstandschaft* sowie die *Delegierten* aus den Bezirken bei einem *Präsenztreffen in Regensburg* mit neuen Perspektiven der Verbandsarbeit. Ebenso wurden auf dieser Zusammenkunft drei ehemalige Leitungspersonen für ihr herausragendes Engagement für den BSV geehrt: *Petra Seibert, Hannelore Mathis und Gerhard Schmautz*. Einen kurzen Bericht über diese Sitzung finden Sie ebenfalls in diesem Heft.

Zum Schluss noch ein *wichtiger Hinweis!*

SAVE the DATE für den geplanten **BSV-Kongress in Kloster Banz**. Er findet vom 29. Mai bis zum 31. Mai 2022 statt. Im nächsten Heft und demnächst auf der Website (www.bsv-bayern.info) finden Sie das Programm und die Anmeldung!

Peter O. Chott

Motivation in der Schule: Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie

Von Martin Daumiller, unter
Mitarbeit von Melanie Keller

Motivation ist wichtig für Lernen und Leisten. Das gilt im Alltag als Binsenweisheit und stimmt auch im Kontext der Schule. Was genau ist aber Motivation, welche Rolle spielt sie für die Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte in der Schule, und wie sieht motivationsförderlicher Unterricht aus? Die Beantwortung dieser Fragen trägt dazu bei, erfolgreiches Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Motivation ist ein psychischer Prozess zur Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns (vgl. Dresel & Lämmle, 2011). Motivation bezieht sich damit auf den gesamten Handlungsverlauf (und nicht, wie oft angenommen, nur auf den Beginn einer Handlung). Ein wichtiger Teil der Motivation sind somit kognitive Prozesse (u. a. Zielvorstellungen), aber auch der Handlungskontext und soziale Prozesse spielen eine bedeutsame Rolle. Da Motivation nicht direkt beobachtet werden kann, sind Indikatoren nötig, um sie sichtbar zu machen. Die unterschiedlichen Modelle und Vorstellungen über Motivation können hierbei als unterschiedliche „Werkzeuge“ zur Beschreibung und Förderung von Motivation in der Wissenschaft und in der Schulpraxis betrachtet werden.



Foto: pixabay*

Motivation ist der Motor, der unsere Welt antreibt – ohne Motivation würden wir überhaupt nicht handeln, und folglich kann es ohne Motivation auch kein Lernen geben. Entscheidend aber ist: Zu welchem Ausmaß gehen Unterschiede im schulischen Erfolg auf Unterschiede in den Motivationen zurück? Hier verweisen Forschungsarbeiten auf eine hohe Bedeutung der Motivation der Schülerinnen und Schüler (Murayama et al., 2013),

insbesondere für die Entwicklung ihrer Leistungen. Für die Leistungsentwicklung ist es demnach nicht so wichtig, wie intelligent man ist, sondern vor allem, wie man lernt und wie motiviert man ist. Auch andere Studien verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Motivation und schulischem Erfolg; zudem trägt günstige, intrinsische Motivation zu höherer Persistenz und einem besseren Wohlbefinden bei (Howard et al., 2020; Richardson et al., 2012). Außerdem hat die Motivation der Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Somit ist für erfolgreiches Lernen in der Schule nicht nur die Motivation der Schülerinnen und Schüler bedeutsam, sondern auch die Motivation der Lehrkräfte.

1 Welche Motivationsmodelle sollte man als Lehrkraft kennen?

Für die Schulpraxis muss man theoretische Modelle zur Motivation nicht im Detail und mit allen Fachbegriffen kennen, um sie sinnvoll anwenden zu können. Über ein Grundwissen in zumindest drei Motivationsmodellen sollte man als Lehrkraft aber verfügen: Ein Modell, das den Prozess der Motivation erklärt, eines, das die Qualität der Motivation beschreibt und ein Modell zu personellen und kontextuellen Merkmalen. Die folgenden drei Modelle sind Beispiele dafür.

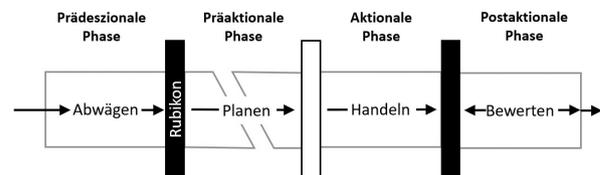


Abbildung 1. Prozess von Motivation: Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) mit vier formellen Phasen

Ein Prozessmodell der Motivation ist das *Rubikon-Modell* der Handlungsphasen nach Heckhausen und Gollwitzer (1987, vgl. Abbildung 1). Dieses Modell unterteilt den Prozess der Motivation in einer Handlung in vier formelle Phasen. Die erste Phase (prädeszionale Phase) kennzeichnet einen Bereich vor der Handlung selbst, in der der potenzielle Zielzustand auf Wünschbarkeit und Erreichbarkeit hin bewertet wird. Stellt sich eine Schülerin zum Beispiel die Frage, ob sie einen bestimmten, langen Text lesen soll, wägt sie an dieser Stelle ab, ob es für sie wichtig ist, über die Informationen aus dem Text zu verfügen oder ob sie in der Lage ist, die Inhalte des Textes zu verstehen. In der prädeszionalen Phase werden zudem mögliche Handlungsoptionen geprüft (im Beispiel der Schülerin z. B. den Text selbst lesen oder Mitschülerinnen und Mitschüler nach den Inhalten fragen).

Schulleitung

Darauf aufbauend wird eine konkrete Handlungsoption festgelegt und damit der metaphorische „Rubikon“ der Handlung überschritten (vgl. Überschreitung des Flusses Rubikon durch Caesar, die einen Bürgerkrieg auslöste). Die darauffolgende, präaktionale Phase umfasst die Planung der konkreten Umsetzung. Dazu gehört auch das Herbeiführen günstiger Gelegenheiten für die Handlungsinitiierung. Im Beispiel des Schülers könnte dieser sich hier den Text in Abschnitte aufteilen, die er zu bestimmten Zeiten lesen möchte, und für eine ablenkungsfreie Umgebung sorgen. In der dritten, der aktionalen Phase wird die Handlung durchgeführt. Dabei ist weiterhin Motivation nötig, um Anstrengung und Ausdauer zu regulieren und Störeinflüsse abzuschirmen. Ist die Handlung abgeschlossen, hat der Schüler im Beispiel den Text also gelesen, folgt die letzte Phase des Rubikon-Modells, die postaktionale Phase. In dieser wird sowohl der Handlungsverlauf als auch das erreichte Ergebnis evaluiert. Dabei werden Ursachen für Erfolg, aber auch Gründe für mögliche Misserfolge ermittelt. Der Schüler des Beispiels wird an dieser Stelle etwa seine Lesestrategie bewerten. Im Rubikon-Modell wird deutlich, dass Motivation für alle Phasen einer Handlung, einschließlich der Zeiträume davor und danach, eine wesentliche Rolle spielt.

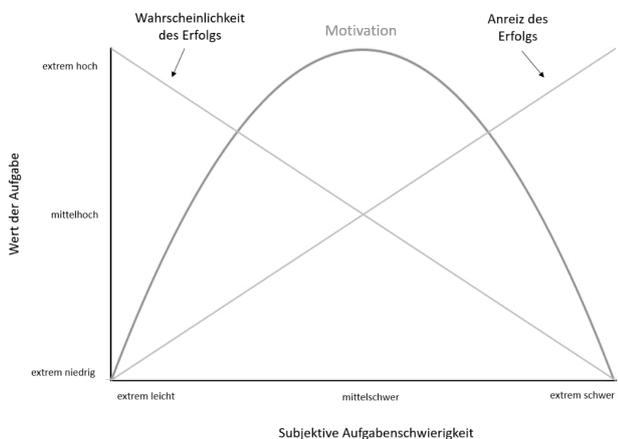


Abbildung 2. Qualität aktueller Motivation: Modell der Leistungsmotivation (Atkinson)

Um die Qualität der aktuellen Motivation in einer Leistungssituation zu verstehen, ist das *Modell der Leistungsmotivation von Atkinson* (1957, vgl. Abbildung 2) grundlegend. Es gehört zu den sogenannten Erwartung-mal-Wert-Modellen. Diese beschreiben die Motivation einer Person als Funktion der Erwartungen, die die Person hat, und dem Wert, den die Person einer Aufgabe zuschreibt. Bei Aufgaben, auch im Schulkontext, ist die Motivation eine Funktion der subjektiven Aufgabenschwierigkeit und ergibt sich aus ebendiesem Zusammenspiel zwischen Erwartungs- und Wertkomponente. In Aufgaben, die subjektiv leicht erscheinen, ist die Erwartung, eine gute Leistung zu erbringen, sehr hoch – dafür mag das erfolgreiche Bewältigen

einer sehr leichten Aufgabe allerdings keinen hohen Wert bieten. Sollen beispielsweise ältere Grundschul Kinder eine Reihe leichter Additionsaufgaben rechnen, ist ihre Erwartung hoch, dass sie diese Herausforderung leicht bewältigen können. Der Wert, den sie den Aufgaben zuschreiben, wird dagegen vermutlich eher gering sein. Ihnen ist vermutlich bewusst, dass es kein besonderer Erfolg für sie ist, diese Aufgaben zu lösen. Umgekehrt verhält es sich bei subjektiv schweren Aufgaben – die Erfolgserwartung ist hier eher niedrig, der Wert des Erfolgs dagegen oft hoch. Stehen dieselben Grundschul Kinder zum Beispiel vor einer langen Textaufgabe mit schwierigeren Rechenoperationen, ist eine erfolgreiche Bewältigung nicht unbedingt zu erwarten. Gleichzeitig hätte ein Erfolg in dieser Textaufgabe einen hohen Wert. In beiden Fällen wird die Motivation durch die jeweils geringer ausgeprägte Komponente (niedriger Wert bzw. niedrige Erwartung) limitiert – das bedeutet, dass wenn eine der beiden Komponenten „Null“ ist, d.h. keine Erfolgserwartung oder kein Erfolgsanreiz vorliegt, auch deren Produkt „Null“ ist, d.h. keine günstige Motivation vorliegen kann. Ein Optimum erreicht die Motivation bezüglich einer Aufgabe dann, wenn sie aus subjektiver Sicht ausreichend schwer ist, sodass die Bewältigung der Aufgabe für die Person bedeutsam ist, aber gleichzeitig auch bewältigbar erscheint, damit ein Erfolg bei der Aufgabe für die Person nicht unmöglich ist. Für die Schule bedeutet dies, dass Aufgaben mit einem für die Adressaten mittleren Schwierigkeitsgrad für die Motivation optimal sind, da sie für die Schülerinnen und Schüler ausreichend erstrebenswert sind (Wertkomponente), gleichzeitig aber auch bewältigbar erscheinen (Erwartungskomponente). Für eine Vertiefung dieser Thematik eignet sich das Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles (1983), das auf der grundlegenden Idee Atkinsons von einer multiplikativen Verknüpfung von Erwartung und Wert aufbaut und differenzierte Einblicke in die Motivationsqualität erlaubt.

Das *Rahmenmodell von Dresel & Lämmle* (2011), das in Abbildung 3 zusammengefasst ist, gibt einen Überblick darüber, wie sich die Motivation von Personen in konkreten Lehr-Lern-Situationen zusammensetzt. Im Mittelpunkt des Modells steht die Person in der Lehr-Lern-Situation, deren aktuelle Motivation aus dem Zusammenspiel von Erwartung und Wert resultiert. Diese beiden Komponenten werden sowohl von Merkmalen der Person selbst, ihren motivationalen Tendenzen und Überzeugungen, als auch von Merkmalen des Kontexts beeinflusst. Zu den personalen Merkmalen gehören unter anderem Zielorientierungen, Motive und Bedürfnisse (eher wertbezogen) oder das eigene Fähigkeitsselbstkonzept (eher erwartungsbezogen). Auf der Seite des Kontexts beeinflussen verschiedenste Merkmale die Motivation, darunter die Interessanztheit der Situation, der Grad der gewährten Autonomie oder externe Rückmeldungen. Die daraus resultierende Motivation wirkt wiederum auf das Lern- und Leistungshandeln der

Schulleitung

Person; sie spielt zum Beispiel bei der Aufgabenwahl, für die Persistenz und für das Ausmaß der Anstrengung eine Rolle. Auch der Lernzuwachs bzw. die Leistung der Person wird durch die Motivation beeinflusst. Die Bewertung des eigenen Ergebnisses hängt schließlich nicht nur von der Lern- oder Leistungshandlung, sondern selbst auch von Merkmalen des Kontexts und der Person ab. Auch die Bewertung der eigenen Leistung kann sich wiederum auf die Motivation auswirken (Stichwort: Attributionen). Eine detailliertere Darstellung dieses Modells ist bei Dresel und Lämmle (2011) zu finden.

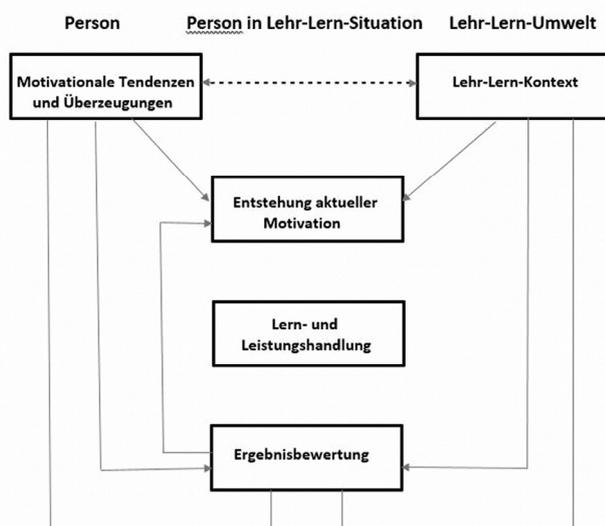


Abbildung 3. Vereinfachung des Modells von Dresel und Lämmle (2011) zur Übersicht personeller und kontextueller Merkmale

Zusammenfassend resultiert die aktuelle Motivation aus situationsspezifischen Bewertungen der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Handlungsoptionen, die wiederum in Wechselwirkung mit vergleichsweise stabilen und bereichsübergreifenden motivationalen Tendenzen sowie Charakteristika der (Lehr-Lern-)Umwelt entstehen. Die Motivation beeinflusst den gesamten Prozess der Lernhandlung, der wiederum selbst einen Einfluss auf die Motivation hat. Für Lehrkräfte und die Schulleitungen können diese Modelle eine orientierende Hilfestellung sein, um motivationale Probleme in der Praxis besser identifizieren und Gegenmaßnahmen ergreifen zu können.

2 Motivation der Schülerinnen und Schüler

In der *Schulrealität* begegnet uns häufig das Problem, dass ab einer bestimmten Altersstufe (etwa ab dem Ende der 6. Klasse) die Leistungsmotivation immer mehr absinken zu scheint. Die gute Nachricht ist: Das ist ganz normal. Eine Vielzahl an Studien kommt hier zum gleichen Bild (Scherrer &

Preckel, 2019; Janke et al., 2020). Während günstige Leistungsmotivationen kontinuierlich abnehmen, treten gleichzeitig vermehrt ungünstige Formen von Motivation auf. Darunter fallen zum Beispiel Arbeitsvermeidungsziele – bei denen die Schülerinnen und Schüler versuchen, mit möglichst wenig Arbeitsaufwand durch den Tag zu kommen. Dies ist auch der Grund, warum es für viele Motivationstests unterschiedliche Normtabellen je nach Altersstufe gibt.

Es gibt eine Vielzahl an Gründen für diesen Abfall der Leistungsmotivation, wie zum Beispiel der Beginn der Pubertät oder hoher Leistungsdruck, die von Lehrkräften nur schwer zu beeinflussen sind. Trotzdem kann man diesem Problem in gewissem Maß entgegenwirken, indem man einen möglichst motivationsförderlichen Unterricht anbietet (Janke et al., 2020).

Wie aber sieht motivationsförderlicher Unterricht aus? Dieses Thema ist sehr umfassend, nicht ohne Grund werden damit ganze Handbücher und Ratgeber befüllt. Um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie motivationsförderlicher Unterricht aussehen kann, sind vier Dimensionen zu betrachten: Inhalt, Bewertung, Autonomie und Soziales (Benning, Praetorius et al., 2019; vgl. Abbildung 4).

Auf *Ebene des Inhalts* ist es wichtig, dass die Instruktion klar und verständlich ist und dass vielfältige, abwechslungsreiche, persönlich bedeutsame, aber auch sinnhafte und emotional reiche Aufgaben angeboten werden. Dazu gehört, dass man häufig vergegenwärtigt, wieso ein bestimmter Lerngegenstand relevant ist und wofür ihn die Lernenden in Zukunft vielleicht brauchen könnten. Man sollte gleichzeitig versuchen, den Lernstoff mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu koppeln. Bei der Bearbeitung des Inhalts ist es wichtig, individuell herausfordernde Aufgaben zu

Inhaltsdimension	Bewertungsdimension	Autonomie-dimension	Soziale Dimension
Verständlichkeit	Individuelle Bezugsnormorientierung	Wahlmöglichkeiten	Kooperative Lernformen
Interessanz & Relevanz	Positives, konstruktives Fehlerklima	Eigenverantwortung	Leistungsheterogene Gruppenbildung
Kognitive Aktivierung	Anstrengungsbezogenes Feedback		Wertschätzender & fürsorglicher Umgang
Leistungs-differenzierung			Förderung positiver Schüler-Schüler-Interaktion

Abbildung 4. IBAS-Modell zu Komponenten motivationsförderlichen Unterrichts (Benning, Praetorius et al., 2019)

stellen, also Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schüler mit Anstrengung bewältigbar sind und Über- und Unterforderung vermeiden. Dabei bietet sich eine Leistungs-differenzierung an. Kooperative

Schulleitung

Lernmethoden sind ebenfalls hilfreich für die Motivation.

Hinsichtlich der Bewertung kann eine individuelle *Bezugsnormorientierung* motivationsförderlich sein. Diese beinhaltet neben der Anerkennung individueller Verbesserungen, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht bevorzugt werden. Eine soziale Bezugsnorm sollte indes in den Hintergrund gestellt werden. Hierzu ist es sinnvoll, insbesondere auf wettbewerbsorientierte Methoden verzichten (z. B. auf den berühmten „Rechenkönig“ in der Mathematik). Bei der Bewertung ist es außerdem wichtig, ein positives, konstruktives Fehlerklima aufzubauen, indem man Fehler ernsthaft als Lernchancen behandelt, statt als Zeichen von mangelnder Kompetenz. Häufiges Feedback ist ebenfalls hilfreich zur Motivationssteigerung, vor allem wenn es anstrengungsbezogen ist (Beispiel: „Du hast dir bei dieser Aufgabe sehr viel Mühe gegeben und warst deshalb sehr gut.“). Dabei ist zu beachten, dass auch selbstbezogenes Feedback (Beispiel: „Du warst in dieser Aufgabe sehr gut, weil du ein Talent dafür hast.“) hilfreich sein kann, wenn Lernende ein niedriges Selbstkonzept haben. Auch Möglichkeiten zur Selbstbewertung sind motivationsfördernd.

In der *Autonomiedimension* ist es, wie oben schon angedeutet, wichtig, adäquate Freiräume anzubieten. Autonomie ist ein altersübergreifend relevantes Grundbedürfnis, sollte aber immer entwicklungsabhängig gewährt werden, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern (Deci & Ryan, 2000). Wenn Lernende zu viele verschiedene Handlungsoptionen haben, kann Überforderung auftreten, die nicht motivationsförderlich ist. Das heißt für die praktische Umsetzung, dass Lehrerinnen und Lehrer zur Förderung der Motivation zum Beispiel wenige, aber sinnvolle Handlungsalternativen anbieten sollten, zwischen denen die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen können. Entsprechend sollte man angemessene Möglichkeiten bieten, die Schülerinnen und Schüler mit einzubinden, zum Beispiel wenn es um die Wahl von Lernzielen oder Lernaktivitäten geht. Dazu gehört auch, dass verschiedene Lernwege zugelassen und sogar gefördert werden. Gemeinsames Aushandeln statt einseitigem Vorgeben ist die zentrale Forderung im Bereich der Autonomie. Gleichzeitig sollte man versuchen, das Lernen zu strukturieren, indem man zum Beispiel Lernaktivitäten in Teilschritte aufteilt und Teilziele formuliert, anhand derer Fortschritte leichter sichtbar werden. Für den Unterricht bedeutet dies konkret, dass man, kombiniert mit klaren Arbeitsanweisungen, Freiraum und Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler zulassen darf und sollte. Ein Beispiel dafür ist das Stationenlernen, das insbesondere an Grundschulen, aber auch an weiterführenden Schulen Erfolge feiert. Besonders für ältere Schülerinnen und Schüler ist es in diesem Zusammenhang auch

besonders wichtig, unkonventionelle Gedankengänge, Ideen und Lösungsansätze zuzulassen.

Zur *sozialen Dimension* motivationsförderlichen Unterrichts gehören schließlich ein wertschätzender, fürsorglicher Umgang und ein partnerschaftliches Verhältnis. Im Idealzustand sind die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler für die Lehrkräfte von persönlicher Bedeutung. Hier geht es aber nicht nur um das Verhältnis von Lehrkräften zu Lernenden; auch zwischen den Schülerinnen und Schülern sollte eine positive Interaktion vorherrschen.

Diese vier Bereiche – Inhalt, Bewertung, Autonomie und Soziales – bieten viele Anknüpfungspunkte zur Umsetzung motivationsförderlichen Unterrichts. Auch wenn nicht immer in jeder Stunde alle Hinweise umfassend umgesetzt werden können, lohnt sich der Versuch, den eigenen Unterricht dadurch aufzuwerten und so die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu begünstigen. Dies ist übrigens nicht nur im Klassenzimmer möglich, sondern auch im Distanzunterricht (für eine Ableitung entsprechender Tipps, um motiviertes Lernen zu Hause anzuleiten, siehe Daumiller, Loderer & Dresel, 2021)

3 Motivation der Lehrkräfte und der Schulgemeinschaft

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen Möglichkeiten, wie die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer sind nicht jeden Tag hochmotiviert. Sie brauchen selbst Motivation, um die Mühe zu investieren, einen hochwertigen Unterricht vorzubereiten oder um sich selbst weiter fortzubilden. Außerdem kann sich die Motivation der Lehrkräfte auf die Schülerinnen und Schüler auswirken (z. B. Daumiller et al., 2021). Es ist also wichtig, dass man auch selbst motiviert ist, wenn man Lernende umfassend motivieren möchte, und dass man diese Motivation auch zeigt. So kann man nachhaltige motivationale Prozesse begünstigen. Einen Überblick über das Thema der Motivation von Lehrkräften ist bei Richardson et al. (2014) zu finden.

Grundsätzlich gelten *auch bei Lehrkräften die gleichen Modellvorstellungen* von Motivation, wie sie vorher für Lernende diskutiert wurden (siehe Daumiller, 2018, für eine Übersicht). Es gibt ebenfalls Erwartungs- und Wert-Anteile in der Motivation sowie personelle und kontextuelle Aspekte. Empirische Studien zu diesem Thema zeigen, dass zum Beispiel das Schulklima einen Einfluss auf die Motivation von Lehrkräften haben kann (Dickhäuser et al., 2020). Eine günstige Gestaltung des Schulklimas kann ein tragfähiger Ansatz zur Motivationsförderung von Lehrkräften sein und sogar größeren Effekt bieten als singuläre Fortbildungen zu diesem Thema (Benning, Daumiller

Schulleitung

et al., 2019). Die Maßnahmen für ein motivationsförderliches Klima, wie sie im vorherigen Absatz beschrieben wurden, sollten also nicht nur in den Klassenzimmern, sondern im gesamten Schulhaus vorgelebt werden. Dadurch werden Lehrkräfte günstig motiviert und können diese Motivation auch an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind ein wichtiger Aspekt, der die Motivation auf der Erwartungsseite beeinflusst. Diese Erwartungsseite hängt wie bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Motivationsmerkmalen zusammen; so reicht zum Beispiel ein hoher persönlicher Wert, ein Thema zu unterrichten, nicht für optimale Motivation dafür aus, wenn die Selbstwirksamkeitserwartungen gering sind. Hier werden im Kontext von Lehrkräften zwei Formen unterschieden: Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen.

Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich darauf, wie sehr Lehrpersonen sich in der Lage dazu sehen, durch eigenes Handeln pädagogische Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehört zum Beispiel, das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern – gerade auch bei unmotivierten oder problematischen Lernenden. Dabei geht es um die eigenen Erwartungen einer einzelnen Lehrperson. Beeinflusst werden diese Erwartungen von den Erfahrungen, die die Lehrperson in ihrem bisherigen Wirken gemacht hat, aber auch von Feedback, das sie dazu erhalten und von den Beobachtungen, die sie bei anderen Lehrkräften gemacht hat. Selbstwirksamkeitserwartungen haben einen Einfluss auf die aktuelle Motivation und darauf, wie mit Widerständen umgegangen wird.

Daneben gibt es kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, das sind Einschätzungen hinsichtlich der Wirksamkeit als Gruppe. Diese werden zwar von den individuellen Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst, umfassen aber mehr als nur deren Addition. Sie beziehen sich auch auf die Koordination und Kombination innerhalb der Gruppe durch die verschiedenen Beteiligten. Im Kontext Schule betreffen die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften etwa die Einschätzungen der Wirksamkeit ihres Kollegiums als Ganzes und der Fähigkeit, gemeinsam mit pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen umzugehen. Speziell in Situationen wie der aktuellen, in der wir mit der großen Herausforderung COVID-19 konfrontiert sind, betreffen die nötigen Maßnahmen und Handlungen das gesamte Kollegium (Daumiller et al., 2021). Hier müssen alle gemeinsam anpacken und miteinander arbeiten, um die Pandemie im gesamtschulischen Kontext zu bewältigen. Genau dort setzen die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen an. Wenn diese im Lehrerkollegium hoch sind, ist das Kollegium eher in der

Lage, Herausforderungen anzunehmen, und die Mitglieder schrecken vor Widerständen weniger zurück, weil sie das Vertrauen haben, dass sie diese Widerstände auch bewältigen können. Darüber hinaus hängen hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehrerkollegium positiv mit den Leistungen der Lernenden zusammen (Eells, 2011). Es ist folglich sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen und Schüler günstig, die Motivation von Lehrkräften und darunter die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern. Für Schulleitungen ergeben sich hier verschiedene Ansatzpunkte. Zum Beispiel erbrachten Forschungsarbeiten, dass „Instructional Leadership“ – ein Führungsstil, der priorisiert, professionelles pädagogisches Handeln der Lehrpersonen anzuregen und dessen Umsetzung im Unterricht nachzuverfolgen – die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen des Lehrerkollegiums positiv beeinflusst (Çalik et al., 2012, Fancera & Bliss, 2011). Im Speziellen können Schulleitungen Erfolgserlebnisse, überzeugende Gespräche oder emotionale Anstöße bieten, die als Quelle zur Entwicklung von Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen und darauf aufbauend auch für kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen dienen (Bandura, 1977). *Konkrete Beispiele* dafür sind das gemeinsame Entwickeln von schulinternen Zielen und die Unterstützung von Lehrkräften durch das Modellieren von Unterrichtsstrategien bei besonderen Problemen. Für Lehrkräfte mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen kann es hilfreich sein, Unterrichtsstunden von Kolleg*innen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen zu hospitieren. Verbale Unterstützung kann darüber hinaus in Form von auf Unterrichtsbeobachtungen beruhendem konstruktivem Feedback oder transparenter Kommunikation von schulinternen Zielen erfolgen.

Zusammengefasst ist nicht nur die Motivation von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die von Lehrkräften für erfolgreiches Leben und Lernen in der Schule relevant. Daher ist es zentral, im gesamten Schulkontext, innerhalb und außerhalb der Klassenzimmer, ein günstiges motivationales Klima zu schaffen, das von positiven sozialen Beziehungen, autonomen Handlungsspielräumen für alle Beteiligten und fairer und transparenter Bewertung geprägt ist. So wird Motivation zu einem Werkzeug für günstiges Lehren und Lernen.

Literaturangaben:

Bei der Redaktion erhältlich!

*Dr. Martin Daumiller und Melanie Keller,
Universität Augsburg, Lehrstuhl Psychologie*

Verbandsnachrichten



von links: Stefanie Horinek, Steffi Brünig, Torsten Bergmühl, Ulrike Sprick, Anita Bock, Christina Schmidt, Hans Schmidt, Roland Härtel, Uschi Rester, Claudia Gulden, Robert Hackenberg. Foto: poc

Landesvorstand und Delegierte des BSV trafen sich in Regensburg

(poc) Dank der, zu diesem Zeitpunkt stark gesunkenen Inzidenzzahlen, konnte der Bayerische Schulleitungsverband wieder einmal eine Präsenzsitzung der Vorstandschaft abhalten. Eingeladen nach Regensburg waren auch die BSV-Bezirksvorsitzenden bzw. deren Stellvertretungen sowie die aktuell kooptierten Mitglieder des Verbandes.

In den beiden Sitzungen, die im Kreis der Vorstandschaft am Vorabend und im erweiterten Kreis mit den Delegierten am 16. Juli stattfanden, wurden diverse Anträge und Vorschläge zur Verbandsarbeit teilweise hitzig und konträr diskutiert. Es ging dabei um Satzungsänderungen bzw. -aktualisierungen, um die Außenwirkung des Verbandes, um Finanzielles, um eine neue Homepage, um den BSV-Kongress, um die Verbandszeitschrift „Die Schulleitung“ und um die Gewinnung neuer Mitglieder.

Die Abstimmungsergebnisse der Diskussionspunkte, d.h. im Besonderen die Änderungen in der Verbandssatzung sowie die Vorschläge zur Neuausrichtung des Verbandes werden – so der Beschluss – in der Landesdelegiertenversammlung im November dieses Jahres den dort Eingeladenen vorgelegt. Ebenso wurden Neuwahlen verkündet.

Geehrt für ihre vielfältigen und langjährigen Verdienste für den BSV wurden bei dieser Zusammenkunft Petra Seibert, Hannelore Mathis und Gerhard Schmautz. Petra Seibert wurde für ihren

unermüdlichen, hochengagierten Einsatz als 1. und 2. Vorsitzende zur Ehrenvorsitzenden des BSV ernannt. Die aktuelle Vorsitzende, Cäcilia Mischko, dankte Hannelore Mathis für ihre langjährige Unterstützung als stellvertretende Vorsitzende, während Gerhard Schmautz für seine großen Verdienste als Schatzmeister und Geschäftsführer ausgezeichnet wurde.



von links: Petra Seibert, Hannelore Mathis, Gerhard Schmautz und Cäcilia Mischko

Pressemitteilung des Bayerischen Schulleitungsverbands (BSV) vom 21.05.2021

Bayerische Schulleitungen fordern: gemeinsam.Brücken.bauen – 2.0



Das Förderkonzept in der jetzigen Form ist nicht umsetzbar und unpädagogisch!

- 1. Forderung des KM:** Schulen suchen ad hoc externes Personal zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Der BSV fragt und stellt fest:

Wer soll das machen? Und vor allem wann und wie?

Rektoren/innen, Konrektoren/innen sind derzeit mit anderen Aufgaben überhäuft. Probezeiteinschätzungen, -beurteilungen, dienstliche Beurteilungen, Unterrichtsbesuche, die Erstellung von Zeugnissen, die aufwendige Klassenbildung, Planung und Durchführung der Abschlussprüfungen unter Corona-Bedingungen und weiterhin die volle Unterrichtsverpflichtung stehen auf dem alltäglichen Programm. Das Konzept des Ministerrats sieht keinerlei Entlastungen vor, um diese zusätzliche Mammutaufgabe bewältigen zu können.

Der BSV fordert:

- Das KM sucht das externe Personal.
- Das KM stellt das Personal ein, bildet es aus und fort.
- Das KM erledigt alle im Zusammenhang mit der Suche und der Einstellung anfallenden Verwaltungsaufgaben.
- Das KM weist den Schulen das externe Personal GERECHT und AUSGEGLICHEN zu.
- Das KM stellt Anrechnungsstunden für Lehrkräfte zur Verfügung, die die Betreuung, Anleitung und Qualitätssicherung bei der Arbeit des „neuen“ Personals möglich machen.

- 2. Forderung des KM:** Installation eines Tutorenprogramms zur Unterstützung beim Lernen – Gymnasiasten und Realschüler helfen Grund-, Mittel- und Förderschülern

Der BSV fragt und stellt fest:

Wie stellen sich die Entscheidungsträger die Organisation und die Qualitätssicherung des Programms vor? Es scheint kein Bewusstsein dafür da zu sein, welch` intensive Arbeit es ist, Tutorenprogramme an einer Schule auf die Beine zu stellen, diese zu etablieren und schließlich erfolgreich umzusetzen. Das ist nicht die Arbeit eines Nachmittags! Erst recht dann nicht, wenn das Programm schulartübergreifend und gegen Bezahlung installiert werden soll.

Der BSV fordert:

- Das KM schafft eine „Tutorenbörse“.
- Das KM sorgt dafür, dass alle Formalitäten zur Einstellung bereits erledigt sind.

Verbandsnachrichten

3. Forderung des KM: Einrichtung der Sommerschule '21 – Durchführung von Förderkursen

Der BSV sagt aus politischer Sicht:

Das ist der Freifahrtschein der politisch Verantwortlichen aus der Schadensbewältigung der Pandemie! Es ist eine Maßnahme, die das KM ergreift, um auf Gedeih und Verderb bis September wieder in den Nichts-ist-gewesen-Modus der bestehenden Lehrpläne, Studentafeln, Leistungserhebungen, usw. zurückzukehren.

Der BSV sagt aus pädagogischer Sicht:

Die Sommerschule ist eine Stigmatisierung von schwachen Schülerinnen und Schülern, ein Nachsitzen in den Ferien.

Der BSV fordert:

- die verdiente Pause im Sommer für ALLE Schülerinnen und Schüler und ihre Familien;
- eine schul- und druckfreie Zeit zum Abschalten, Spaß haben, Urlaub machen, usw. für ALLE Schülerinnen und Schüler;
- Ferienprogramme mit versierten Partnern, die sich ausschließlich um das körperliche und seelische Wohlbefinden der Kinder kümmern zur Steigerung der Lebensfreude nach über einem Jahr Pandemie.

Der BSV sagt und fragt aus organisatorischer Sicht:

Die Sommerschule ist eine unzumutbare Mehrarbeit in den Sommerferien für Schulleitungen nach Monaten der Zusatzarbeit. Wer ist der Ansprechpartner, wo ist die Anlaufstelle für Schüler/innen und Kursleiter? Was ist zum Beispiel, wenn ein Kind plötzlich krank wird? Was ist, wenn die Technik nicht funktioniert, wenn sonstige Unterstützung benötigt wird? Müssen die Verwaltungsangestellten da sein? Wie sieht es hier eigentlich mit dem Datenschutz aus? Ist für all die Aufgaben die Schulleitung in der Verantwortung? Soll all das erneut von Schulleitungen bewältigt werden?

Der BSV fordert:

- die sofortige Rücknahme des Konzepts in der jetzigen Form;
- die Erstellung eines durchdachten Gesamtkonzepts, das sich den Herausforderungen WIRKLICH stellt und das ALLE Beteiligten in der Schulfamilie im Blick hat.



„Seniorpartner in School (SiS) stellt sich bei den Schulleitungen vor

Von Renate Menges

Wir, das heißt die Standortleitung, möchten Sie für das Angebot der Initiative „Seniorpartner in School“ interessieren. Ziel der „SiS“ ist, Kinder in Grundschulen zu unterstützen, ihre Alltagskonflikte gewaltfrei zu lösen.

Gegründet in Berlin 2001, ist „SiS“ derzeit bundesweit in 14 Landesverbänden mit mittlerweile 1.300 Schulmediatorinnen und -mediatoren an 325 Schulen aktiv. Im Landesverband Bayern e.V. – gegründet 2010 – sind wir derzeit mit 70 Mediatoren an 32 Schulen vorwiegend in München tätig.

Als ehrenamtlich Engagierte entwickeln wir mit den jungen Menschen Wege zu eigenständigen Lösungen ihrer Konflikte. Die Schülerinnen und Schüler erleben in den von uns angebotenen Mediationen, wie gegenseitiges Zuhören und Wertschätzen zur konstruktiven Bewältigung von Konflikten beitragen kann. In Einzelgesprächen achten und unterstützen wir zusätzlich die persönlichen Stärken der

85-stündigen Ausbildung gründlich auf ihre Aufgabe vorbereitet. Im Gegenzug zu der kostenfreien Ausbildung verpflichten sich die Ausgebildeten im Zweier-Team für mindestens 18 Monate an einem Tag in der Woche, während der Schulzeiten, an einer Grundschule 4 bis 5 Stunden präsent zu sein. Die dauerhafte Anwesenheit betrachten wir als wesentlich für eine Integration der Mediatorinnen und Mediatoren in die entsprechende Schulgemeinschaft. Die Präsenz ist demnach die Voraussetzung eines wirksamen und nachhaltigen Engagements. Unser Angebot ist für die Schulen ebenfalls kostenlos.

Gerade wird der Standort Augsburg aufgebaut: Wir suchen Seniorinnen und Senioren die in ihrem Leben „noch Etwas vorhaben“! Die zukünftigen Mediatorinnen und Mediatoren der Initiative werden durch zertifizierte Trainer auf Ihre Aufgabe in Augsburg, am Zeughausplatz 4, vorbereitet. Für die im Herbst 2021 beginnende Ausbildung zur ehrenamtlichen „SiS“-Schulmediatorin bzw. zum „SiS“-Schulmediator suchen wir engagierte Menschen der Generation 55plus. Sie werden sich in einem sinnvollen Ehrenamt engagieren und leisten damit ihren Beitrag zum respektvollen Miteinander an den Schulen. Wir Gründungsmitglieder freuen uns auf neue Bewerbungen!



Von links: Ulrike Kammeter-Schießl, Gründungsmitglied, Michael Schäffer, Gründungsmitglied, Petra Mannert, Standortleitung Augsburg, Dr. R. Renate Menges, Standortleitung Augsburg
Foto: SiS

Jugendlichen. Wir ermutigen sie, selbstverantwortlich zu entscheiden und zu handeln: Hilfe zur Selbsthilfe.

Umgekehrt bedeutet unsere Arbeit auch ein wertvolles Angebot für die Generation 55plus zum gesellschaftlichen Engagement und zur sinnvollen Mitwirkung im Bildungsprozess. Unsere Mediatorinnen und Mediatoren werden in einer

*Dr. Renate Menges, Standortleitung,
RV Schwaben, r.menges@sis-bayern.de
Petra Mannert, Standortleitung,
RV Schwaben, p.mannert@sis-bayern.de
Ulrike Kammeter-Schießl, Michael Schaeffer,
Gründungsmitglieder*



Foto: pixabay 1733891_L

Ein Jahr zum Vergessen? Schuleneu denken!

Von Corina Härning

Internationale Meta-Studie findet vielschichtige Bildungsdefizite, am stärksten betroffen sind Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus.

Groß war die Freude von (bayerischen) Schulkindern (und ihren Eltern) als sie im Juni endlich wieder komplett in die Schulen durften. Kein Wechselunterricht mehr, kein Homeschooling. Doch ist jetzt wirklich alles wieder gut für die Schülerinnen und Schüler?

Klaus Zierer hat seit Beginn der Schulschließungen intensiv an der Frage geforscht, wie sich Schulschließungen und Distanzunterricht auf Kinder und Jugendliche auswirken. Er ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg und hat im Rahmen einer Meta-Studie internationale Daten zu den Auswirkungen der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie ausgewertet. Sein Befund ist eindeutig: Kinder und Jugendliche weisen in allen Bereichen ihrer Persönlichkeitsentfaltung Defizite vor. Am stärksten betroffen sind Lernende aus bildungsfernen Milieus.

Durchschnittlich ein halbes Jahr Lernrückstand

Mit Blick auf die Lernleistungen wurden Studien aus den USA, Belgien, den Niederlanden, der Schweiz und Deutschland. Verglichen wurde jeweils die Lernleistung in normalen Schulzeiten und während der Schulschließung. Die Daten stammen aus dem Frühjahr 2020, als zu Beginn der Pandemie nahezu weltweit Schulen geschlossen wurden.

Obwohl sich einzelne Studien in Umfang und Methodik unterschieden, wurde Eines sehr deutlich: alters- und fächerübergreifend fielen alle Schülerinnen und Schüler durch die Schulschließungen signifikant zurück. Ausgewertet wurde die Entwicklung der mathematischen und muttersprachlichen Kompetenz. „Auf ein Schuljahr hochgerechnet entsprach der Rückgang der Lernleistungen durchschnittlich etwa dem Verlust eines halben Jahres. Man muss zudem davon ausgehen, dass sich diese Lernrückstände im Lauf des Schuljahres und mit dem Fortschreiten der Pandemie weiter verstärkt haben“, erklärt Zierer. Dass die Lernrückstände damit größer sind als die Dauer der Schulschließungen selbst, lässt sich auf negative Effekte der sozialen Isolierung zurückführen. „Lernende“, so fasst es Zierer zusammen, „haben in der Einsamkeit häufig auch zu lernen verlernt.“ Besonders die Situation jüngerer Schulkinder alarmiert: teilweise war der Lernzuwachs bei Grundschulkindern im Homeschooling nur halb so hoch wie im Präsenzunterricht. Markant war überdies die Beobachtung, dass sich während des Distanzunterrichts die schon bestehenden Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit zum Leistungsniveau und zum sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien vergrößerten. „Lernende, die bereits vor der Pandemie schlechtere Lernleistungen erbrachten, waren ebenso stärker betroffen wie Lernende, die in einem sozialen Brennpunkt aufwachsen“, erklärt Zierer.

Weltweite Zunahme an psychischen Beeinträchtigungen

Mit Blick auf die psycho-soziale Entwicklung liefern internationale Studien ein einhelliges Urteil: Ängste, Depressionen, Einsamkeit, Gereiztheit, Einschlafprobleme, Kopfschmerzen, Niedergeschlagenheit, Bauchschmerzen und Nervosität haben im Vergleich zu Erhebungen aus den früheren Jahren in allen Altersgruppen deutlich zugenommen. „Wer sozial isoliert wird, keine Kontakte mehr hat,

Freunde nicht mehr treffen kann und ständig Abstand halten muss, hat schwierige Voraussetzungen, um sich gesund entwickeln zu können“, resümiert Zierer die Datenlage. Bemerkenswert ist auch in diesem Kontext, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus stärker unter den Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie gelitten haben. „Die Corona-Krise“, so schlussfolgert Zierer, „hat zu einer Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit geführt.“

Körperliche Verfassung angezählt

Mit Blick auf die körperliche Verfassung lässt sich an der internationalen Datenlage zwar erkennen, dass Kinder und Jugendliche während der Pandemie nicht weniger Zeit im Freien verbrachten, aber doch weniger systematisches Training wie in Sportvereinen hatten und zudem die Bildschirmzeiten bedingt durch die Schulschließungen gestiegen sind. „Wer bis zu neun Stunden am Tag vor den Rechnern sitzt, der hat keine Zeit mehr für Bewegung“, erklärt Zierer das Problem, „die Folge ist eine Abnahme der körperlichen Leistungsfähigkeit und eine Zunahme des Körpergewichts.“ Auch hier sind die Effekte in bildungsfernen Milieus größer, was erneut die Frage der Bildungsgerechtigkeit ins Zentrum rückt.

Droht eine Bildungskatastrophe? Bildungspolitik muss entschlossen handeln

Nimmt man die genannten Aspekte zusammen, so zeigt sich, dass gerade in der Bildung von Kindern und Jugendlichen Kollateralschäden der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie festzustellen sind. „Wenn wir bedenken“, so bringt es Zierer auf den Punkt, „dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Wirtschaftskraft und Bildungsniveau ebenso besteht wie zwischen Demokratiefähigkeit und Bildungsniveau, dann ist es höchste Zeit, dass bildungspolitisch entschlossen handelt.“ Seiner Meinung nach reicht es nicht aus, dass in den Ministerien lediglich virologisch argumentiert wird und Schulen nur verwaltet werden. Vielmehr fordert der Wissenschaftler: „Um eine Krise zu bewältigen, bedarf es eines pädagogischen Masterplans. Schule und Bildung muss neu gedacht werden.“ Konkret fordert er zum Beispiel eine längst überfällige Lehrplanreform, die bestehenden Curricula neugewichtet und entrümpelt, die Implementation von Maßnahmen zur individuellen Förderung, beispielsweise durch Sommer Schulen auf höchstem Niveau und nicht als Beschäftigungstherapie, die Stärkung der Elternkooperation und eine Digitalisierung im Bildungsbe- reich mit Augenmaß, damit nicht viel Technik angeschafft wird, ohne sinnvoll eingesetzt zu werden.

„Wie sich Schulschließungen auswirken, hängt stark von der jeweiligen Schule und der familiären Situation ab“, sagt Zierer und macht damit deutlich, dass es durchaus Schulen und auch Familien

gab, die in der Krise über sich hinausgewachsen sind. „Aber es ist die bildungspolitische Verantwortung, dass flächendeckend alle Kinder und Jugendliche die Chance haben, einigermaßen unbeschadet durch die Krise zu kommen. Kein Kind darf zurückgelassen werden.“

In seinem neuen Buch „Ein Jahr zum Vergessen. Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern“ stellt er neben den Forschungsergebnissen auch weiterführende Lösungsansätze vor und entwickelt eine Vision, um Schule und Bildung neu zu denken. Darin lenkt er den Fokus auf die Freude: „Freude ist der Motor des Lernens, der Bildung und des Lebens“, sagt Zierer, „und es höchste Zeit, sie als Leitmotiv in der Schule zu verankern, damit die um sich greifende pädagogische Klimakrise bewältigt werden kann.“

Wissenschaftliche Ansprechpartner:

Prof. Dr. Klaus Zierer
Ordinarius für Schulpädagogik
Universität Augsburg
Telefon: +49 821 598-5575
E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

Originalpublikation:

<https://doi.org/10.3390/educsci11060252>

Corina Härning
Stabsstelle Kommunikation und Marketing,
Universität Augsburg

Quelle:

Idw: <https://idw-online.de/de/news773095>
[20.07.2021]

Erste Ergebnisse großangelegter Schulstudie: Schulen sind in der Corona-Krise auf gutem Weg

Vom Referat Medien- und Öffentlichkeitsarbeit der Universität Hamburg

Für die Studie „Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten“ (KWIK) werden Schulleiterinnen und Schulleiter befragt,

wie sie die Herausforderungen der Corona-Pandemie meistern. Erste Ergebnisse zeichnen ein positives Bild, zeigen aber auch Nachholbedarf auf.

Im März 2020 wurde im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie in allen Bundesländern der reguläre Schulbetrieb eingestellt. Die Schließung der Schulen und die damit verbundene Umstellung des Unterrichts auf ein Lehren und Lernen von zu Hause aus – aber auch die Wiederaufnahme des Schulbetriebs nach der mehrwöchigen Pause – beanspruchten die Schulen in vielerlei Hinsicht. Die erneuten Schulschließungen im November 2020 stellten die Schulen vor weitere Herausforderungen. Sie mussten und müssen tragfähige Lösungen finden, um diese Ausnahmesituation zu bewältigen.

Für die Studie „Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten“ (KwiK), an der die Universität Hamburg, das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel (IPN) und die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) beteiligt sind, wurden dazu im Sommer und Frühherbst 2020 zunächst rund 800 Schulleiterinnen und Schulleiter von Grund- und Sekundarschulen in sieben Bundesländern zum Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie und zu ihren Erfahrungen und Lösungsansätzen in der Praxis befragt.



Foto: pixabay 5269047_L

Die zentralen Ergebnisse:

Die Kommunikation konnte im Lockdown aufrechterhalten werden, Schülerinnen und Schüler wurden von den Schulen erreicht.

Die Kommunikation während der Schulschließung im Frühjahr 2020 – sowohl innerhalb des Kollegiums als auch mit der Elternschaft und den Schülerinnen und Schülern – hat nach Einschätzung der Befragten weitgehend reibungslos funktioniert. Knapp 40 % der Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht wurden, knapp die Hälfte der Befragten gibt an, dass 90 % erreicht werden konnten. Nur

3,6 % der Schulleitungen berichten, dass weniger als 80 % der Schülerinnen und Schüler erreicht werden konnten.

Grundschulen haben sich bei der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien mehr auf die Kernfächer konzentriert, während in der Sekundarstufe I versucht wurde, möglichst viele Fächer zu bedienen. Bei der Übermittlung der Lehrmaterialien wurden von Grundschulen eher analoge Wege gewählt (Abholung oder Lieferung der Materialien, Postversand), in der Sekundarstufe I wurden dagegen häufiger digitale Wege wie Datenaustauschportale oder die Übersendung per E-Mail genutzt.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Erziehungswissenschaftlerin und Sprecherin der Studie von der Universität Hamburg: „Die Schulen haben technisch-methodisch vielfältige Lösungen für die Herausforderungen des Fernunterrichts gefunden. Was jedoch auffällt ist, dass dialogische und kooperative Formate im Unterschied zum Präsenzlernen nur wenig umgesetzt werden. Der Frontalunterricht erlebt ein teilweise notgedrungenes Revival.“

Digitale Ausstattung der Familien: Benachteiligte Schülerinnen und Schüler benötigen Unterstützung

Die Angaben der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter können optimistisch stimmen, weisen aber auch Probleme aus. So schätzt rund die Hälfte der Befragten, dass die Mehrzahl der Eltern ihre Kinder beim häuslichen Lernen am digitalen Gerät unterstützen können. Auf der anderen Seite aber geben fast zwei Drittel an, dass nach ihrem Eindruck bis zu 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler zuhause nicht über die nötige digitale Ausrüstung für das Distanzlernen verfügen. Vor allem Schülerinnen und Schüler aus ohnehin benachteiligten Familien sind nach Einschätzung der Schulleitungen davon betroffen. Prof. Dr. Ingrid Gogolin: „Wir achten in der Studie besonders auf Diversität in der Schülerschaft. Da sehen wir: Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, Familien mit Migrationshintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheinen schlechter erreicht worden zu sein. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen deutlich mehr Unterstützung, ganz einfach angefangen mit einem digitalen Endgerät.“

Nach dem ersten Lockdown: Schulen gleichen durch Zusatzangebote Lernverluste aus

Viele Schulen haben während der zwischenzeitlichen Wiedereröffnung im letzten Sommer und Herbst zusätzliche Angebote für die Lernenden bereitgestellt, um die durch den Lockdown erlittenen Verluste auszugleichen. Die Angebote der Grundschulen nahmen mit den zusätzlichen Angeboten vor allem benachteiligte Kinder in den Blick. Schulen der Sekundarstufe I machten verstärkt Angebote, um die IT-Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Nach dem Lockdown war vor dem Lockdown: Schulen fühlten sich gut vorbereitet

Fast alle befragten Schulleiterinnen und Schulleiter (97 %) geben an, sich nach der ersten pandemiebedingten Schulschließung auf einen erneuten Lockdown vorbereitet zu haben. 94 % (Sekundarstufe I) bzw. 84 % (Primarstufe) geben an, dass sie sich auf weitere Phasen von Fernunterricht einstellen. Nach Ansicht von Studienleiter Olaf Köller „stimmen diese Befunde optimistisch, dass die Schulen auch gut durch die schwierige Zeit im Frühjahr und Sommer 2021 kommen.“

KWiK-Studie

Die KWiK-Studie ist ein Gemeinschaftsprojekt der Universität Hamburg (Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin), des IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (Prof. Dr. Olaf Köller) und der IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Dr. Dirk Hastedt). Um die Schulen, die an der Studie teilnehmen, in ihrer Entwicklungsarbeit zu unterstützen, werden diese Woche die ersten wissenschaftlichen Erkenntnisse an sie zurückgemeldet. Im nächsten Schritt folgen die Auswertungen zu den offenen Fragen im Fragebogen für die Schulleiterinnen und Schulleiter. Zudem soll die Studie auf Lehrkräfte sowie gegebenenfalls auch auf Schülerinnen und Schüler und deren Eltern ausgeweitet werden.

Die ersten Ergebnisse der KWiK-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020 finden Sie online unter:

https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/KWiK_Ergebnisse.pdf. Bitte beachten Sie, dass die Sperrfrist (9.3., 10 Uhr) auch für die Inhalte der Broschüre gilt.

Wissenschaftliche Ansprechpartner:

*Prof. Dr. Ingrid Gogolin,
Universität Hamburg.
Tel.: +40 40 42838-2127
E-Mail: ingrid.gogolin@uni-hamburg.de*

Quelle:

Idw: <https://idw-online.de/de/news764442>
[13.03.2021]

Schutz gegen Covid-19 an Schulen: Klassen intelligent aufteilen

Von Linda Schädler

Wie kann man Infektionsausbrüche in Schulklassen eindämmen? Soziologen der Universität Mannheim und der Columbia University empfehlen, Klassen entsprechend der Freundschaftsnetzwerke der Schülerinnen und Schüler zu unterteilen. Sie haben die erste unabhängig begutachtete Studie zum Thema Gruppeneinteilung, Wechselunterricht und Covid-19 an europäischen Schulen veröffentlicht.

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

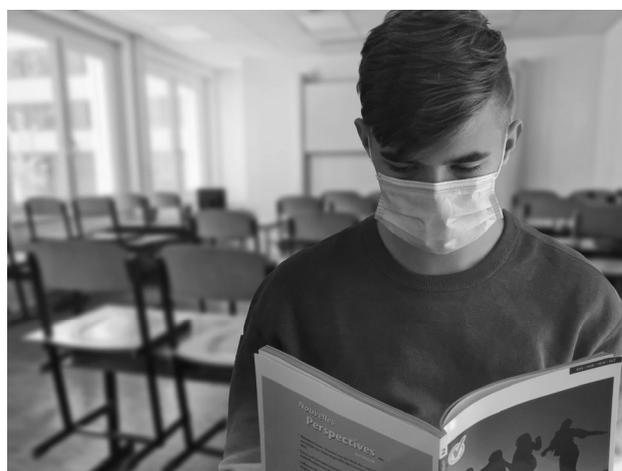


Foto: pixabay 5520411_L

Kontakte in 507 Klassen analysiert: Vier Strategien, unterschiedlich wirksam

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

1. Zufällige Aufteilung der Klassen in zwei Gruppen
2. Aufteilung in zwei Gruppen nach Geschlecht
3. Aufteilung in zwei Gruppen, basierend auf kompletten Netzwerkdaten
4. Selbstorganisierte Aufteilung in zwei Gruppen durch Schülerinnen und Schüler, die ihre Kontakte selbst angeben

Das Ergebnis: Alle vier Strategien dämmen das Infektionsgeschehen ein – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß.

„Am schwächsten wirkt erwartungsgemäß die zufällige Aufteilung, also beispielsweise alphabetisch nach den Anfangsbuchstaben der Namen“, erklärt David Kretschmer. Die Aufteilung nach Geschlecht sei schon deutlich effektiver, da sich Kinder und Jugendliche im Schulalter eher mit Angehörigen des eigenen Geschlechts trafen, so der Soziologe. Zusätzliche Kontakte und damit Ansteckungen zwischen den Geschlechtergruppen seien daher nicht so häufig. Als besonders wirksam aber erwies sich im Modell die Aufteilung unter Berücksichtigung der tatsächlichen, von den Schülerinnen und Schülern in wissenschaftlichen Befragungen angegebenen Sozialkontakte. Erstautorin Anna Kaiser: „In den Daten sehen wir, wer mit wem ohnehin engen Kontakt hat, auch außerhalb der Schule. Wenn man die Klassen entsprechend aufteilt, vermindern sich sowohl die Infektionsgefahr als auch das Risiko für Quarantänezeiten – insbesondere, wenn das Infektionsgeschehen sehr dynamisch ist.“ Auch die Wahrscheinlichkeit für sogenanntes Superspreading – also relativ viele Ansteckungen, ausgehend von wenigen Infizierten – lasse sich mit dieser Form der Gruppenbildung verringern.

Selbstorganisierte Aufteilung als Ersatz für komplette Netzwerkdaten

Fast so gute Effekte wie mithilfe vollständiger Daten über das gesamte Kontaktnetzwerk aller Schülerinnen und Schüler lassen sich laut der Studie erzielen, wenn einzelne wechselseitig ihre Kontakte angeben: Also wenn beispielsweise eine Schülerin alle Mitschüler in der Klasse benennt, mit denen sie auch außerhalb der Schule häufig Kontakt hat. Eine der benannten Personen nennt dann ihrerseits alle Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen sie außerhalb der Schule in Kontakt steht, bis das Netzwerk die Hälfte der Klasse umfasst. Beide Klassenhälften bilden dann jeweils eine

Unterrichtsgruppe. „Dieses Vorgehen ist im Schulalltag sehr einfach umsetzbar, da die Lehrkräfte nicht, wie es für die Daten unserer Studie gemacht wurde, erst alle Kontakte in der Klasse erheben müssen“, erläutert Lars Leszczensky

Wechselunterricht wirkt

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

Hintergrund: Die Langzeitstudie CILS4EU am MZES

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

Wissenschaftliche Ansprechpartner:

*David Kretschmer Projektmitarbeiter
Mannheimer Zentrum für Europäische
Sozialforschung (MZES); Universität Mannheim
Telefon: +49-621-181-2024
E-Mail: David.Kretschmer@mzes.uni-mannheim.de
<https://www.mzes.uni-mannheim.de/d7/de/profiles/david-kretschmer>*

*Dr. Lars Leszczensky
MZES Fellow und Projektleiter Mannheimer
Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)
Universität Mannheim; Telefon: +49-621-181-2032
E-Mail: Lars.Leszczensky@mzes.uni-mannheim.de
<https://www.mzes.uni-mannheim.de/d7/de/profiles/lars-leszczensky>*

Quelle:

Idw: <https://idw-online.de/de/news772806>
[14.07.2021]

*Linda Schädler, Abteilung Kommunikation
Universität Mannheim*

Ein wissenschaftlicher Test enthüllt, wie anfällig ein Mensch für Corona-Mythen ist

Von Christina Krätzig

Eine von fünf Personen glaubt Fehlinformationen über Corona. Wer dafür besonders anfällig ist, lässt sich aus dem generellen Umgang der Person mit Informationen ableiten – und sogar vorhersagen. Das zeigt eine Studie, die unter der Leitung von Dr. Dr. Marco Meyer von der Universität Hamburg entstanden ist.

Im Online-Selbsttest, der auf den Forschungsergebnissen beruht, kann jede und jeder sich selbst überprüfen.

Knapp 20 Prozent der US-Bevölkerung glaubt falsche Behauptungen über das Coronavirus wie beispielsweise, dass Händetrockner das Virus abtöten können oder dass es durch Stubenfliegen übertragen wird. Die Frage, wer besonders anfällig für solche Mythen ist, lässt sich aufgrund bisher bekannter Faktoren wie der politischen Identität, dem Bildungsgrad, der Intelligenz, der Persönlichkeit oder demografischen Faktoren kaum beantworten.

Ein Team aus Wissenschaftlern der Universität Hamburg, der Macquarie University in Australien und der Rijksuniversiteit Groningen in den Niederlanden hat nun eine Antwort gefunden. Es hat dabei einen neuen **Erklärungsansatz**. Er verfolgt den **epistemischen Laster**. Die Studie wurde im Fachjournal „Episteme“ veröffentlicht.



Foto: pixabay 1903774_L

Epistemische Laster sind Charaktereigenschaften, die den Erwerb, die Erhaltung und die Weitergabe von Wissen behindern können. Dazu gehören zum Beispiel Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit oder Starrheit in Bezug auf die eigenen Glaubensgrundsätze.

In der Philosophie spielt die Vorstellung der epistemischen Laster eine große Rolle. Doch bisher wurde erst selten versucht, empirische Bestätigungen für deren Bedeutung im Umgang mit Wissen zu erbringen.

Eine Motivation zu unserer Studie war es, die Rolle epistemischer Laster bei der Bewertung von Informationen generell zu untersuchen. Dazu bietet die Corona-Pandemie eine einzigartige Gelegenheit“, erklärt Marco Meyer, der einen Doktorgrad in Philosophie und einen Doktorgrad in Wirtschaftswissenschaften hält. An der Universität Hamburg leitet er eine Nachwuchsforschungsgruppe und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Ethik.

Die Wissenschaftler haben ihre These an 998 US-Amerikanerinnen und Amerikanern überprüft. Dazu ließen sie die Teilnehmenden ihre Neigung zu epistemischen Lastern zum einen selbst einschätzen. Zum anderen führten sie eine Beobachtungsstudie durch, in der sie den Grad der epistemischen Lasterhaftigkeit mithilfe einer neu entwickelten Skala maßen. In einem dritten Schritt fragten sie die Probandinnen und Probanden gezielt nach ihrem Glauben an Mythen und Fehlinformationen über Covid-19.

„Wir haben herausgefunden, dass Menschen, die nicht auf Corona-Fehlinformationen hereinfließen, zwei Eigenschaften gemeinsam haben: Sie sind erstens neugierig und zweitens in der Lage, ihre Ansichten zu ändern, wenn sie auf vertrauenswürdige Quellen stoßen, die ihren bisherigen Annahmen widersprechen“, so Meyer.

Betrachtet man die Neigung zu epistemischen Lastern, lässt sich doppelt so gut vorhersagen, ob eine Person an Corona-Mythen glaubt als dies aufgrund von Faktoren wie der politischen Identität, dem Bildungsgrad, der Persönlichkeit oder demografischen Aspekten wie beispielsweise Alter, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit möglich wäre.

Die Studie stützt also die These, dass epistemische Laster generell die Aneignung von Wissen behindern. „Aus den Erkenntnissen könnte man individuellere Ansprachen und Methoden entwickelt, wie Menschen ihre epistemische Starrheit oder Gleichgültigkeit überwinden können, zum Beispiel durch pädagogische Interventionen“, erklärt Mayer. Dies biete einen Ansatz, dem Glauben an Fehlinformation und Verschwörungsmythen langfristig entgegenzuwirken.

Bin ich epistemisch laster- oder tugendhaft? Und was sagt dies über meine Anfälligkeit für

Notizen aus der Wissenschaft

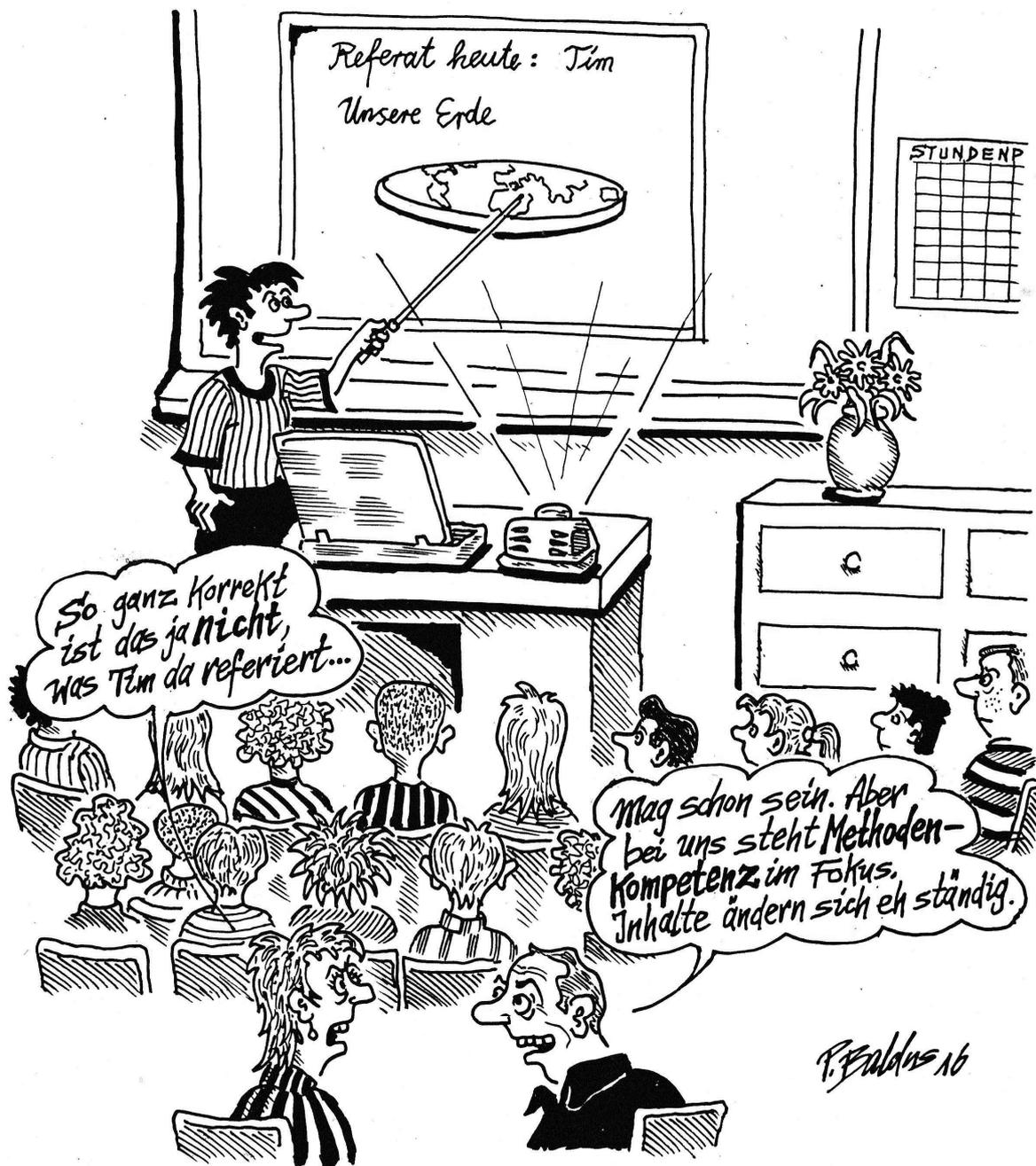
Corona- Mythen aus? Die Forschungsfragen der Wissenschaftler zum Ausprobieren und mit anschließender Auswertung (englisch) finden Sie auf den Internetseiten der Universität Hamburg unter <https://www.philosophie.uni-hamburg.de/philosophisches-seminar/personen/meyer-ma...>

Wissenschaftliche Ansprechpartner:

Dr. Dr. Marco Meyer
Universität Hamburg
Faculty of Humanities
Institute of Philosophy
Mail: marco.meyer@uni-hamburg.de
Christina Krätzig, Referat Medien- und
Öffentlichkeitsarbeit,
Universität Hamburg

Quelle:

idw: <https://idw-online.de/de/news772910>
[15.07.2021]



Impressum

DIE SCHULLEITUNG 48. Jahrgang, Heft 04/2021

Herausgeber:

Institut für Pädagogische Führung und Fortbildung im
Bayerischen Schulleitungsverband (IPFF)

Leitung:

Prof. Dr. Peter O. Chott M.A., Grubstraße 2,
87766 Memmingerberg
Tel.: 08331 84757
E-Mail: chott@bsv-bayern.info

Cäcilia Mischko, St.-Georg-Str. 29,
93083 Obertraubling
Tel.: (p) 09401 5696
E-Mail: mischko@bsv-bayern.info

Redaktion:

Prof. Dr. Peter O. Chott M. A. (Gesamtverantw. – poc),
Werner Sprick (ws), Petra Seibert (sei), Gerhard Schmautz (gs)
Stefanie Horinek (hor), Gabriele Radke-Kluge (rad), Cäcilia
Mischko (cäm),
E-Mail: redaktion@bsv-bayern.info

Mitarbeiter:

Helmut Schuster (hs), Margit Vogt (vog),

Redaktionssekretariat:

Jutta Wießgügel
Am Mühlberg 1b, 87724 Ottobeuren
Tel. (p) 08332 8761 (d) 08331 965289
E-Mail: wiessgugel@bsv-bayern.info

Abonnementdienst:

Für Mitglieder nimmt die bsv/IPFF-Geschäftsstelle, Bestellungen, Adressenänderungen usw. entgegen. Wenden Sie sich bei Nichtbelieferung bitte zunächst an Ihr Zustellpostamt. Für Nichtmitglieder des bsv/IPFF nimmt Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Red. PÄDAGOGISCHE FÜHRUNG, Luxemburger Straße 449, 50939 Köln, Bestellungen und Adressenänderungen entgegen.

DIE SCHULLEITUNG

erscheint als Beihefter der bayerischen Ausgabe der PÄDAGOGISCHEN FÜHRUNG viermal im Jahr. Der Bezugspreis ist für Mitglieder im Beitrag enthalten. Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt, alle Rechte vorbehalten. Unverlangte Manuskripte werden nicht zurückgeschickt. Exemplare für Buchbesprechungen werden an die Anschrift des Vorsitzenden des IPFF erbeten. Mit Kürzeln gekennzeichnete Beiträge sind von Mitarbeitern der Redaktion verfasst; namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen die Auffassung des Autors, nicht unbedingt die des BSV/IPFF dar.

Druck:

Lotos Poligrafia Sp. z o.o., Warszawa, Polen

Titelbildgestaltung: poc

Quelle bearbeitet: pixabay 770535_L Ausschnitt
Die Quelle der Fotos oder Bilder, die mit keinem eigenen Bildnachweis gekennzeichnet sind, ist immer der BSV.

NAMEN UND ANSCHRIFTEN DER bsv-VERBANDSFÜHRUNG:

Landesvorsitzende: **Cäcilia Mischko**
Tel.: (p) 09401 5696
E-Mail: mischko@bsv-bayern.info

Stellvertreter: **Andreas Fischer**
Tel.: (p) 09951 603380
E-Mail: fischer@bsv-bayern.info

Stellvertreter: **Robert Hackenberg**
Tel.: (p) 08331 8335086
E-Mail: hackenberg@bsv-bayern.info

Schatzmeister: **Hans Schmidt**
Tel.: (p) 089 6091929
E-Mail: h.schmidt@bsv-bayern.info

Geschäftsführung: **Nikola Kurpas**
Tel.: (p) 0171 8334143
E-Mail: kurpas@bsv-bayern.info

Schriftführerin: **Christina Schmidt**
Tel.: (p) 089 6094463 (d) 08102 896181/82
E-Mail: c.schmidt@bsv-bayern.info

NAMEN UND ANSCHRIFTEN DER BEZIRKSVORSITZENDEN:

Niederbayern: Andreas Fischer
Robinienweg 16, 94405 Landau an der Isar
Tel.: (p) 09951 603380
E-Mail: fischer@bsv-bayern.info

Oberbayern: Anita Bock
Grososstraße 21, 82166 Gräfelfing
Tel.: (p) 089 8596907
E-mail: bock@bsv-bayern.info

und Torsten Bergmühl
Brunnthaler Straße 8, 85635 Höhenkirchen-Siegertsbrunn
Tel.: 08102 89 61 80
E-Mail: buero@gsms-hoesie.de

Mittelfranken: Martina Zippelius-Wimmer
Hermann-Löns-Str. 12, 91083 Baiersdorf
Tel.: (p) 09133 9805
E-Mail: rektorat@grundschule-bubenreuth.de

und Brigitte Loos
Im Reisig 3, 91077 Ermreuth
Tel.: (p) 09192 9955994 d) 0911 5180279
E-Mail: brigitte@loos-eschenau.de

Oberfranken: Roland Härtel
Bartholomaestraße 14, 95349 Thurnau
Tel.: (p) 09228 9799317 d) 09261 61583
E-Mail: haertel@limmersdorf.de

Schwaben: Margit Vogt
Punenstraße 1, 86316 Friedberg
Tel.: (p) 0821 608317 (d) 0821 324-2522
E-Mail: vogt@bsv-bayern.info

Unterfranken: Rupert Beck
Inselstraße 17, 63741 Aschaffenburg
Tel.: (p) 06021 5818718 d) 06023 9478600
E-Mail: rupert.beck@t-online.de

Oberpfalz: Helmut Schuster
Mozartstraße 4, 93133 Burglengenfeld
Tel.: (p) 09471 8601
E-Mail: schuster@bsv-bayern.info

München: Ursula Rester
Straßbergerstraße 12, 80809 München
Tel.: (d) 089 37 42 91 99-0
E-Mail: rester@bsv-bayern.info