



Die Voraussetzung dafür, dass sich für Schüler merklich etwas ändert, ist, dass die Lehrkräfte gemeinsam in Teams etwas bewegen.

Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung

Das Thema Lehrerfortbildung ist aktuell. Eigentlich so aktuell wie nie. Denn Lehrkräfte in Deutschland sehen sich mit stetig wachsenden Anforderungen konfrontiert. Die Ursachen hierfür sind vielfältig: Die Schulen mit deutlich heterogener Schülerschaft nehmen zu, die daraus resultierende Notwendigkeit, Lernprozesse stärker zu individualisieren wird größer. Hinzu kommen Themen wie Inklusion, Ganzttag und Prävention. In den letzten Jahren verändert sich Schule nicht mehr nur in einzelnen Bereichen, sie erfährt einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel. Die Frage ist, wie Lehrkräfte bei der Bewältigung dieser Herausforderungen unterstützt werden können. | Christian Ebel, Angela Müncher

Vielfalt im Klassenzimmer ist eigentlich nichts Neues. Denn jedes Kind ist anders. Doch noch nie war diese Heterogenität so offensichtlich wie heute: In Großstädten steigt die Zahl der Kinder aus Zuwandererfamilien, in ländlichen Gebieten müssen Schulen unterschiedlicher Art aus Schülermangel zusammengelegt werden, in bürgerlichen Gegenden schicken ohnehin fast alle Eltern ihre Kinder auf das Gymnasium, und immer mehr Kinder mit besonderem Förderbedarf gehen auf Regelschulen. Wie können Lehrkräfte mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler konstruktiv umgehen?

Der Umgang mit dieser wachsenden Heterogenität ist eine der größten Herausforderun-

gen für unser Schulsystem. Derzeit gelingt es uns in Deutschland nicht, der Heterogenität in Schule wirklich gerecht zu werden. Das zeigen unter anderem die Ergebnisse der großen nationalen und internationalen Vergleichsstudien, angefangen bei PISA über IGLU, TIMSS bis hin zum Chancenspiegel und dem jüngsten IQB-Ländervergleich. Das zentrale Ergebnis lautet in jedem Fall: Bildungserfolg in der Bundesrepublik hängt immer noch zu stark von der Herkunft und dem sozialen Status der Eltern ab. Zwar hat sich die Chancengerechtigkeit in den vergangenen Jahren deutschlandweit leicht verbessert (vgl. auch die Darstellung der aktuellen PISA-Ergebnisse auf S. 16), nach wie vor besteht aber großer Handlungsbedarf.

Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität

Es muss uns gelingen, allen Kindern und Jugendlichen in ihrer Vielfalt gerecht zu werden, sie zum Bildungserfolg zu führen und damit auch den sozialen Zusammenhalt im Land zu festigen.

Der Schlüssel dazu liegt in einem Unterricht, der individuell fördert, der also jedes Kind und jeden Jugendliche entsprechend des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes unterstützt. Unterricht so weiterzuentwickeln, dass dies gelingt, fordert die einzelne Lehrkraft und das gesamte Kollegium. Denn die Stellschrauben, an denen man zur Weiterentwicklung von Unterricht drehen muss, sind zahlreich:

- Die Voraussetzung dafür, dass sich für Schüler merklich etwas ändert, ist dass die Lehrkräfte gemeinsam, in Teams, etwas bewegen. Nur so werden auch die Lehrkräfte einen Schub für eine Entwicklung ihrer Schule insgesamt wahrnehmen können: Kollegen müssen so zusammenarbeiten, dass sie ein gemeinsames Verständnis von Unterricht entwickeln, sich über die Lernentwicklung ihrer Schüler in unterschiedlichen Fächern austauschen, sich überlegen, an welchen Stellen sie ihren Unterricht noch weiterentwickeln sollten und wie sie dies realisieren können.
- Schon bei den Teams spielt Feedback eine wichtige Rolle: von Lehrkraft zu Lehrkraft beispielsweise über kollegiale Unterrichts-



Bildungserfolg in der Bundesrepublik hängt immer noch zu stark von der Herkunft und dem sozialen Status der Eltern ab.

hospitationen. Feedback sollte sich jedoch nicht auf diese Ebene beschränken. Wenn Unterricht weiterentwickelt werden soll, ist es wichtig, auch das Feedback der Schüler einzuholen – zum Unterricht selbst, aber auch dazu, wo sie gerade stehen. Schüler und Lehrkräfte können so über gegenseitiges Feedback abgleichen, welche nächsten Lernschritte aus der Abgleichung der Wahrnehmung folgen. Auch das Schüler-Schüler-Feedback kann für die Weiterentwicklung von Unterricht genutzt werden.

- Damit Lehrkräfte ihren Unterricht so anlegen können, dass Schüler adäquat gefördert werden, benötigen sie ein besseres Verständnis davon, wie sie noch genauer diagnostizieren können und was eine professionelle pädagogische Diagnostik ausmacht. Hier spielt die reflektierte Hypothesenbildung und -überprüfung eine wichtige Rolle, der Abgleich von Wahrnehmungen mit Kollegen und der Einbezug der Schülerperspektive.
- Um Unterricht weiter zu entwickeln und Schüler entsprechend ihres Lernstands und ihrer Interessen noch besser zu fördern, müssen Lehrer das selbstgesteuerte Lernen fördern. Das bedeutet nicht, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung abgeben oder nur noch in eine Beraterrolle gehen sollen – sie müssen den Lernprozess der Schüler in ihren Fächern im Blick behalten und für den Aufbau von Selbststeuerungskompetenzen und

Lernstrategien sorgen. Diese Stellschraube, der didaktische Kernbereich, ist zweifelsohne die komplexeste. Die Grundelemente des Bereichs sind die fachliche Klarheit und Strukturiertheit und führen über eine effektive Klassenführung hin zu konkreten Prinzipien wie dem Kooperativen Lernen und Lerncoaching. Um an dieser Stellschraube zu drehen, muss man viele kleine Schraubchen bewegen.

Lehrkräfte als lebenslang Lernende

Wie und wann können Lehrkräfte ihre Kompetenzen dazu erweitern? Ist dieser Prozess irgendwann abgeschlossen? Hierzulande werden drei Phasen der Lehrerbildung bzw. -professionalisierung unterschieden: In der ersten Phase, dem Hochschulstudium, geht es eher um theoretische Grundlagen in den Fachwissenschaften und -didaktiken sowie der Erziehungswissenschaft. Der Umgang mit Schülerheterogenität kann hier nur theoretisch umrissen werden. Bestenfalls ist er noch gespickt mit einigen schulpraktischen Erfahrungen. Inwieweit sich Studierende jedoch schon durch die erste Phase praktisch auf den Umgang mit ganz unterschiedlichen Schülern vorbereitet fühlen, kann hinterfragt werden. Der Praxisbezug in der zweiten Phase ist deutlich höher; der Einstieg in die dritte Phase, die mit einem sehr viel größeren Lehrdeputat einhergeht, stellt aber einen besonderen Anspruch dar.

Auch mit Blick auf spezifische schulische Schwerpunkte, Neuentwicklungen oder eine zunehmende schulische Autonomie ergeben sich Herausforderungen für junge wie erfahrenere Lehrkräfte. Schulen müssen heute viel stärker ihre eigenen Entwicklungsschwerpunkte festlegen und müssen die dafür notwendigen Unterrichtskonzepte selbst erarbeiten. Das Ganze muss darüber hinaus ange-

passt werden an das schulische Umfeld und das Klientel. Wie gut die Vorbereitung in der ersten und zweiten Phase auch sein mag, wer heute in Schule tätig ist, braucht ebenso die Fähigkeit, sich auf neue Herausforderungen einzustellen, wie auch die Bereitschaft, Entwicklungsbedarfe mit zu bearbeiten.

Das alles ohne Unterstützung anzugehen, ist nicht nur enorm anspruchsvoll, sondern auch wenig sinnvoll. Mit den Fort- und Weiterbildungen im aktiven Berufsleben folgt deshalb eine dritte Professionalisierungsphase.

Lehrerfortbildung in Deutschland

Lehrerfortbildungen sind in allen Bundesländern verpflichtend. Allerdings unterscheiden sich die Vorgaben dafür von Land zu Land. So ist unterschiedlich geregelt, ob Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden können beziehungsweise müssen oder ob eine Teilnahme nachzuweisen ist. Auch die Zahl der zu besuchenden Fortbildungsmaßnahmen variiert je nach Bundesland stark.

Lehrkräfte in Hamburg müssen pro Jahr zum Beispiel 30 Stunden Fortbildung nachweisen. Es reicht aber, wenn die Fortbildungen in einem selbstständig geführten Fortbildungsportfolio dokumentiert werden. Dieses Portfolio ist nicht nur Beleg für die erworbenen Kompetenzen, es dient auch als Grundlage für die schuleigene Personalentwicklung und Fortbildungsplanung. In Bayern ist die Fortbildungspflicht erfüllt, wenn innerhalb von vier Jahren zwölf Fortbildungstage nachgewiesen werden. Ein Drittel dieser Tage soll

als schulinterne Lehrerfortbildung absolviert werden.

In vielen Ländern lässt sich ein Trend hin zur schulinternen Lehrerfortbildung (SchILF) beobachten. Damit soll unter anderem die Kompetenzentwicklung von Kollegien und Teams hin zu professionellen Lerngemeinschaften gestärkt werden. Mehrtägige Fortbildungen mit integrierten Praxis- und Reflexionsphasen sind wirksamer als eintägige Fortbildungsmaßnahmen (siehe Interview mit Prof. Lipowsky auf S. 8), doch nicht überall bilden sie den Schwerpunkt der Maßnahmen eines Landes. Vielerorts gibt es zahlreiche 1-Tages-Fortbildungen: Dabei ist empirisch belegt, dass dieses Format kaum das Potenzial hat, unterrichtliches Handeln von Lehrern zu verändern.

Im Rahmen ihrer erweiterten Selbstständigkeit bestimmen die Schulen die Themen der Fortbildungsangebote häufig selbst. Dies geschieht auf Grundlage interner Fortbildungsplanungen, die wiederum das Resultat von Schulentwicklungsprozessen bzw. interner oder externer Evaluation sein können. Die Fortbildungsinhalte sind in der Regel ein Abbild der gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen: Inklusion, Ganztagsschule, Differenzierung und Individualisierung des Lernens, kooperatives und selbstverantwortliches Lernen, Kompetenzorientierung stehen derzeit im Mittelpunkt der Lehrerfortbildungen.



Wenn eine Fortbildung Auswirkungen für die Schule als Ganzes zeigen soll, ist es sinnvoll, auch das gesamte Kollegium zu beteiligen.



... wer heute in Schule tätig ist, braucht ebenso die Fähigkeit, sich auf neue Herausforderungen einzustellen ...

Wie wirksam und nachhaltig sind Fortbildungen?

Lehrerfortbildungen sind dann besonders wirksam, wenn sich an Vortrags- und Erprobungsphasen noch eine Reflexionsphase anschließt. Sie ermöglicht es, das Erlernte mit der persönlichen Erfahrung in der Praxis abzugleichen. Wenn Wirkungen sich nicht nur auf Ebene einer einzelnen Lehrkraft, sondern auf Ebene der Schule entfalten sollen, sollte mindestens ein Team von Kollegen an einer Qualifizierung teilnehmen. Selbst dann stellt der Transfer in das Kollegium noch eine Hürde dar, die ohne Konzept und systematische Vorbereitung häufig nicht genommen wird.

Generell gilt schließlich: Fortbildungsmaßnahmen ohne direkten Bezug zur Unterrichtspraxis führen zu keinen wirklichen Veränderungen im Lehrerverhalten. Wissenschaftler bezeichnen dieses Phänomen als „Transferlücke“: Trotz Wissenszuwachs ist nach der Fortbildung kein Transfererfolg in die Praxis zu beobachten. Lehrkräfte sind nicht in der Lage, das erworbene Wissen und die erlernten Praktiken auch umzusetzen. Die meisten Fortbildungen nach klassischem Muster führen zu keiner signifikanten Verbesserung der Schülerleistung. Das ist durchaus ernüchternd.

Trendaussagen zu wirksamer Fort- und Weiterbildung

Aus dem gegenwärtigen Forschungsstand lassen sich allerdings einige Trends zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ableiten. Werden diese Trends berücksichtigt, haben Fortbildungen das Potenzial, Lehrerwissen und Lehrerüberzeugungen zu verändern und auch zu einem veränderten Lehrerverhalten im Unterricht beizutragen, das sich bis auf die Schüler auswirkt. Schulen sollten:

1. **Fortbildungsbedarf definieren und mit dem Schulprogramm abgleichen:** Ohne den Rückhalt des Kollegiums geht es nicht! Deshalb sollte die Lehrerkonferenz, mit Absicherung durch die Schulkonferenz, ihre Fortbildungsbedarfe selbst bestimmen.
2. **Umfang und Dauer der Fortbildungen planen:** Eine Fortbildung sollte längerfristig angelegt sein – mit mehreren Terminen, zwischen denen eine Erprobung des Gelernten im Unterricht vorgesehen ist.
3. **Fortbildung sinnvoll strukturieren:** Hier gilt: Jede Fortbildung sollte aus mehreren Phasen bestehen, die sinnvoll miteinander verzahnt sind: Input – exemplarische Erprobung in der Fortbildung – Anwendung in der eigenen Unterrichtspraxis – Reflexion.
4. **Die richtige Organisationsform finden:** Wenn eine Fortbildung Auswirkungen für die Schule als Ganzes zeigen soll, ist es sinnvoll, auch das gesamte Kollegium zu beteiligen. Können stellvertretend nur Einzelpersonen teilnehmen, gilt: Ohne ein zuvor

mit Steuergruppe und Lehrerkonferenz abgestimmtes Transferkonzept ist die Implementierung von Inhalten im Gesamtkollegium schwierig.

5. **Praxisbezug sicherstellen:** Fachwissenschaftliche Theorien sollten mit praxisbezogener Fachdidaktik und praktischen Unterrichtsbeispielen kombiniert werden. So fällt Lehrkräften die Umsetzung im Fachunterricht leichter und entstehen positive Lerneffekte für die Schüler.
6. **Fachlicher Fokus:** Konkret ist besser als abstrakt! Ein konkretes fachliches Problem hilft Lehrkräften deutlich besser, sich mit Ideen, Gedanken und (Fehl-)Konzepten von Schülern beschäftigen zu können als ein abstrakter oder zu weit gefasster Gegenstand.
7. **Professionelle Lerngemeinschaften und Feedback:** Ohne Zusammenarbeit und Feedback keine Weiterentwicklung von Schule! Eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts können beispielsweise kollegiale Hospitationen sein.
8. **Zentrale Rolle der Schulleitung:** Für den erfolgreichen Transfer von Fortbildungsmaßnahmen braucht es die Unterstützung der Schulleitung.

Nur Fortbildungen, die die genannten Kriterien erfüllen, haben auch wirklich das Potenzial, Unterricht, Lehrerverhalten und letztlich den Lernerfolg von Schülern zu verbessern.

Kontakt

Christian Ebel
christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de

Angela Müncher
angela.muencher@bertelsmann-stiftung.de

Literatur:

- Huber, S. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität-Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–465). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2010). Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Gefunden am 19.11.13 unter http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Lernen.pdf
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, H.12 (2011), 38–41.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: *Die Deutsche Schule*, H.2 (2004), 462–479.
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität-Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S.355–365). Weinheim: Beltz.

„Vielfalt fördern NRW“

Ein Fortbildungsangebot für ganze Kollegien, mit dem der Unterricht im Hinblick auf individuelle Förderung systematisch weiterentwickelt wird

Das nordrhein-westfälische Ministerium für Schule und Weiterbildung und die Bertelsmann Stiftung haben sich zusammengetan, um mit dem Fortbildungsangebot „Vielfalt fördern“ die Lehrerfortbildung zu stärken. Denn gute Schule ist guter Unterricht – und der wird von guten Lehrerinnen und Lehrern gemacht. „Vielfalt fördern“ ist damit Teil der von der Bildungskonferenz NRW empfohlenen Fortbildungsinitiative, mit der die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in den Schulen des Landes intensiviert wird.



Mit dem gemeinsamen Qualifizierungsangebot „Vielfalt fördern“ möchten das Ministerium für Schule und Weiterbildung und die Bertelsmann Stiftung Schulen und Lehrkräfte dabei unterstützen, besser mit immer heterogeneren Klassen umzugehen, damit alle Kinder und Jugendlichen ihre Potenziale entfalten können. Dazu hat eine Gruppe ausgewiesener Unterrichtspraktiker und Fortbildner für Unterrichtsentwicklung unter wissenschaftlicher Leitung der Universität Münster ein modularisiertes Qualifizierungsangebot für Schulen mit Sekundarstufe I entwickelt.

Ziel der Fortbildung ist die Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schwerpunkten individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung. „Es geht darum, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, sich besser auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen, Begabungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler einzustellen – denn nur so können deren Potenziale zur Entfaltung gebracht werden“, erklärt Tamara Sturm-Schubert, die „Vielfalt fördern“ auf der Seite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung leitet.

Die Fortbildung richtet sich an ganze Schulen und stellt somit einen integrierten Ansatz der Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung dar. Die Kollegien werden während der zweijährigen Fortbildung von speziell ausgebildeten Moderatorinnen

und Moderatoren der Kompetenzteams begleitet. Ebendiese Kompetenzteams bilden die zentralen Einheiten für Lehrerfortbildung in NRW; jeder Kreis und jede kreisfreie Stadt hat ein solches Team. Die Moderatoren stimmen sich dabei mit der Steuergruppe für Unterrichtsentwicklung an der Schule ab und koordinieren gemeinsam mit dieser den Prozess.

Die Fortbildung vermittelt Konzepte, Instrumente und Methoden zur Weiterentwicklung von Unterricht, setzt dabei auf die Teamentwicklung im Kollegium und regt die systematische Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns an. Angela Müncher, Projektleiterin auf Seiten der Bertelsmann Stiftung: „Neuere Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen belegen, wie bedeutsam funktionierende Teamstrukturen im Kollegium für den Transfer in die Unterrichtspraxis sind. Zugespitzt könnte man sagen: Der Weg zu einem kompetenten Umgang mit Heterogenität führt über kooperativ arbeitende und professionelle Lerngemeinschaften, über Hospitationen und gegenseitiges Feedback.“

Aufbau und Inhalte der Fortbildung

Das Qualifizierungsangebot umfasst vier Module mit je 2,5 Fortbildungstagen – also insgesamt 10 Tage bzw. 80 Stunden.



Der Weg zu einem kompetenten Umgang mit Heterogenität führt über kooperativ arbeitende und professionelle Lerngemeinschaften ...

Ein Modul kann innerhalb eines Schulhalbjahres absolviert werden, so dass ein Kollegium die Qualifizierung in zwei Jahren durchlaufen kann. Für große Kollegien besteht die Möglichkeit, an der Qualifizierung gestaffelt in Teilgruppen teilzunehmen, so dass der Qualifizierungsprozess sogar bis zu sechs Jahren dauern kann.

Die vier Module der Fortbildung bestehen aus praxisrelevantem Input, Trainingseinheiten und Reflexionen über die Weiterentwicklung des Unterrichts. Zu Beginn wird an einem pädagogischen Tag das Grundverständnis zur individuellen Förderung und zum Lernen in den Blick genommen. Die Moderatoren berücksichtigen, wo die Schule bzw. das Kollegium im Schulentwicklungsprozess steht. Im Verlauf der Fortbildung werden zunehmend auch fachspezifische Elemente berücksichtigt, sodass die Fachkonferenzen über die Kollegen nach und nach einbezogen werden (vgl. dazu auch die Erfahrung der Gesamtschule Herzebrock-Clarholz auf S. 10 in diesem Podium, die zur ersten Welle der Pilotschulen gehört).

Übersicht über die vier Module der Fortbildung:

Modul 1
Teamentwicklung im Kollegium



Modul 2
Diagnostik: Identifizierung von Potenzialen und Interessen/Evaluation



Modul 3
Didaktik 1: Lernen und Lehren – Potenziale fördern und kompetenzorientiert unterrichten



Modul 4
Didaktik 2: Lernen und Lehren – Potenziale fördern und kompetenzorientiert unterrichten

Modul 1: Teamentwicklung im Kollegium

Unterricht lässt sich nachhaltig nur gemeinsam weiterentwickeln. Im Modul Teamentwicklung steht eine gelingende Zusammenarbeit im Vordergrund, die Lehrkräfte auf Dauer entlasten soll. Dabei wird, wenn sinnvoll und gewünscht, auf bestehenden Teamstrukturen aufgebaut. Die Teams selber legen die Ziele fest, um Unterricht weiter zu entwickeln.

Im Verlauf der Qualifizierung werden die Praxisvorhaben sukzessive komplexer: Im



Modul 2: Diagnostik: Identifizierung von Potenzialen und Interessen/Evaluation

Ohne zu wissen, wo ein Schüler im Lernprozess steht und was ihn interessiert, wird es schwierig, ihn zu fördern. Im Zentrum dieses Moduls steht eine lerner- und prozessbezogene Diagnostik, die Diagnosefähigkeiten von Lehrkräften ausbaut und die Schülerperspektive in den Diagnoseprozess mit einbezieht. Dazu sind keine aufwendigen psychologischen Tests notwendig.

In dem Modul wird ein Überblick über Diagnosebereiche und Instrumente vermittelt und ein Einstieg in den Diagnosezyklus ermöglicht. Wie in der gesamten Fortbildung wird auch hier an der eigenen Unterrichtspraxis gearbeitet, sodass das Gelernte direkt umgesetzt werden kann. Damit dies gelingen kann, findet bereits hier eine Anbindung an die Fächer statt.

Module 3 und 4: Didaktik: Lernen und Lehren – Potenziale fördern und kompetenzorientiert unterrichten

Jedem Kind bzw. jedem Jugendlichen in einer Klasse mit 30 Schülern so gerecht zu werden, dass sich ihre Potenziale entfalten können, ist eine Mammutaufgabe. Wie diese bewältigt werden kann, steht im Zentrum der beiden Didaktikmodule.

Hier geht es darum, selbstgesteuertes Lernen zu fördern und die dafür notwendigen Lernstrategien beim Schüler aufzubauen, wobei Lehrkräfte in der Verantwortung für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler bleiben. Die Module beinhalten fachspezifische Anteile genau wie fachübergreifende Anteile: erstere dienen dazu, dass die Prinzipien in den Fächern passgenau umgesetzt werden, letztere dienen dazu, dass Schülerinnen und Schüler ähnliche Prinzipien des Lernens in allen Fächern wiedererkennen.

Dabei wird zum einen auf Ansätzen aufgebaut, die im Diagnostik-Modul schon eingeführt wurden (z. B. Lernlandkarten), zum anderen werden neue Schwerpunkte gesetzt: Über die Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens hinaus sind dies: Lerncoaching, Prinzipien und Konstruktion differenzierender Aufgaben, Lerndokumentation, Leistungsbeurteilung, Classroom Management und Kooperatives Lernen.

Wirksamkeit der Fortbildung

In der Darstellung dieses umfassenden Fortbildungsangebots wird deutlich, dass „Vielfalt fördern“ den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung Rechnung trägt (vgl. Leitartikel S. 1ff.):

So handelt es sich bei „Vielfalt fördern“ nicht um eine Einzelmaßnahme, sondern um kontinuierliche Veranstaltungen über einen Zeitraum von zwei Jahren.



„Vielfalt fördern“ ist als lernendes Projekt angelegt: es nutzt die Erfahrungen aus den Pilotregionen für die Weiterentwicklung ...



Das Angebot richtet sich nicht an einzelne Lehrpersonen, sondern an ganze Kollegien, die in Teams ein gemeinsames Unterrichtsprinzip für ihre Schule erarbeiten möchten.

Über den gesamten Zeitraum wird das Kollegium von einem Moderatorenteam begleitet.

Das Angebot fußt auf breiter wissenschaftlicher Expertise und auf Erfahrungen aus der Schulpraxis.

Die Module der Fortbildungen weisen eine Kombination aus Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen auf.

Es werden didaktische wie fachdidaktische Elemente berücksichtigt, die für die Umsetzung in der Unterrichtspraxis elementar sind.

Um die Wirkung der Fortbildung auch empirisch belegen zu können, ist Prof. Dr. Frank Lipowsky, einer der prominentesten Forscher zum Thema Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen, mit der Evaluation der vier Module von „Vielfalt fördern“ betraut worden (vgl. Interview mit Prof. Lipowsky auf S. 8).

„Vielfalt fördern“ als regionaler Ansatz der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Seit dem Schuljahr 2012/13 wird die Fortbildung Schulen mit Sekundarstufe I in den fünf Pilotregionen Bonn, Borken, Düsseldorf, Gütersloh und Hamm angeboten. Die Bezirksregierungen haben die Erprobung zum Schuljahr 2013/14 auf fünf weitere Kreise und Städte ausgeweitet: Seit Beginn des neuen Schuljahres nehmen Schulen aus dem Hochsauerlandkreis, der Stadt Bielefeld, dem Kreis Kleve, dem Oberbergischen Kreis und der Stadt Gelsenkirchen an der Fortbildung teil. Derzeit nutzen ca. 60 Schulen aus den zehn Pilotregionen das Fortbildungsangebot. Im Herbst 2014 sind neun weitere Regionen hinzugekommen. In den inzwischen 19 Projekt-

regionen in NRW können sich alle Schulen mit Sekundarstufe I (bis auf Gymnasien) um eine Teilnahme an der Fortbildungsmaßnahme bewerben. Perspektivisch soll das Angebot allen kreisfreien Städten und Landkreisen in NRW zur Verfügung stehen.

Bezirksregierungen, Kompetenzteams und Regionale Bildungsbüros arbeiten in den Projektregionen zusammen: Die Bezirksregierungen sind an der Steuerung des Prozesses in den Pilotregionen beteiligt. Sie arbeiten mit den Akteuren vor Ort zusammen. Die Kompetenzteams begleiten die am Projekt teilnehmenden Schulen und führen die Qualifizierung durch. Die Regionalen Bildungsbüros unterstützen die kommunale Schulentwicklung. Sie stehen in Kontakt mit den Schulen und koordinieren und begleiten die Vernetzung der Schulen untereinander. Gemeinsam stellen Bezirksregierung, Bildungsbüros und Kompetenzteam sicher, dass das Konzept der individuellen Förderung in der Region verankert wird.

Auch für den Austausch der Regionen untereinander gibt es Formate, wie z. B. halbjährlich stattfindende Regionentreffen oder zuletzt den Fachkongress „Vielfalt fördern im Kontext regionaler Schul- und Unterrichtsentwicklung“. Diese Treffen ermöglichen es, die unterschiedlichen Erfahrungen mit „Vielfalt fördern“ in den Projektregionen zu reflektieren und Impulse für die weitere Entwicklung des Projekts auf regionaler Ebene zu erhalten. Denn „Vielfalt fördern“ ist als lernendes Projekt angelegt: es nutzt die Erfahrungen aus den Pilotregionen für die Weiterentwicklung des Projekts.

Die Rückmeldungen aus den Projektregionen zeigen im Übrigen, dass neu gegründete Sekundar- und Gesamtschulen in NRW die Fortbildung sehr gut annehmen, um sie schon in der Schulaufbauphase zur Entwicklung ihrer spezifischen Unterrichtskultur zu nutzen. „Aber auch die etablierten Schulen nutzen ‚Vielfalt fördern‘ für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung“, betont Tamara Sturm-Schubert.

Ansprechpartner im Projekt

Projektleitung
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW:
Tamara Sturm-Schubert
t.sturm-schubert@vielfalt-foerdern.schulen.nrw.de

Projektleitung Bertelsmann Stiftung:
Angela Müncher
a.muencher@vielfalt-foerdern.schulen.nrw.de

Projektseite „Vielfalt fördern“ im Internet
www.vielfalt-fördern.nrw.de



„Fortbildungen haben viel Potenzial, um Einzelkämpfertum aufzubrechen ...“

Interview mit Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia,

Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Wofür braucht es Fortbildungen?

Fort- und Weiterbildungen sind vor allem dafür gemacht, um mit schulindividuellen, sich stets verändernden Besonderheiten professionell umgehen zu können. Sie sind insbesondere auf Kernaspekte zur erfolgreichen Umsetzung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen ausgerichtet. Das ist das Feld, innerhalb dessen Lehrkräften eine gute Fort- und Weiterbildung angeboten und ermöglicht werden muss. Hierbei geht es hauptsächlich um die Weiterentwicklung individueller Lehrerkompetenzen. Diese „dritte“ Phase der Lehrerprofessionalisierung ist jedoch nicht dafür gedacht, strukturelle oder systemische Lücken zu füllen.

Lehrkräfte sollen heute konstruktiv mit der Heterogenität in der Schule umgehen können. Waren Klassen beziehungsweise Schülergruppen nicht schon immer heterogen? Haben wir jetzt mehr Vielfalt oder nur einen besonderen Blick auf Vielfalt?

Es wird immer wieder gesagt, die Gruppen werden heterogener. Ich halte das eher für eine bildungspolitische Ausrede. Wir beobachten hier in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren keine grundlegenden substantziellen Veränderungen. Allerdings hat insbesondere PISA 2001 gezeigt, dass wir den Faktor Vielfalt bisher konsequent ignoriert haben. Das hat nichts damit zu tun, dass wir vielleicht unsere Lehrkräfte bisher schlecht ausgebildet hätten. Wir hatten einfach ein anderes pädagogisches Konzept. Dieses Konzept wurde von dem Paradigma einer möglichst starken Leistungshomogenisierung geleitet, um so Chancengleichheit zu erreichen.

Allerdings ist dabei aus dem Blick geraten, dass wir auf diese Weise sowohl unsere schwachen wie auch starken Schüler benachteiligen und dass wir mit diesem Modell eine individuelle Förderung aller Schüler nicht erreichen können. Diese Erkenntnis war Teil des PISA-Schocks. Das hat unsere Bildungspolitik überhaupt erst wachgerüttelt. Unsere Zielvorstellungen von Chancengleichheit und -ungleichheit waren einfach nicht mehr angemessen bzw. nicht zeitgemäß. Nach 2001 gab es dann einen Wechsel im System und dieser Wechsel schlug sich auch auf Subsysteme wie die Lehrerausbildungsphasen nieder.

So ein Wechsel gelingt aber nicht per Dekret und auch nicht von heute auf morgen.

Nein, dieser Wechsel in den Paradigmen betraf ja auch Lehrkräfte, die bereits in den Schulen unterrichteten. Die Aufgabe bestand also darin, das Lehrpersonal für die neue Blickrichtung zu sensibilisieren. Dazu gehört auch, den Lehrkräften neue Unterrichtstech-

niken zu vermitteln, die vom Inklusionsgedanken ausgehen. So etwas ist nur im Rahmen guter Fortbildungskonzepte möglich.

Wo liegt denn in einer heterogenen Schülergruppe die größte Herausforderung: bei den schwachen oder starken Kindern?

Wir wissen aus vielen empirischen Studien und der Praxis, dass in einer Regelschule die größte Herausforderung bei den hochbegabten Schülern liegt. Unsere Benachteiligtenforschung hat gezeigt, wie sehr die Herausforderung oft unterschätzt wird, mit hochbegabten Kindern kompetent umzugehen. Diese Kinder individuell und gerecht zu fördern, ist für das Regelsystem eine der schwierigsten Aufgaben. Für Lehrkräfte ist es häufig einfacher, mit schwächeren Schülern umzugehen, wobei ich hier nicht von den Fällen mit sonderpädagogischem Betreuungsbedarf spreche.

Es ist auch zu pauschal, wenn wir bei Heterogenität nur in stark und schwach unterteilen. Es gibt eine Fülle von Heterogenitätsmerkmalen, auf die die einzelnen Stärken und Schwächen der Kinder zurückzuführen sind. Dazu gehören der soziale Hintergrund, der kulturelle Hintergrund und der Bildungshintergrund. Dazu gehört aber auch das Geschlecht. Jungen und Mädchen lernen in bestimmten Fächern unterschiedlich. Dazu kommen noch die individuellen kognitiven Fähigkeiten. Diese ganze Fülle an Heterogenitätsmerkmalen führt dazu, dass unsere Kinder in der Schule unterschiedliche Leistungen zeigen.

Die Frage nach leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülern beschreibt vor diesem Hintergrund also nicht Heterogenität. Sie ist vielmehr erst das Ergebnis vieler Heterogenitätsmerkmale und wird von Schule auch nur durch die Schulnoten im Zeugnis definiert. Man muss also zunächst schauen, welchen Hintergrund und welche Voraussetzungen jeder einzelne Schüler mitbringt. Damit sind wir dann wieder bei den Lehrerkompetenzen.

Welche Lehrerkompetenzen braucht es denn, um mit Heterogenität umgehen zu können?

Hier lässt sich die Lehrertätigkeit mit dem Ärzteberuf vergleichen. Was es zuallererst braucht, ist eine diagnostische Kompetenz. Sie können in Sachen Fachwissen oder unterrichtlicher Techniken der beste Arzt sein, wenn sie jedoch nicht die richtige Diagnose stellen, bringt ihnen das nichts. Ohne gute Diagnose gibt es keine wirksame Behandlung.

Es wäre aber nun naiv zu erwarten, Lehrkräfte müssten für jedes Kind ein ideales Lehrkonzept entwickeln. Das ist nicht das Ziel. Wir haben schließlich keinen Individualunter-

Die Frage nach leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülern beschreibt vor diesem Hintergrund also nicht Heterogenität. Sie ist vielmehr erst das Ergebnis vieler Heterogenitätsmerkmale

richt, sondern Gruppenunterricht. Das Ziel muss sein, dass Lehrkräfte in einem ersten Schritt die Potenziale eines Kindes erkennen und dann gezielt fördern. Wenn wir da hinkommen, dann würden wir bei PISA noch besser abschneiden.

Wie erreichen wir eine ebenso grundlegende wie nachhaltige Veränderung von Lehrpraktiken und Lernkultur?

Wir sollten über wirksame Fortbildungskonzepte in die Schulen gehen, um in einem ersten Schritt die Lehrkräfte für neue Themen zu sensibilisieren. Natürlich wissen wir aus der Praxis, dass wir damit nicht alle erreichen. Es gibt eben auch eine starke Heterogenität unter den Lehrkräften. Ich bin jedoch optimistisch, dass es eine Mehrheit ist, die wir mit guten Fortbildungen und gezielten Inhalten von Fortbildungen erreichen. Wir können Lehrkräfte so motivieren, dass sie sich auch über längere Zeit an neuen Fortbildungskonzepten beteiligen. Und wenn es zunächst nur einzelne Schulleitungen, Kollegien oder Lehrerteams sind, so stellen wir fest, dass sich etwas verändert. Vielleicht nicht flächendeckend, aber doch im Sinne einer zunehmenden Bewegung.

Hilft es der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, dass wir uns vom Unterricht hinter verschlossener Klassentür entfernen?

Ja, die zunehmenden Teamstrukturen in den Lehrerkollegien tragen viel dazu bei. Der Lehrer ist kein Einzelkämpfer mehr. Fortbildungen haben ganz viel Potenzial, dieses Einzelkämpfertum aufzubrechen. Sie sorgen nicht nur für neuen fachlichen und didaktischen Input, sie lassen die Lehrkraft auch erfahren, wie wichtig es ist, sich mit anderen zusammen im Team auszutauschen und weiterzuentwickeln. Das ist ein guter Weg für die Kompetenzentwicklung und ein guter Weg in Richtung Fortbildung. Er geht über persönliche Erfahrungen und Lernprozesse.

Ist denn Schule organisatorisch und strukturell überhaupt in der Lage, ihre Lehrkräfte auf Fortbildungen zu schicken? Es fehlt doch dauernd an Personal.

Grundsätzlich ist jede Schulleitung und jede Lehrkraft in der Lage, Fortbildungen zu ermöglichen beziehungsweise zu besuchen – zumindest strukturell gesehen. In der Realität ist es allerdings so, dass die meisten Schulen personell unterbesetzt sind. In der Regel sind sie nicht voll ausfinanziert. Dazu kommt ein hoher Krankenstand in der Berufsgruppe. Personelle Engpässe sind also nicht die Ausnahme.



Es gibt eben auch eine starke Heterogenität unter den Lehrkräften. Ich bin jedoch optimistisch, dass es eine Mehrheit ist, die wir mit guten Fortbildungen und gezielten Inhalten von Fortbildungen erreichen.

Nun haben wir von Hochschuleseite aus zahlreiche Modellversuche durchgeführt und viele Schulen begleitet. Daher wissen wir, dass es trotz dieser Engpässe gelingen kann, auch dauerhaft an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Dafür müssen aber Schulleitung und Kollegium auch dahinterstehen. Es gibt Modelle, wie man das gestalten und in die Unterrichtsplanung integrieren kann. Auch hier lautet das Stichwort „Teamstruktur“. Die Lehrkräfte eines Teams vertreten und informieren sich gegenseitig, wenn es um Fortbildungen geht. Man muss sich also die für Fortbildungen notwendigen Freiräume organisieren. Ob das klappt, liegt letztlich in der Hand einer jeden Schule. Dass es funktioniert, haben wir in der Praxis gesehen. Auch wenn es zugegebenermaßen sehr anspruchsvoll ist.

Ob Fortbildungen möglich und erfolgreich sind, kommt also auf die Haltung an?

Letztlich ist es eine Frage des paradigmatischen Denkens. Wenn man Schulentwicklung ernst nimmt, sie wirklich lebt und sich nicht nur als Leitbild aufs Papier schreibt, dann ist es machbar. Dann hat jede Schule ihr eigenes Schulentwicklungskonzept, in das Fort- und Weiterbildungen verankert werden können. Dann erst sind Fortbildungen auch abgestimmt auf regionale Besonderheiten – zum Beispiel die Frage nach der Fächerstruktur oder der eigenen Schülerklientel. Dann kann man auch eine entsprechende Ressourcen- und Unterrichtsplanung machen und vor allen Dingen ein entsprechendes Personalentwicklungskonzept.

Wenn ich so an Schulentwicklung herangehe, dann kenne ich auch die Stärken und Schwächen der Kolleginnen und Kollegen.

Dann kann ich ein Personalkonzept entwickeln, das an meine Unterrichts- und Organisationsziele angepasst ist. Dann sind wir auch an dem Punkt, wo sich als Paradigma für wirklich jede Schule ergibt, dass sie aus dem Personalentwicklungskonzept heraus ihre Fort- und Weiterbildungen planen kann. Eine Schulleitung kann dann individuell festlegen, ob sie das ganze Kollegium, einzelne Teams oder vielleicht auch nur einzelne Lehrkräfte in Fortbildungen schickt. Solange sich das direkt an den Strukturen, Bedürfnissen und Zielen einer Schule orientiert, kann man auch besser die Akzeptanz und Motivation der Lehrkräfte erzielen.

Wie muss eine Fortbildung aufgebaut sein, damit sie wirksam ist?

Hierzu gibt es viele Studien, die wir zum Teil auch selbst durchgeführt haben. Wirksamkeit heißt zunächst, dass wir auf Unterrichtsebene und in Sachen Lernerfolg bei den Schülern wirklich etwas verbessern. Fortbildungen sind nicht dafür gemacht, dass eine Lehrkraft ihr Fachwissen vergrößert, sich dann aber für Schule und Schüler nichts verbessert. Wissen und Techniken, die in den Fortbildungen vermittelt werden, müssen auch zur erfolgreichen Anwendung in der Praxis kommen. Doch hier liegt auch schon das Problem. Wir kennen es grundsätzlich aus dem Fortbildungsbereich, auch bei Unternehmen: Es ist das Phänomen der Transferlücke. Trotz Wissenszuwachs ist nach einer Fortbildung in der Praxis kein Transfererfolg zu beobachten. Lehrkräfte sind oft nicht in der Lage, das erworbene Wissen und die erlernten Praktiken in Schule und Unterricht erfolgreich umzusetzen.

Gibt es denn Transferstrategien, die den Lehrkräften bei der Umsetzung ihres Wissens helfen?

Von denen gibt es ganz viele. Hier steht ganz am Anfang die Ermittlung des Fortbildungsbedarfes. Man muss die Lehrkräfte dort abholen, wo sie in ihrer Praxis stehen. Irgendwelche Fortbildungen, die nicht zum Bedarf meiner Schule oder meiner Lehrkräfte passen, machen keinen Sinn. Ich muss auch wissen, inwieweit jede einzelne Lehrkraft dafür sensibilisiert oder motiviert ist, sich zu bestimmten Themen fortzubilden. Welche Fachkenntnisse und Techniken bringen sie bereits mit? Wie schon gesagt, auch hier haben wir eine große Heterogenität, also nicht nur auf Schüler-, sondern auch auf Lehrerseite. Ebenso wichtig für den Transfer ist die Frage, wie die eigenen Ziele aussehen, also die Ziele für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Welches Fortbildungsformat ist in Sachen Transfererfolg besonders wirksam?

Fortbildungen sollten sich grundsätzlich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Bevor sie Lehrkräfte wirksam fortbilden können, müssen sie erst einmal deren Voraussetzungen und Handlungsrouinen kennen. Die erfahren sie aber nicht an einem Nachmittag. Vor allem nicht, wenn sie als Fortbilder gleichzeitig auch noch ihre eigenen Inhalte vermitteln wollen. Im Grunde wissen wir das schon seit Jahren. Der Nutzen von ein- oder auch zweitägigen Veranstaltungen geht sehr oft gegen Null. Obwohl wir das wissen, liegt dieses Format vielen Fortbildungskonzepten zugrunde. Das ist erstaunlich, weil es auch ein Bereich ist, in dem wir eigentlich sofort etwas ändern könnten.

Wie müssen Fortbildungen denn inhaltlich gestaltet werden?

Diese Frage berührt ein weiteres Manko. Unsere Fortbildungskonzepte sind in der Regel sehr klassisch ausgestaltet. Klassisch heißt: Fortbildung ist eine Mischung aus Vorträgen und Übungsphasen. Das ist das, was wir bereits aus der Schule oder vom Studium her kennen. Und auch das ist in vielen Fällen nicht mehr angemessen. Lehrkräfte haben in

der Regel hohe professionelle Handlungskompetenzen. Das heißt, die eigentlichen Lehrphasen könnten wir kurz fassen und sollten auch verstärkt auf die Selbstlernfähigkeiten von Lehrkräften bauen.

Fortbildungen müssen in erster Linie eine vernünftige Kombination aus Erprobungs- und Reflexionsphasen zum Inhalt haben. Der handlungspraktische Anteil muss deutlich erhöht und systematisch mit den nachfolgenden Reflexionsphasen verknüpft werden. Nur so kann eine Lehrkraft – begleitet durch Mentoren – schauen, wie sie das Erlernte umgesetzt hat und wo ggf. noch Schwächen liegen. Gibt es diese fachliche Begleitung nicht und passiert das Ganze nicht im Rahmen einer Fortbildung, dann besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte aufgrund von Unsicherheiten und eventuellen Misserfolgen im Unterricht zu alten Praktiken zurückkehren.

Die wichtigsten Erfolgsfaktoren für Fortbildungen liegen letztlich im Anwendungsbereich – also in Schule und Unterricht selbst. Das direkte Arbeitsumfeld entscheidet über den eigentlichen Transfererfolg. Ich kann nur noch mal wiederholen, dass die zentralen Faktoren in der Ermittlung des Fortbildungsbedarfes, im Anwendungsbezug sowie in der praktischen Relevanz liegen. Letztlich muss man versuchen, die Differenzen zwischen dem Lernfeld – also einer konkreten Transfersituation in einer Fortbildungsmaßnahme – und dem Funktionsfeld – also Schule und Unterricht – zu minimieren. Lehrkräfte sollen in einem Lernfeld nicht nur die entsprechende Anwendung kennen, sie sollen sie auch erproben und erleben.

Was ist denn mit der Qualität der Fortbildner?

Die ist natürlich wichtig. Wir haben aber in eigenen Studien gezeigt, dass das Fachwissen, das Engagement und die Kompetenzen der Fortbildner zwar den Lernerfolg beeinflussen, aber so gut wie gar nicht den Transfererfolg.

Wenn die Ermittlung des Fortbildungsbedarfes so wichtig ist, muss Schule das alleine leisten oder braucht es dafür externe Hilfe?

Es braucht beides. Kein Experte von außen kann in eine Schule kommen und allein ermitteln, was die Schule für Fortbildungen benötigt. Diese Vorstellung ist naiv. Dafür gibt es einfach zu viele schulindividuelle Nuancen, die auch aus den unterschiedlichen Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepten resultieren. Ein Außenstehender ist gar nicht dazu in der Lage, diese alle in ihrer Komplexität zu erfassen. Bedarfsermittlung braucht also zunächst eine interne Reflexion. Das schließt aber eine externe Beratung nicht aus. Wenn es um die Wahl der Fortbildungen geht, ist Expertenhilfe auf jeden Fall von Vorteil.

Kontakt

Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia
troitschanskaia@uni-mainz.de

„Sich selbst als wirksam erfahren – ein Schlüssel für erfolgreiches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern“

Interview mit Prof. Dr. Frank Lipowsky,
Professor für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Kassel

Warum sind Lehrerfortbildungen wichtig? Ist die eigentliche Lehrerausbildung lückenhaft oder ändert sich unser Wissen über Pädagogik, Didaktik und Methodik so immens schnell?

Die Professionalisierung von Lehrkräften erstreckt sich über das ganze Leben. Man kann nicht erwarten, dass die erste Phase der Lehrerbildung an den Universitäten und die zweite Phase an den Studienseminaren einen abschließenden Stand an Wissen oder an Handlungs- und Reflexionskompetenz vermitteln. Zumindest nicht in dem Maß, dass es für die nächsten drei Jahrzehnte reicht. Hinzu kommt, dass bestimmte Themen für Lehrerinnen und Lehrer erst dann relevant werden, wenn sie im Beruf stehen und tagtäglich mit Schülern zu tun haben. Wir würden die Lehrerausbildung an Universitäten und Seminaren und auch die Studierenden überfordern, wenn wir all dies an der Universität lehren, was ein Lehrer/eine Lehrerin später im Beruf benötigt.

Außerdem entwickelt sich unser Wissen darüber, wie wir das Lernen unserer Schüler fördern können, fortwährend weiter. Es gibt also ständig neue Erkenntnisse in der bildungswissenschaftlichen Forschung. Heute wissen wir zum Beispiel viel mehr über guten und erfolgreichen Unterricht als noch vor 20 Jahren und z.B. darüber, wie man Schüler im Lesen fördern kann. Das muss in irgendeiner Weise an die Lehrkräfte weitergegeben werden.

Wie lange braucht die Lehrerausbildung, um neue Themen aufzugreifen und zu verankern? Kann sie zeitnah auf inhaltliche und strukturelle Veränderungen reagieren, wie zum Beispiel im Zusammenhang mit Inklusion oder Ganztagsentwicklung?

Beim Thema Ganztags sind die Universitäten aus meiner Sicht vergleichsweise gut aufgestellt. Das Thema Inklusion ist für die Universitäten ein neues Thema. Allerdings stellte sich auch schon früher die Frage, wie man Lehrer auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, auf eine angemessene Diagnose und Analyse von Lernständen und auf die Förderung der Schüler vorbereitet. Heterogene Lerngruppen in unseren Schulen gibt es ja nicht erst seit Beginn der Inklusionsdebatte. Für die Lehrerbildung ist Heterogenität von Lerngruppen also somit schon länger ein Thema. Das heißt aber nicht, dass junge Lehrer über ausreichend Kompetenzen verfügen, wie man unterschiedliche Voraussetzungen von Schülern erkennen und diagnostizieren und vor allem, wie man auf diese unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen sinnvoll reagieren kann. Solche Fähigkeiten im Bereich der Diagnostik und Kenntnisse im Bereich der Förderung brauchen Lehrpersonen auf jeden

Fall, egal, ob in der zu unterrichtenden Klasse nun Kinder sitzen, die inklusiv beschult werden, oder nicht. Gute Diagnostik und eine darauf abgestimmte Förderung sind also immer vonnöten. Hier gibt es für die gesamte Lehrerbildung, nicht nur für die erste Phase an den Universitäten, noch einiges zu tun.

Wie müsste eine Lehrerfortbildung aussehen, damit sie wirksam ist?

Eine Fortbildung sollte sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, mindestens über ein halbes Jahr, besser noch über ein oder zwei Schuljahre. Unglücklicherweise sind in vielen Bundesländern sehr kurze Fortbildungen immer noch die Realität. Dabei wissen wir, dass ein solches Format kaum das Potenzial hat, unterrichtliches Handeln von Lehrern zu verändern.

Die Fortbildungen sollten außerdem aus mehreren Phasen bestehen: Aus einer Input-Phase, in der die Lehrkräfte neues Wissen erwerben; dann der Erprobungsphase, in der sie dieses Wissen im eigenen Unterricht anwenden und erproben und schließlich aus der Reflexionsphase, in der die Lehrpersonen über die Wirkungen ihres Lehrerhandelns und über das Lernen der Schüler nachdenken und in der sie Rückmeldungen zum eigenen unterrichtlichen Handeln vom Fortbildner erhalten.

Diese Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen beziehen sich idealerweise aufeinander. Wenn man sich die Bedeutung dieser Verknüpfung verdeutlicht, erkennt man sofort, dass Fortbildung an nur einem Tag oder an nur einem Wochenende kaum gelingen kann. Es braucht mindestens sechs bis acht Präsenzphasen mit ausreichend Zeit dazwischen, in der Lehrkräfte Wissen aufbauen, Kompetenzen erproben und Lernprozesse von Schülern analysieren und dokumentieren können. Dies schließt bspw. auch die systematische Beobachtung von Schülern mit ein.

Sie sagen, dass Lehrerfortbildungen erst Sinn machen, wenn diese einen entsprechenden zeitlichen Umfang haben. Wie ist das mit der enormen Belastungssituation an Schulen vereinbar und wie mit der Erwartung, dass möglichst wenig Unterricht ausfällt?

Schulleitungen und Lehrkräfte haben häufig das Bedürfnis nach kurzen Maßnahmen. Diese Wünsche sind nachvollziehbar und verständlich. Schulleitungen möchten, dass möglichst wenig Unterricht ausfällt oder vertreten werden muss. Lehrkräfte wünschen sich Fortbildungen, die Entlastung für den alltäglichen Unterricht bringen. Diese Wünsche von Lehrkräften nach schneller Umsetzbarkeit von Fortbildungsinhalten sind teilweise nachvollziehbar und darauf sollte Fortbildung auch

Heterogene Lerngruppen in unseren Schulen gibt es ja nicht erst seit Beginn der Inklusionsdebatte.

reagieren. So sollten sich Fortbildner überlegen, was Lehrkräfte von der Fortbildung schon beim ersten Treffen mit nach Hause nehmen können, das sich unmittelbar in der Praxis anwenden lässt und das auch Wirkung zeigt. Wenn man sich bewusst macht, dass auch die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, dann erkennt man, dass ein Angebot von vergleichsweise schnell umsetzbaren Tipps und Anregungen ganz schön hohe Anforderungen an die Fortbildner stellt. Nicht immer wird man aber die Wünsche von Lehrern nach schneller Umsetzbarkeit von Fortbildungsinhalten erfüllen können, denn für viele Probleme des schulischen Alltags gibt es eben keine rezeptartigen, schnellen Lösungen.

Was die Wünsche der Schulleitungen nach kurzen Fortbildungen anbelangt, ist Folgendes zu sagen: Wenn unterrichtliche Praxis und Routinen, die sich ja meist über Jahre eingeschliffen haben, weiterentwickelt werden sollen, sind kurze Fortbildungen keine erfolgversprechende Strategie. Schulleitungen und Lehrkräfte, die sich auf diesen Prozess einlassen, erkennen meist auch den Gewinn, den eine längere Fortbildung mit sich bringen kann.

Wie wichtig ist es denn für die pädagogische Handlungsfähigkeit, dass Lehrkräfte sich fortbilden und neue Fähigkeiten entwickeln?

Die Lehrertätigkeit ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, die hohe fachliche und menschliche Anforderungen stellt. Die Aufgaben für Lehrer sind, wie auch für Arbeitnehmer in anderen Bereichen, umfassender und komplexer geworden. Lehrkräften bleibt daher gar nichts anderes übrig, als sich in neue bildungsrelevante Themen einzuarbeiten. Eine Lehrkraft ist beispielsweise täglich mit der Realität unterschiedlicher Lernausgangslagen konfrontiert.

Es gehört einfach zur Professionalität des pädagogischen Personals, damit umgehen und darauf reagieren zu können. Entsprechend sollten sich Lehrpersonen, wie auch Professionelle in anderen Berufen, ständig weiterbilden.

Dazu passt, dass deutsche Lehrkräfte im internationalen Vergleich nicht gerade Fortbildungsweltmeister sind. Stimmt dieser Eindruck?

Diese Wahrnehmung ist nur teilweise richtig. Im Rahmen der Pisa 2000-Studie gab es eine Schulleiterbefragung. Darin wurde gefragt, wie viele der Kolleginnen und Kollegen sich in den letzten drei Monaten fortgebildet haben. Deutschland landete hier auf dem drittletzten Platz. Wir kennen aber neuere Studien, aus denen deutlich wird, dass ungefähr 80 Prozent der deutschen Lehrkräfte angeben, innerhalb der letzten zwei Jahre Fortbildungen besucht zu haben. Demgegenüber haben wir aber auch eine kleine Gruppe von Lehrkräften, die wir mit freiwilligen Fortbildungsangeboten kaum erreichen.

Ich warne jedoch auch davor, solche Teilnahmequoten als Indikator für eine wie auch immer geartete Fortbildungspraxis heranzuziehen. Viel hilft nämlich nicht immer viel. Man kann eine Menge Fortbildungen besuchen. Wenn diese schlecht konzipiert oder inhaltlich und fachdidaktisch nicht auf dem neuesten Stand sind, dann können Lehrkräfte noch so viele Fortbildungen besuchen, sie bringen ihnen nichts. Es kommt also weniger auf die Quantität der Fortbildungen als vielmehr auf die Qualität von Fortbildungen an. Hinzu kommt noch: Wieviel ein Fortbildungsteilnehmer von einer Fortbildung profitiert, hängt nicht nur von der Qualität der Fortbildung ab, sondern auch davon, wie das Fortbildungsangebot vom jeweiligen Teilnehmer genutzt wird. Jeder, der Fortbildungen anbietet, weiß: Nicht immer erreicht man mit dem Angebot alle teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen.

Was sind die Merkmale qualitativ hochwertiger Fortbildungen?

Wir wissen vor allem aus der internationalen Forschung, was zu einer wirksamen Fortbildung gehört: Neben der Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen und einer ausreichenden Fortbildungsdauer gehört z.B. dazu, dass die Fortbildung nicht zu breit angelegt sein sollte, sondern sich eher auf ein Fach oder eine Unterrichtseinheit konzentrieren sollte.

Ein enger und fachlicher Fokus ist also wichtig. Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um die Lernstände von Schülern einschätzen zu können, um diesen angemessenes Feed-

back zu geben und sie zu fördern, ein gutes fachliches Wissen. Deshalb ist es wichtig, dass Fortbildungen auch immer einen fachlichen Fokus haben. Außerdem ist es sinnvoll, Ergebnisse der Unterrichtsforschung heranzuziehen, die uns ja sagen, welche Merkmale des Unterrichts das Lernen der Schüler befördern. Wenn Fortbildungen diese Merkmale in den Mittelpunkt stellen, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich die Fortbildungen auch auf das Lernen von Schülern auswirken können. Zu diesen Merkmalen zählen z. B. die kognitive Aktivierung, die effektive Klassenführung und die Klarheit des Unterrichts. Erfolgversprechend ist es auch, an Programmen und Trainingsmaßnahmen anzusetzen, die bereits ihre Wirksamkeit erwiesen haben. Hierzu gehören z. B. Programme zur Förderung des Leseverständnisses oder der Leseflüssigkeit.

Wie erklären Sie diesen Zusammenhang zwischen engem Fokus und Fortbildungserfolg?

Eine mögliche Erklärung ist, dass Lehrkräfte bei einem engen inhaltlichen Fokus viel stärker in die Tiefe gehen können. Fortbildungen mit einem engen fachlichen Fokus haben es also einfacher, die Teilnehmer anzuregen, sich konkret mit den Ideen und Gedanken von Schülern auseinanderzusetzen. Wenn man sich in der Fortbildung beispielsweise mit dem Thema Rechenschwierigkeiten beschäftigt, ist es leichter, diese Schwierigkeiten von Schülern genau zu analysieren, passende Förderkonzepte zu erproben und zu schauen, ob sie bei den Schülern ankommen als wenn man sich in der Fortbildung mit einem breiten Spektrum an Lernstörungen beschäftigt, und dementsprechend das Thema Rechenschwierigkeiten als eines von vielen Themen nur oberflächlich streift. Bei einem breiten Ansatz wird zwar viel behandelt, aber das eher auf einer sehr oberflächlichen und abstrakten, und wenig konkreten Ebene.

Konkret statt abstrakt hilft aber auch dabei, nicht ständig in alte, eingeübte Muster und Verhaltensweisen zu verfallen, oder?

Wenn die Fortbildungsinhalte zu allgemein sind, besteht immer auch die Gefahr, dass sie „irgendwie vereinbar“ scheinen mit dem, was ich als Lehrer ohnehin mache. Dann spüre ich auch keinen Veränderungsdruck. „Das mache ich ja schon“ ist dann eine typische Reaktion. Für Lehrkräfte ist es dann schlichtweg auch nicht oder nur schlecht erkennbar, wie und warum sie ihr Handeln weiterentwickeln sollten.

Nun sagt die Teilnahme an einer Fortbildung noch nichts darüber aus, ob sie für Lehrkräfte und Schule im Ergebnis erfolgreich ist. Wie lässt sich Fortbildungserfolg messen?

Fortbildungserfolg lässt sich auf mehreren Ebenen messen. Auf der ersten und am weitesten verbreiteten Ebene fragt man die Lehrkräfte nach ihrer Akzeptanz und Zufriedenheit. Nun muss man aber wissen, dass dies eher schwache Indikatoren für den Fortbildungserfolg sind. Mit verändertem unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen stehen sie nicht unbedingt im Zusammenhang. Ich kann mich auf einer Fortbildung also schon deshalb wohlfühlen, weil es dort anregende Gespräche und Kaffee und Kuchen gab. Das bedeutet aber nicht, dass ich viel gelernt haben muss oder dass ich mein unterrichtliches Handeln weiterentwickeln kann. Wirkliche Veränderungen auf der Wissens- und Handlungsebene gehen dagegen häufig auch erst einmal mit Anstrengungen einher. Eine hohe Zufriedenheit und das Erleben, etwas gelernt zu haben, stellen sich dann mitunter erst später ein.

Auf einer zweiten Ebene kommt die Frage nach dem Wissen von Lehrpersonen hinzu. Wissensveränderungen lassen sich über Tests ermitteln. Auf einer dritten Ebene schaut man sich schließlich das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte an. Am sinnvollsten ist, den

Unterricht vor und nach einer Fortbildungsmaßnahme zu betrachten. Manchmal werden auch die Schüler dazu befragt, wie sie den Unterricht einschätzen. Aus der Unterrichtsforschung wissen wir, dass solche Angaben von Schülern über ihren Unterricht durchaus wertvolle und differenzierte Informationen enthalten können. Die wichtigste Ebene ist aber die vierte Ebene. Hier lautet die zentrale Frage: Wie wirken Fortbildungsmaßnahmen von Lehrkräften auf das Lernen der Schüler? Entwickeln sich die Schüler der fortgebildeten Lehrer besser als diejenigen, deren Lehrer nicht an Fortbildungen teilgenommen haben? Auch das können wir messen, indem wir die Leistungen der Schüler mit Tests erfassen.

Gibt es Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Ausland, die sich grundsätzlich auf die Lehrerfortbildung anwenden lassen und die in unsere föderale Bildungslandschaft übertragbar wären?

Ich würde nicht so weit gehen und sagen, dass man jeden internationalen Befund eins zu eins auf unsere Situation übertragen kann. Es lohnt sich aber durchaus, zu schauen, wie in anderen Ländern Fortbildungen organisiert und geplant werden und zu welchen Ergebnissen die internationale Forschung kommt.

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen. Die neuseeländische Wissenschaftlerin Helen Timperley hat vor einigen Jahren eine internationale Meta-Studie zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen vorgelegt. Sie bilanziert ihre Ergebnisse und fasst an einer Stelle

Was erlebe ich? Wie ist es dazu gekommen? Wie endet die Geschichte? Die Antworten der Kinder auf diese Fragen fallen nun deutlich elaborierter und komplexer aus, Erzählungen sind nun erkennbar. Die Kinder haben sich in das Bild und in die auf dem Bild abgebildeten Personen hineinversetzt und ganze Handlungsstränge entwickelt. Eine eigentlich nur kleine Veränderung im Lehrerverhalten, nämlich diese vier Lehrerfragen, hat hier zu grundsätzlich anderen Reaktionen aufseiten der Schüler geführt. Die Teilnehmerinnen an der Fortbildung sind sehr erstaunt über diese Veränderungen im Schülerverhalten und bringen dieses Erstaunen auch in schriftlichen Bilanzierungen zum Ausdruck.



Eine Fortbildung sollte sich aber über einen längeren Zeitraum erstrecken, mindestens über ein halbes Jahr, besser noch über ein oder zwei Schuljahre.

zusammen, wie wichtig es sei, dass Lehrkräfte durch Fortbildungen eine Verknüpfung zwischen ihrem eigenem Handeln und dem Lernen ihrer Schüler herstellen können. Sie müssen also erkennen, dass Veränderungen im Lehrerhandeln auch zu Veränderungen aufseiten der Schüler führen.

Wir haben in Nordhessen eine Lehrerfortbildung begleitet und dort eine Situation erlebt, die wunderbar illustriert, was Helen Timperley gemeint hat. In dieser Fortbildung mit Grundschullehrerinnen zeigt die Fortbildnerin ein Unterrichtsvideo: Das Video zeigt eine Sequenz aus einer Unterrichtseinheit zum Thema „Schüler schreiben narrative Texte“ in einem 4. Schuljahr. Die Lehrerin hängt ein Winterbild an die Tafel, auf dem man Kinder sieht, wie sie im Schnee herumtollen, Schlittschuh fahren und einen Schneemann bauen. Die Lehrerin stellt dann die Aufgabe an die Schüler, eine Geschichte zu erzählen, die in diesem Bild steckt. Die Fortbildnerin hält an dieser Stelle das Video an und lässt die Teilnehmerinnen an der Fortbildung antizipieren, was die Schüler wahrscheinlich geantwortet haben. Dann lässt sie das Video weiterlaufen. Wie von den Teilnehmerinnen erwartet, fallen die Antworten der Schüler kurz und knapp aus. Die Kinder beschreiben das Bild eher als dass sie eine Geschichte erzählen. Von einem Handlungsstrang ist noch nicht viel zu erkennen. Daraufhin lässt die Fortbildnerin das Video weiterlaufen. Zu sehen ist, wie die Lehrerin im Unterricht fortfährt. Sie stellt den Schülern folgende Fragen: Wer im Bild möchte ich sein?

Die Lehrkraft hat in dem Beispiel mit kognitiv aktivierenden Fragen die Schüler zu deutlich elaborierteren Antworten bewegen können. Das Lehrerverhalten zeigt also eine unmittelbare Wirkung auf die Schüler. Das ist die Verbindung, von der Helen Timperley spricht und die so wichtig ist. Das entsprechende Bewusstsein bei Lehrern dafür zu schaffen, ist höchst anspruchsvoll. Wenn es Fortbildnern gelingt, diesen Link zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen zu verdeutlichen, dann ist viel erreicht. Denn haben Lehrkräfte einmal erkannt, wie sehr sie auch mit manchmal kleinen Dingen für Veränderung aufseiten der Schüler sorgen können, steigert das auch ihre persönliche Motivation. Dieses Erleben eigener Wirksamkeit ist daher eine wichtige Schlüsselvariable für das Lernen von Lehrkräften. Sie zeigt den Lehrkräften, welchen Einfluss sie auf das Unterrichtsverhalten und die Lernerfolge ihrer Schüler haben. Meiner Einschätzung nach ist es keinesfalls selbstverständlich, dass Lehrkräfte diese Verbindung zwischen ihrem eigenen Handeln und dem Lernen der Schüler wahrnehmen. Für die Lehrtätigkeit ist diese Erkenntnis aber zentral. Deshalb ist es auch Aufgabe von Fortbildnern, Lehrpersonen darin zu unterstützen, die Wirksamkeit ihres Handelns zu erleben.

Kontakt

Prof. Dr. Frank Lipowsky
lipowsky@uni-kassel.de

Teamarbeit und individuelle Förderung an der Von-Zumbusch-Gesamtschule

Die Von-Zumbusch-Gesamtschule ist eine von neun weiterführenden Schulen im Kreis Gütersloh, die das Fortbildungsangebot „Vielfalt fördern“ von Schulministerium und Bertelsmann Stiftung nutzt. Als Teamschule konnte das Kollegium schon vor der Fortbildung auf viele bewährte Konzepte zurückgreifen. Die Fortbildung hat jedoch geholfen, einen Rahmen für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu schaffen, in dem systematisch, gemeinschaftlich und mit Weitblick Schule neu gedacht werden kann.

Schule im Aufbau

Schulleiterin Sabine Hengstenberg ist immer noch außer sich vor Freude: vor wenigen Tagen konnte in einem feierlichen Festakt endlich die neue Mensa eingeweiht werden. Die Bauarbeiten sind abgeschlossen und die Schülerinnen und Schüler brauchen nun mit tags nicht mehr das Angebot, im benachbarten Kolping Haus „Zum Lila Schaf“ versorgt zu werden, in Anspruch nehmen. Die Von-Zumbusch-Gesamtschule in Herzebrock-Clarholz (Kreis Gütersloh) ist eine Ganztagschule im Aufbau. Erst im Schuljahr 2012/2013 hat sie

mit der 5. Jahrgangsstufe ihre Arbeit aufgenommen: die Schule ist fünfzügig und mit insgesamt 150 Schülerinnen und Schülern gestartet – 30 Kinder werden in einer Klasse unterrichtet. Im aktuellen Schuljahr sind fast noch einmal so viele Kinder hinzugekommen und das Kollegium ist auf 22 Lehrkräfte angewachsen. Untergebracht ist die Von-Zumbusch-Gesamtschule im Schulzentrum der Gemeinde Herzebrock-Clarholz. Die beiden Jahrgangsflore sind komplett renoviert und teilweise mit neuen Möbeln bestückt. Es gibt drei Differenzierungsräume, von denen einer sogar mit speziellen Gruppenarbeits-tischen ausgestattet ist.

Das Schulzentrum ist derzeit aber auch noch Standort der auslaufenden Real- und Hauptschule. So begegnen sich auf den Fluren im Schulzentrum Lehrkräfte unterschiedlicher Kollegien – Ausdruck der Transformation des Schulsystems in NRW. Angesichts sinkender Schülerzahlen und schwindender Akzeptanz bei Eltern hatte die Hauptschule zuletzt nur noch wenige Anmeldungen. Dafür verzeichnen die neuen Schulen des längeren gemeinsamen Lernens, Gesamtschulen und Sekundarschulen, regen Zulauf. Die Von-Zumbusch-Gesamtschule ist eine von 61 Ganztagschulen

(19 Gesamtschulen, 42 Sekundarschulen) in NRW, die im Schuljahr 2012/13 an den Start gegangen sind.

Vielfalt als Bereicherung

Die Von-Zumbusch-Gesamtschule versteht sich ausdrücklich als Schule für alle Kinder. Demgemäß können an der Schule zukünftig alle Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur erreicht werden. „Die Leistungsheterogenität und die Vielfalt im Klassenzimmer sind eine Bereicherung für das gemeinsame Lernen in einer Klasse“, betont Sabine Hengstenberg. „Allen Schülern gerecht zu werden mit ihren Stärken und Schwächen und sie da abzuholen, wo sie sind, um sie im Laufe ihrer Schulkarriere optimal zu fördern – das ist das, was wir an unserer Schule unter individueller Förderung verstehen und wozu wir uns verpflichtet fühlen.“

Durch spezielle Förder- und Förderangebote versucht das Kollegium, den unterschiedlichen Begabungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. So gibt es Förder- und Förderbänder in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Soziales Lernen. Diese sind in den Jahrgangstufen 5 und 6 verpflichtend für jedes Kind.

Im Wahlpflichtunterricht ab Klasse 6 können Kinder dann zusammen mit ihren Eltern einen persönlichen Neigungsschwerpunkt wählen. Dabei kann es sich um eine zweite Fremdsprache (Französisch/Spanisch), Naturwissenschaften, Arbeitslehre oder den Bereich Darstellen und Gestalten handeln.

Formen der äußeren Differenzierung wird es ab der Klasse 7 geben: dann werden in den Fächern Englisch und Mathematik und ab der Klasse 8 bzw. 9 in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften wie für eine Gesamtschule üblich unterschiedliche Leistungsgruppen gebildet (Grund- und Erweiterungskurse). Laut Schulgesetz müssen die Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten in Niveaus eingeteilt werden. „Das heißt aber nicht, dass wir sie auch in unterschiedlichen Gruppen unterrichten müssen“, erläutert der stellvertretende Schulleiter, Christian Abendroth. „Andere Schulen machen das – aber es gibt auch das Modell, dass man die heterogenen Klassenverbände zusammen behält und die Lehrkräfte die Schüler dann bspw. in kleineren Gruppen binnendifferenziert unterrichten. Jeder hat so die Chance, einmal woanders hineinzuspringen – auch der leistungsstarke Schüler, der sich in einem bestimmten Bereich noch nicht sicher fühlt und sich darum zunächst mit einer einfacheren Aufgabe beschäftigt. Das gibt allen Sicherheit und macht unser System eigentlich noch durchlässiger.“ Unabhängig von der Schulkonferenzentscheidung, wie lange in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften eine innere Differenzierung stattfindet bzw. ab wann eine äußere Differenzierung einsetzt, so ist doch eine Durchlässigkeit zu allen Leistungsniveaus gewährleistet.

Teamstrukturen zur Organisation des Lernens

Dem Anspruch, jedes Kind bestmöglich zu fördern und zu fordern, kann ein Kollegium nur gemeinschaftlich gerecht werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist die Von-Zumbusch-Gesamtschule eine Teamschule. Das heißt, dass das Kollegium in Jahrgangs- und Klassenlehrer- und Fachteams organisiert ist: jedem Jahrgangsflur ist ein Teamzimmer für jeweils 10–12 Lehrerinnen und Lehrer angegliedert. Hier bereiten die Kolleginnen gemeinsam ihren Unterricht vor, tauschen sich über die Lernentwicklung der Kinder im Jahrgang aus. „Dass sich die Jahrgangsteams über die Schüler, über ihre Stärken und Schwächen und wie und mit welchen Materialien man sie möglicherweise weiter unterstützen kann, absprechen, das ist ein ganz großer Mehrwert. Und das geht nur im Team“ erklärt Volker Heidemann, Abteilungsleiter an der Von-Zumbusch-Gesamtschule und Mitglied der Schulleitung.

Je zwei der Lehrkräfte bilden gemeinsam ein Klassenlehrerteam und decken zum größtmöglichen Teil den Fachlehrerbedarf in ihrer Klasse ab. Die beiden Klassenlehrer sind gleichberechtigte Ansprechpartner für ihre Klasse und die Eltern.

In den Jahrgangsteams bilden sich jeweils Fachteams, die gemeinsam Unterrichtsvorhaben mit Aufgabenschwerpunkten und Mate-





rialien planen. Das führt auch dazu, dass in einer Jahrgangsstufe identische Klassenarbeiten geschrieben werden und die jeweiligen Erwartungshorizonte gemeinsam formuliert werden. „In den Jahrgangsfachteams sind zwei, drei Deutsch-Kollegen, ebenso viele Mathe-Kollegen, die die Klassenarbeit gemeinsam erstellen. Das ist hier unabdingbar, um eine Vergleichbarkeit zu haben“ sagt Volker Heide-mann. Auf den wöchentlichen Teamsitzungen werden pädagogische Absprachen sowie einheitliche Regeln für die Jahrgangsstufe getroffen.

Zu Beginn eines Schuljahres legt jedes Jahrgangsfachteam seine Unterrichtsvorhaben in der Verteilung auf vier Quartale fest. Das Team entscheidet, welche Unterrichtsvorhaben und welche Fächer sich auf fachübergreifende Projekte festlegen. Am Ende eines Schuljahres evaluiert jedes Jahrgangsteam seinen aufgestellten Jahresplan und gibt seine Erfahrungen und Materialien an den neuen Folgejahrgang weiter.

Zur Teamkultur kann auch gehören, dass die Klassentüren geöffnet sind. Es wird bei offener Tür gearbeitet; jeder kann jederzeit überall reinschauen, was auch für Eltern gilt. Kollegiale Hospitationen sind nichts Unge-wöhnliches an der Von-Zumbusch-Gesamt-schule – allerdings ist dafür in der derzeitigen Aufbausituation laut Sabine Hengstenberg nur selten Zeit.

„Vielfalt fördern“ als Motor der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Das Konzept der Teamschule ist konstituierend für die Von-Zumbusch-Gesamtschule. Aber nicht jede Gruppe von Lehrkräften an einer Schule ist automatisch auch schon ein Team. Als die Schule im letzten Schuljahr ihre Arbeit aufnahm, standen für die Schulleitung viele Fragen im Raum, z. B. wie sie den Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung

in Gang bringen und die jeweils neuen Kollegen zu einem funktionierenden Team machen kann. Und auch, wie aus dem ersten Konzept zur Antragstellung perspektivisch ein gemeinsames Leitbild und Schulprogramm entstehen sowie eine zeitgemäße Lehr- und Lernkultur verankert werden soll.

Als dann für die Schule die Möglichkeit in greifbare Nähe rückte, an „Vielfalt fördern“ teilzunehmen, erkannte die Schulleitung zwar sofort das Potenzial – war zunächst aber dennoch skeptisch: „Als diese Fortbildung zur Diskussion stand, habe ich zuerst gedacht, dass wir dieses Teammodul als Teamschule gar nicht brauchen. Aber wenn man das Kollegium als Ganzes sieht – die alten Hasen und die jungen Kollegen, alle mit ihren individuellen Fähigkeiten und im Grunde genauso heterogen wie die Schülerschaft, dann ist es in unserer Aufbausituation unabdingbar, dass wir große Zeitblöcke haben, in denen wir uns als Schule gemeinsam weiter auf den Weg machen können. Und das angeleitet durch professionelle Moderatoren, die uns als Schule nach einem abgestimmten Konzept individueller Förderung über einen längeren Zeitraum begleiten. Von daher fanden wir das für uns absolut wichtig, diesen Prozess mitzumachen“, erinnert sich Sabine Hengstenberg. Diese Abwägungen haben dazu geführt, dass sich das Kollegium einstimmig für eine Teilnahme am Fortbildungsprojekt „Vielfalt fördern“ ausgesprochen hat.

Die Von-Zumbusch-Gesamtschule ist damit eine von derzeit neun weiterführenden Schulen im Kreis Gütersloh, die das Fortbildungsangebot nutzt. Begleitet wird das Kollegium dabei von einem Moderatoren-Duo aus dem Kompetenzteam Gütersloh, das auf die Bedürfnisse der Schule eingeht und berücksichtigt, wo das Kollegium im Schulentwicklungsprozess steht. „Wir haben nicht alles eins zu eins von der Fortbildung angenommen, sondern haben im Vorfeld mit den Moderatoren darüber gesprochen, was wir wollen und was wir brauchen, sodass es auch wirklich für uns alle von Nutzen gewesen ist. Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass die Moderatoren

Zur Teamkultur kann auch gehören, dass die Klassentüren geöffnet sind ... jeder kann jederzeit überall reinschauen

flexibel sind und dass sie sich auch unserer Situation schnell anpassen können“ resümiert Christian Abendroth.

Den Lernstand und die Lernentwicklung der Kinder im Blick

Inzwischen hat die Schule längst das Modul Teamentwicklung durchlaufen. Im zweiten Modul geht es nun um die Identifizierung von Potenzialen und Interessen der Schüler – um Diagnostik. Auch hier hat die Von-Zumbusch-Gesamtschule vorab bereits eigene Erfahrungen gesammelt: um den Förderbedarf zu ermitteln, kommt zu Beginn des Jahrgangs 5 ein Diagnoseinstrument zum Einsatz, das viele Gesamtschulen in NRW nutzen – der sogenannte „Duisburger Sprachstandtest“. Der Sprachstandtest soll dabei helfen, die neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeit in Deutsch einzuschätzen. Untersucht werden die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Satzbau und Rechtschreibung. Je nach Abschneiden beim Test und den ermittelten Förderbedarfen werden die Kinder in Förderkurse eingeteilt. Am Ende des Jahrgangs 5 kann der Test auch dazu verwendet werden, um die Fortschritte im Laufe des Schuljahres zu dokumentieren.

Im Rahmen dieses Fortbildungsmoduls haben sich die Lehrkräfte aufgeteilt; jede Lehrkraft soll ein anderes Diagnoseinstrument vorstellen. Auch das KIZ (kommunale Integrationszentrum) des Kreises Gütersloh soll mit einbezogen werden und ein eigenes Instrument vorstellen. Nach dem Baustein will das Kollegium entscheiden, ob und wenn ja welche Verfahren zusätzlich oder als Alternative

zum Duisburger Sprachstandtest zum Einsatz kommen. Dieses Beispiel macht deutlich, wie die Impulse aus der Fortbildung für den Schulentwicklungsprozess und den Unterricht genutzt werden. Und zwar immer konstruktiv. „Das hat sicherlich auch etwas mit der Aufbruchsituation zu tun“, sagt Sabine Hengstenberg „Alle sind motiviert. Wir haben keinen negativen Fokus; den leisten wir uns gar nicht.“ Den letzten beiden Modulen der Fortbildung sieht das Kollegium mit freudiger Gelassenheit entgegen: hier geht es um das Kerngeschäft guter Schule – den Unterricht. In den beiden Didaktik-Modulen wird der Unterricht systematisch weiterentwickelt. Die Teams arbeiten an didaktischen Prinzipien, die fächerübergreifend Gültigkeit haben. Dazu gehören u. a. das kooperative Lernen, die Lernprozessbegleitung durch förderorientierte Beratung, Regeln und Rituale sowie der Aufbau einer Feedback- und Beziehungskultur. Hier kann das Kollegium der Von-Zumbusch-Gesamtschule ebenfalls an viele Erfahrungen aus der eigenen Praxis anknüpfen.

Kontakt:

Von-Zumbusch-Gesamtschule Herzebrock-Clarholz
Sabine Hengstenberg, Schulleiterin
E-Mail: sekretariat@ge-hc.de

Lehrer wollen lernen

Fortbildungspraxis an der Hamburger Grundschule
Rellinger Straße

Schulen in Hamburg wird in Sachen Fortbildung einiges abverlangt. 30 Zeitstunden müssen Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen in der Elbmetropole jedes Jahr für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aufbringen. Besuchte Veranstaltungen und Seminare werden in einem persönlichen Fortbildungsportfolio dokumentiert. Dieses Portfolio ist nicht nur Beleg für die erworbenen Kompetenzen, es dient auch als Grundlage für die schuleigene Personalentwicklung und Fortbildungsplanung. Die Grundschule Rellinger Straße nutzt sowohl interne als auch externe Fortbildungsmaßnahmen für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung – doch es wird immer schwieriger, die benötigten Zeitressourcen für eine kontinuierliche Professionalisierung aufzubringen.

Ganztag und Heterogenität sind an der „Relli“ in Hamburg heiße Themen. Relli, das ist die Grundschule Rellinger Straße im Stadtteil Eimsbüttel. 389 Schüler, 30 Lehrkräfte und zwei Schulhunde bestimmen das Leben hinter einer hellen Fassade, die sich harmonisch in die Reihe der benachbarten Wohnhäuser einfügt. Heterogenität ist hier allerdings nicht nur eine Folge von Inklusion. Jahrgangsgemischte Lerngruppen in den Stufen 1 bis 3 und 4 bis 6 sorgen für einen bunten Mix an Schülern. Dieser wird individualisiert und über sechs Jahre unterrichtet. Dass die Kinder hier länger gemeinsam lernen, hat mit dem Schulversuch „Sechsjährige Grundschule in Hamburg“ zu tun, an dem sich die Relli seit 2011 beteiligt.

Schulversuche sind für den Träger des Deutschen Schulpreises 2012 nichts Ungewöhnliches. Da ist zum Beispiel noch das Projekt „alleskönner“ mit dem Ziel der individuellen Kompetenzförderung von Kindern. Oder der Schulversuch „d.18 – Selbstverantwortete Schule“, der ebenfalls das individuelle Lernen fördert, hier aber auf dem Weg einer eigenständigen Qualitätsentwicklung. Es drängt sich die Frage auf, wie Schulleitung und Kollegium sich für solche Projekte rüsten. Projekte, die bisherige Arbeitsweisen und Strukturen teils völlig auf den Kopf stellen. Ohne die entsprechenden pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Fähigkeiten ist das nicht zu schaffen.

„Dafür haben wir in Hamburg viele Möglichkeiten“, sagt Mareike Rutz, Lerngruppenleiterin im Jahrgangsstufenteam 1-2-3 und Ganztagskoordinatorin der Relli. „Das geht schon mit der verpflichtenden Seminarreihe für Berufseinsteiger los. Wer gleich am Anfang eine Klassenleitung bekommt, der gerät leicht ins Schwimmen. Dafür gibt es dann ein passendes Abrufseminar. Das heißt, kommen genug Interessenten zusammen, findet eine Fortbildung dazu statt.“ Parallel gibt es in Hamburg noch eine dreijährige Fortbildungsreihe, die ebenfalls für Berufseinsteiger verpflichtend ist und innerhalb derer auch Supervision angeboten wird.

Was in der Praxis vielleicht hilfreich erscheint, wird vonseiten der Bildungswissenschaften nicht immer auch als beste Lösung betrachtet. Jürgen Ölkens, Erziehungswissenschaftler an der Universität Zürich, sieht in betreuten Phasen zu Beginn des Lehrerberufes eine Kampfansage an Lehramtsstudium und

Referendariat. Einfach deshalb, weil schon die ersten beiden Phasen auf den Beruf vorbereiten sollen. Dort jedoch würde das Ausbildungswissen nicht zur Praxis und den beruflichen Anforderungen passen.

Fortbildung im Team

Fortbildungen an der Rellinger Straße richten sich nicht nur an Berufseinsteiger. Fortbildungsbedarf haben alle, schließlich betreffen Schul- und Bildungsentwicklungen auch alle Lehrkräfte. Nur dass nicht alle Lehrkräfte dafür ständig auf Fortbildung sein können. „Das lösen wir dann im Team“, sagt Kathi Koslowski, Lerngruppenleiterin im Jahrgangsstufenteam 4-5-6. „Ein Teil der Kolleginnen besucht zum Beispiel eine Fortbildung zu einem naturwissenschaftlichen Thema und bringt das, was sie dort lernen, mit in die

Fortbildungsbedarf haben alle, schließlich betreffen Schul- und Bildungsentwicklungen auch alle Lehrkräfte.

Schule. Je nachdem, was das ist, verfassen sie dazu ein Skript, organisieren Material oder entwickeln eine passende Unterrichtseinheit und holen die anderen auf diese Weise mit ins Boot.“

So werden aus externen Veranstaltungen für wenige Lehrkräfte interne Fortbildungen für viele. Die Fortbildungen sind Teil regelmäßiger Treffen, in denen sich die Lehrkräfte der Grundschule eh schon unterrichts- und fachbezogen austauschen. Das kann alle Lerngruppenleitungen der Ober- oder Unterstufe betreffen oder nur die Lehrkräfte, die gerade am gleichen Projekt arbeiten. Wobei es aber nicht selbstverständlich sei, dass ein Kollegium so zusammenarbeitet, sagt Schulleiterin Petra Stumpf. Lernen im Team sei auch an der Grundschule Rellinger Straße eine Entwicklung gewesen: „Sie war mit vielen, vielen Veränderungen verbunden, die eine enorme Konzentration in der Zusammenarbeit erforderten.“



steigern das Selbstvertrauen und ein gesteigertes Selbstvertrauen erhöht die Motivation.

Dort, wo es vielleicht doch an Motivation fehlt, greift in Hamburg das Beurteilungsweisen für Lehrkräfte. Es schreibt vor, dass diese ihr fachliches Wissen und ihre pädagogischen Kompetenzen durch Fortbildungen erweitern und vertiefen müssen. Überprüft wird das im Rahmen regelmäßiger Beurteilungen, denen sich die Lehrkräfte unterziehen müssen. „Ich werde bei einer Beurteilung zum Beispiel von meiner Kollegin Mareike Rutz hospitiert, die hier an der Schule Erstbeurteilerin ist“, sagt Kathi Koslowski. „Dabei wird auch geschaut und im Beurteilungsbogen festgehalten, welche Veranstaltungen oder Seminare ich in den letzten zwölf Monaten besucht habe.“

Lehrer wollen lernen

An der Bereitschaft zur Fortbildung mangelt es den meisten Lehrern nicht. Im Gegenteil. Nach einer Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) aus 2009 wünschen sich knapp 60 Prozent der Lehrer und Schulleiter sogar mehr Fortbildungen. 80 Prozent der Lehrer bemängeln jedoch, dass es an den passenden Angeboten fehle. Zweidrittel kritisieren schließlich, dass viele Fortbildungen überhaupt nicht mit dem Stundenplan zu vereinbaren seien.

Zwischen Motivation und Kontrolle

Wie bringt man Lehrkräfte nun dazu, sich fortzubilden? „Mich müssen Sie da eigentlich nicht fragen“, lacht Kathi Koslowski. „Das sollte in jedem Lehrer drin sein. Wenn ich als Grundschullehrerin in drei Lerngruppen das Fach Kunst unterrichte, dafür das Gespür und das Talent habe, aber kein Studium, dann ist es doch in meinem eigenen Interesse, Fortbildungen zu besuchen. Sonst stehe ich wie blöd vor der Klasse. Außerdem bringt es mir selbst eine Menge Spaß.“ Ganztagskoordinatorin Mareike Rutz ergänzt: „Aus einer Fortbildung ziehe ich auch mehr als nur die Inhalte. Oftmals ist das Gewinnbringendste der informelle Austausch mit den Kolleginnen aus anderen Schulen. Ich wünsche mir, dass es dafür mehr Raum gibt. Etwas weniger Input und dafür mehr Austausch wäre für mich wirksamer und motivierender.“

Schon der regelmäßige Fortbildungsbesuch wirkt motivierend, das bestätigt die wissenschaftliche Begleitforschung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. So gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen absolvierten Fortbildungen und dem Selbstvertrauen eines Lehrers. Neu erworbene Kompetenzen



Auch an der Rellinger Straße wird es immer schwieriger, Fortbildungsangebote mit dem Stundenplan abzustimmen, besonders im Zuge der Ganztagsentwicklung. Mittlerweile bietet das Hamburger Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung schon Veranstaltungen nach 17:00 Uhr an. Kathi Koslowski, Mareike Ruth und Petra Stumpf allerdings betrachten diese Entwicklung mit Skepsis. „Solche Veranstaltungen sind für mich zunehmend tabu. Von den vielen Tagungen, die am Wochenende stattfinden, nehme ich nur die wahr, die wirklich wichtige Impulse für die schulische und eigene Weiterentwicklung geben können“, sagt Schulleiterin Stumpf.

Zeit, Geld und Personal, das sind die knappen Güter der Institution Schule. Über Geld und Personal wird entschieden. Über Zeit muss jede Lehrkraft selbst entscheiden – beziehungsweise darüber, wie sie ihre Zeit einteilt. Gutes Zeitmanagement ist von Vorteil und nebenbei auch ein prima Fortbildungsthema. Doch niemand kann managen, was nicht mehr da ist.

So gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen absolvierten Fortbildungen und dem Selbstvertrauen eines Lehrers.

Empfehlungen aus der Unterrichtsforschung, wonach wirksame Fortbildungen auch Coaching, Begleitung und Reflexion beinhalten müssten, sieht Schulleiterin Stumpf in der eigenen Praxis deswegen nur schwer umsetzbar. „Das würde einen enormen Aufwand bedeuten, den wir bereits in anderen Bereichen leisten. Wenn ich mir nur den Schulversuch ‚Sechsjährige Schule‘ anschau: Allein zum Thema Inklusion tauschen wir uns hier mit drei Schulen aus. Das Ganze geschieht

in Form von Hospitationen, Trainings, Seminaren, Impulsvorträgen und einer Großveranstaltung. Das zehrt unglaublich an den Ressourcen.“

Petra Stumpf will nicht missverstanden werden. Ihre grundsätzliche Haltung dazu lautet: Ja, das wollen wir. Mit jedem neuen Ansatz komme jedoch etwas in ein System hinein, das bereits zugepackt sei mit Fortbildungen, Kooperationen und Schulentwicklung. „Da kommt auch mal Panik hoch, weil wir einfach nicht wissen, wie wir das zusammenfügen und bewältigen sollen“, sagt Stumpf. Schließlich möchte sie das, was an ihrer Schule bereits erarbeitet und entwickelt worden ist, nicht über Bord schmeißen. Ja, sie möchte es nicht mal kürzen. Beides aber geht nicht. Das ist das Dilemma, vor dem engagierte Schulen wie die Grundschule Rellinger Straße stehen.

Grundlagen & Theorie

Wie muss nun aber eine Fortbildung aussehen, damit sie auch vonseiten der Schule und

Lehrkräfte als erfolgreich und wirksam empfunden wird? Für Petra Stumpf ist das Wichtigste, dass die Fortbildungsinhalte zur Schulentwicklung passen und nicht etwa zum Hobby oder persönlichen Steckbrief einzelner Kolleginnen. Um das zu erreichen, werden Fortbildungen an der Rellinger Straße gemeinsam geplant und entschieden. Dann sollten Veran-



... ist das Wichtigste, dass die Fortbildungsinhalte zur Schulentwicklung passen und nicht etwa zum Hobby oder persönlichen Steckbrief einzelner Kolleginnen.

staltungen und Seminare auch von Fortbildnern geleitet werden, die für ihr Thema brennen. „Tolle Referenten haben das Potenzial, bei einem selbst etwas anzuzünden“, sagt Stumpf.

Ganztagskoordinatorin Mareike Rutz wünscht sich dagegen mehr Fortbildungen, die Grundlagen vermitteln, statt thematischer Einzelaspekte oder Spezialwissen. Das gelte für verschiedene Themen wie zum Beispiel Buchhaltung oder den Ganztags. Schulleiterin Stumpf wirft ein, dass es besonders beim Ganztags ohne eine fundierte Fortbildung auch gar nicht ginge: „Der Ganztags ist mit unglaublich vielen Verwaltungsaufgaben verbunden, mit Planung, Organisation, Finanz- und Ressourcenberechnungen. Das ist nicht nur aufwändig. Das nimmt einem allein in der Verantwortung manchmal schier den Atem.“ Auch hier könnten qualitativ gute Fortbildungen mehr Handlungssicherheit geben.

Erstaunlicherweise ist den Praktikerinnen aus der Rellinger Straße der Praxisbezug gar nicht immer so wichtig. Fortbildungen dürften und sollten ihrer Meinung nach ein ausgewogenes Verhältnis haben. Bei manchen Themen hält Mareike Rutz es sogar für gefährlich, wenn Lehrkräfte nur Handlungsanweisungen bekämen. „Wenn ich mir im Landesinstitut zum Thema Inklusion nur ein paar Methoden aneigne, nicht aber den Hintergrund, dann kann ich diese Methoden auch nicht sinnvoll einsetzen“, sagt Rutz. „Man darf uns ruhig

fordern. Ich höre mir gerne einen guten wissenschaftlichen Vortrag an und der darf auch ruhig anspruchsvoll sein. Es gibt schließlich Themen, da braucht man diesen Rahmen, um sie überhaupt in die Praxis umsetzen zu können.“

Schulleiterin Stumpf bedauert in diesem Zusammenhang, dass manche Lehrkräfte glaubten, sie müssten sich keine theoretische Hintergründe mehr aneignen. „Das ist arrogant“, sagt Stumpf. „Bei Stellenausschreibungen setzen wir in unser Anforderungsprofil extra mit rein, dass Bewerber bereit sein müssen, sich fortlaufend über neue Erkenntnisse und Entwicklungen zu informieren. Das muss nicht jedes Thema betreffen, aber zumindest die Kernarbeit einer Lehrkraft.“ Petra Stumpf ist davon überzeugt, dass hier auch der Schlüssel zur Diagnosefähigkeit von Lehrkräften liege. Diagnosefähigkeit setze schließlich voraus, dass man sich mit den Grundlagen und Zusammenhängen beschäftige. Erst das theoretische Verständnis ermögliche es Lehrkräften, neu erworbene Methoden und Kompetenzen auch sinnvoll in der Praxis umzusetzen.

Kontakt

Schule Rellinger Straße
Petra Stumpf, Schulleiterin
Schule-Rellinger-Strasse@bsb.hamburg.de

Chancengerechtigkeit in der Bildung verbessert sich nur langsam



Der Zweijahresvergleich zeigt: Es gibt einige positive Tendenzen, aber viel Stagnation. Schon in der Grundschule ist die soziale Herkunft entscheidend für den Bildungserfolg. Die Bundesländer stehen vor höchst unterschiedlichen Herausforderungen.

Mehr Chancengerechtigkeit bleibt die Kernherausforderung der deutschen Schulsysteme – auch wenn es im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 positive Tendenzen gibt. Das zeigt der aktuelle Chancenspiegel, den die Bertelsmann Stiftung und die Universitäten Dortmund und Jena im Juni dieses Jahres vorstellten. Demnach verlassen weniger junge Menschen die Schule ohne Abschluss, allerdings ist schon in der Grundschule der Bildungserfolg stark von der sozialen Herkunft abhängig. Auch die Durchlässigkeit hat sich nur minimal erhöht, nach wie vor steigen deutlich mehr Schüler eine Schulform ab als auf. „Insgesamt geht es mit der Chancengerechtigkeit eher im Schnecken-tempo voran“, sagte Jörg Dräger, Vorstand der Bertelsmann Stiftung. Das liege auch daran, dass der Ausbau von Ganztagschulen nur schleppend vorwärts kommt und die Bedeutung der Förderschulen trotz Bemühungen um mehr Inklusion kaum nachlässt.

Der Chancenspiegel hatte im vergangenen Jahr – zehn Jahre nach der ersten Pisa-Studie – erstmals für jedes Bundesland analysiert, wie gerecht und wie leistungsstark das jeweilige Schulsystem ist. Die diesjährige Neuauflage dokumentiert, wie sich seit dem Schuljahr 2009/10 die Chancen von Schülern verändert haben, soziale Nachteile zu überwinden und ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen. Das analysiert der Chancenspiegel in vier Dimensionen: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe.

Den stärksten Positiv-Trend verzeichnet Deutschland bei den Schulabschlüssen. Der Anteil der Schulabbrecher sank um mehr als ein Zehntel von 6,9 auf 6,2 Prozent. Zugleich stieg der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife auf ein Rekordhoch – mehr als jeder Zweite (51,1 Prozent) erwirbt inzwischen einen Schulabschluss, der zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Stagnation hingegen herrscht beim Kompetenzerwerb: Das Leseverständnis der Grundschüler bewegt sich auf nahezu demselben Niveau wie vor zehn Jahren, und es ist weiterhin stark abhängig von der sozialen Herkunft; damals wie heute liegen die Kinder aus niedrigen Sozialschichten bei der Lesekompetenz durchschnittlich um ein Jahr zurück.

Wenig Veränderung gibt es auch bei der Durchlässigkeit der Schulsysteme. Auf einen Wechsel von einer niedrigeren auf eine höhere Schulart in der Mittelstufe kommen 4,2 Wechsel in umgekehrter Richtung. Zwei Jahre zuvor betrug das Verhältnis zwischen Auf- und Abstieg 1 zu 4,3. Etwas deutlicher verringerte sich die Zahl der Klassenwiederholungen: 2010 blieben in der Sekundarstufe noch 2,9 Prozent der Schüler sitzen, zwei Jahre später waren es 2,7 Prozent.

„Entscheidend für mehr Chancengerechtigkeit sind die Qualität des Unterrichts und die individuelle Förderung aller Schüler, aber gute Rahmenbedingungen können das natürlich begünstigen“, sagte Professor Wilfried Bos, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund. Hoffnungen setzen Bildungsforscher vor allem in die Ganztagschule – eine Schulform, die nach aktuellen Umfragen zwischen 70 und 80 Prozent der Eltern favorisieren (Infratest 2011, Emnid 2012). Damit verglichen macht der Ausbau von Ganztagsangeboten jedoch nur geringe Fortschritte. Der Anteil der Schüler im Ganztagsbetrieb stieg zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 nur von 26,9 auf 28,1 Prozent; lediglich knapp 13 Prozent aller Schüler besuchen gebundene, also für alle Schüler verpflichtende Ganztagschulen. „Wenn sich der Ausbau der Ganztagschulen nicht beschleunigt, dauert es noch mehr als 50 Jahre, bis für alle Kinder genug Plätze vorhanden sind. Dabei bietet gerade die gebundene Ganztagschule gute Möglichkeiten, den Einfluss der sozialen Herkunft zu verringern“, sagte Dräger.

Auch bei der Inklusion zeigt sich im Chancenspiegel ein gemischtes Bild: Zwar besucht jedes vierte Förderkind mittlerweile eine reguläre Schule, die Bedeutung der Förderschulen verringert sich aber nur langsam: Der Anteil der Schüler, die separat auf gesonderten Schulen unterrichtet werden, sank seit dem Schuljahr 2009/10 nur geringfügig von 5,0 auf 4,8 Prozent.

Der Ländervergleich im Chancenspiegel zeigt, dass innerhalb von Deutschland die Unterschiede in allen vier untersuchten Dimensionen äußerst stark ausgeprägt sind. Kein Land allerdings ist überall Spitze oder überall Schlusslicht. Professor Wilfried Bos, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund: „Die Bundesländer haben jeweils Stärken und Schwächen, alle haben Nachholbedarf.“ Das Ausmaß der Unterschiede verdeutlichen einige Beispiele: In Mecklenburg-Vorpommern ist der Anteil der Schulabbrecher mit 13,3 Prozent fast dreimal so hoch wie im Saarland (4,8 Prozent). In Sachsen ist der Abstand zwischen Schülern oberer und unterer Sozialschichten nur etwa

halb so groß wie in Bayern. Und während in Brandenburg auf einen Aufwärtswechsel lediglich 1,8 Abwärtswechsel kommen, liegt das Verhältnis in Bremen bei 1 zu 9,8. Starke Unterschiede gibt es auch beim Hochschulzugang: In Nordrhein-Westfalen erreichen 59,1 Prozent die Berechtigung zu studieren, in Sachsen-Anhalt nicht einmal 37 Prozent.

Fortschritte bei der Chancengerechtigkeit seien nicht zuletzt eine Frage von Investitionen in Bildung, so Dräger. Für zentrale Reformen wie Ausbau der Kitas und Ganztagschulen, Lehrerbildung oder Inklusion fehle den Ländern jedoch oftmals das Geld. „Die Länder haben in der Bildung zusätzliche Aufgaben bekommen. Dafür brauchen sie auch zusätzliches Geld“, sagte Dräger. Statt einer großen Föderalismusreform über eine Grundgesetzänderung plädierte er für eine pragmatische Variante: „Der Bund kann den Ländern über Artikel 106 für die neuen Aufgaben pauschal mehr Geld zur Verfügung stellen. Im Gegenzug sollten die Länder mehr Transparenz über die Bildungsergebnisse gewähren, damit die sinnvolle Verwendung der Mittel gesichert ist.“ Dafür könne ein Nationaler Bildungsrat sorgen, der neben der konzeptionellen Unterstützung von Reformen auch regelmäßige Leistungsvergleiche zwischen den Bundesländern verantworten solle.

Der Chancenspiegel versteht sich als ein ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung. Ziel ist, Chancengerechtigkeit konkret zu erfassen und vergleichbar zu machen, damit Wissenschaft und Politik dieses zentrale Thema besser diskutieren und bewerten können. Der Chancenspiegel basiert auf einem umfassenden Verständnis von Chancengerechtigkeit, das unterschiedliche Theorieansätze zusammenführt und operationalisiert. In den vier Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe bewertet er ausgewählte Indikatoren aus den amtlichen Statistiken und empirischen Leistungsvergleichsstudien. Ein Gruppenvergleich stellt die Chancenprofile der Bundesländer dar. Alle Informationen sind übersichtlich und grafisch aufbereitet unter www.chancenspiegel.de. Der Chancenspiegel wird in den kommenden Jahren fortgeschrieben. Herausgeber sind die Bertelsmann Stiftung, das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und das Institut für Erziehungswissenschaft (IFE) der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kontakt

Christian Ebel
christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Nicole Hollenbach
nicole.hollenbach@bertelsmann-stiftung.de

Literaturtipps



Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft Jena (Hrsg.)
Chancenspiegel 2013
Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme
1. Auflage 2013, 260 Seiten
Broschur mit einer Zusammenfassung zentraler Befunde
ISBN 978-3-86793-505-0

Bildungschancen sind Lebenschancen. Der Chancenspiegel untersucht, wie es um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in den deutschen Schulsystemen steht, und fragt nach deren Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit.



Kathrin Bock-Famulla, Jens Lange
Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013
Transparenz schaffen – Governance stärken
1. Auflage 2013,
340 Seiten, Broschur
ISBN 978-3-86793-424-4

Auf der Basis aktueller Daten aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik und einer Befragung aller Länderministerien gibt der Report einen detaillierten Einblick in die frühkindlichen Bildungssysteme der 16 Bundesländer.



Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission, Sinn-Stiftung (Hrsg.)
Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule
2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2012, 240 Seiten, Broschur mit DVD, ISBN 978-3-86793-334-6

„Gemeinsam lernen“ greift die aktuelle Diskussion zum Thema Inklusion auf und skizziert Strategien einzelner Bundesländer. Die mit dem „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“ ausgezeichneten Schulen zeigen ebenso wie internationale Beispiele, wie ein gemeinsames Lernen konkret aussehen kann.



Neue Runde des Integrationswettbewerbs „Alle Kids sind VIPs“ für Schulen und Vereine

Wettbewerb der Bertelsmann Stiftung richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 21 Jahren/Schulbesuche prominenter Botschafter zu gewinnen/Einsendeschluss am 28. Februar 2014

Die Bertelsmann Stiftung sucht für den Jugendintegrationswettbewerb „Alle Kids sind VIPs“ nach Projekten, die sich beispielhaft für ein faires Miteinander in kultureller Vielfalt engagieren. Schulen, Vereine und Jugendgruppen können bis zum 28. Februar 2014 ihre Projektergebnisse unter www.allekids-sindvips.de einreichen. Unterstützt wird der Wettbewerb, der bereits zum vierten Mal stattfindet, von prominenten Botschaftern, die

selbst ausländische Wurzeln haben, wie Fußballspieler Gerald Asamoah, Comedian Bülent Ceylan, Sängerin und Moderatorin Maite Kelly und Top-Model Rebecca Mir.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln in Deutschland nimmt zu: Während in der Gesamtbevölkerung jeder fünfte einen Migrationshintergrund hat, ist es bei den unter Fünfjährigen bereits jeder dritte. Unter dem Motto „Vielfalt ist unsere Stärke“ sucht die Bertelsmann Stiftung deshalb nach beispielhaften Projekten, bei denen Schüler unterschiedlicher Herkunft zusammen etwas auf die Beine stellen: Das kann eine Schülerzeitung sein, ein Rap über Toleranz und Menschenrechte, ein internationales Kochbuch, ein Sportevent oder ein Film – jede Idee und

jedes Projekt ist willkommen. „Wir wollen mit dem Wettbewerb mehr Kinder und Jugendliche ermutigen, sich für eine bessere Integration an ihren Schulen einzusetzen. Was sie dabei lernen, wird ihnen später helfen, sich in der Vielfalt einer globalen Welt zurechtzufinden“, unterstreicht die stellvertretende Vorstandsvorsitzende der Bertelsmann Stiftung, Liz Mohn.

Der Wettbewerb richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 21 Jahren. Gewinnen können sie eine Fahrt zur Siegerehrung nach Berlin und den Besuch eines der prominenten Botschafter in ihrer Schule oder ihrem Verein. Prominente Paten von „Alle Kids sind VIPs“ sind neben Gerald Asamoah, Bülent Ceylan, Maite Kelly und Rebecca Mir der Sänger Andreas Bourani, der GZSZ-Star Tayfun

Baydar, die Moderatoren Shary Reeves und Daniel Aminati sowie die Band Culcha Candela und die Dance Crew FanatiX. Die innovativsten Ideen und Projekte werden in einer Publikation veröffentlicht, um andere Kinder und Jugendliche zu motivieren und zu inspirieren. Neu in diesem Jahr ist die „Kids-Jury“: Hier können die Sieger die Gewinner aus dem nächsten Projektzyklus mitbestimmen.

Informationen

zum Wettbewerb finden sich unter www.allekids-sindvips.de



Lehrerfortbildungen zu Inklusion: Viele Angebote, aber noch zu wenig Nachhaltigkeit

Der Ausbau eines inklusiven Schulsystems stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Umso wichtiger ist es, dass das Unterstützungssystem genügend und gute Fortbildungsangebote bereitstellt.

Die Umsetzung eines qualitativ hochwertigen und inklusiven Schulsystems, auf das seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 alle Schüler Anspruch haben, erzeugt bei Schulen einen hohen Veränderungs-, Innovations- und Erwartungsdruck. Um sich dieser Herausforderung stellen zu können, benötigen Schulleitungen, Lehrkräfte und erweitertes pädagogisches Personal verlässliche und qualitativ hochwertige Unterstützung und entsprechende Ausstattung. Der Schulentwicklungsbegleitung und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrkräften kommen dabei Schlüsselrollen zu. Insbesondere die Lehrerfortbildung wird zur „Hoffnungsträgerin“, um die schulischen Akteure auf die anstehenden Veränderungen in der Praxis berufsbegleitend vorzubereiten.

Entsprechend lassen sich in allen Bundesländern inzwischen erste Schritte erkennen, Inklusion in unterschiedlichsten Maßnahmen der Schulentwicklungsberatung und der Lehrerfortbildung zu implementieren. Dr. Bettina Amrhein, Koordinatorin Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, und Benjamin Badstieber haben mehr als 700 Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte zum Thema „Inklusion“ analysiert. Ihre Trendanalyse zeigt, dass es zwar eine Vielzahl solcher Fortbildungsangebote gibt, dass aber

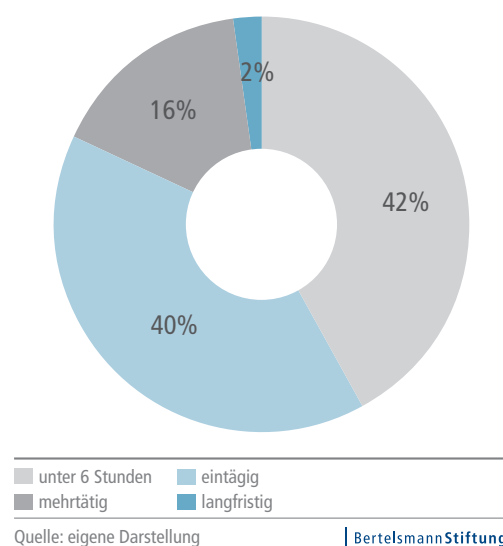
die analysierten Maßnahmen noch nicht hinreichend wirksam und nachhaltig sind.

Die Analyse zeigt bspw., dass über 80 Prozent der Maßnahmen einen sehr geringen zeitlichen Umfang von wenigen Stunden (42 Prozent) oder einem Tag (40 Prozent) aufweisen. 16 Prozent erstreckten sich über mehrere Tage, und lediglich 2 Prozent der Maßnahmen waren langfristig über einen Zeitraum von mehreren Monaten angelegt (vgl. Abbildung Zeitliche Struktur). Damit zeigt sich, dass solche Fortbildungsangebote, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind und einen begleiteten Veränderungsprozess der eigenen Praxis ermöglichen, eher selten angeboten werden.

In Bezug auf die Adressatengruppen lassen sich zwei Analyseebenen unterscheiden: zum einen, an welche Personengruppe insgesamt sich die Fortbildung richtet – von einzelnen Lehrkräften bis hin zu ganzen Kollegien –, zum anderen, für welche Schulstufe bzw. Schulform sie gedacht ist. Das Ergebnis verwundert wenig: Im überwiegenden Teil (58 Prozent) handelte es sich um einzelne Lehrkräfte. Das pädagogische Personal wurde in immerhin 15 Prozent der Maßnahmen angesprochen; Schulleitungen und ganze Kollegien in jeweils 9 Prozent der Fälle (vgl. Abbildung 2).

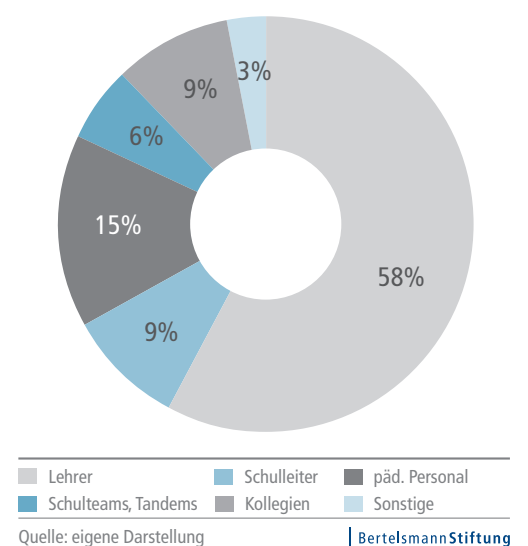
Inhaltlich dominieren die Vermittlung von sonderpädagogischem Fachwissen (45 Prozent) und von inklusiver Unterrichtsentwicklung (24 Prozent), während Teamarbeit nur in 10 Prozent und inklusive Schulentwicklung nur in 9 Prozent der Fälle im Vordergrund steht.

Trend: Zeitliche Struktur



Die Analyse der Maßnahmen zeigt, dass sich Fortbildung häufig noch an Einzelpersonen richtet und vor allem zunächst einer zügigen Information zur Ausgestaltung der anstehenden Bildungsreformen im Bereich Inklusion dient. Die Kriterien zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit guter Fortbildung zeigen jedoch, dass es gerade im Bereich Inklusion nicht ausreicht, wenn einzelne Akteure ihr berufliches Wissen erweitern und ihr Können verbessern. Fortbildungen werden nur dann wirksam, wenn sie im Prozess der Schulentwicklung, mit dem Ziel einer inklusiven Schule geplant und durchgeführt werden. Wenn sie in einen institutionellen und kollektionalen Kontext eingebettet sind, können sie

Trend: Adressaten



maßgeblich zu einer systematischen Unterrichts- und Qualitätsentwicklung der gesamten Schule beitragen.

Kontakt

Dr. Ina Döttinger
ina.doettinger@bertelsmann-stiftung.de

Die vollständige Studie finden Sie hier zum Herunterladen als PDF-Datei: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9A29FEDA-B149686D/bst/xcms_bst_dms_37966_37970_2.pdf



Deutschland auf der Überholspur?

Aktuelle PISA-Ergebnisse dokumentieren positive Entwicklung

Die Ergebnisse der fünften PISA-Studie zeigen aus Sicht der Bertelsmann Stiftung, dass sich die Bildungsreformen der vergangenen Jahre auszahlen. Allerdings bleibt die Chancengerechtigkeit trotz leichter Verbesserungen weiterhin eine große deutsche Herausforderung im Schul- und Bildungswesen.

Mit positiven Entwicklungen in den Bereichen Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit verzeichnet Deutschland Erfolge in der jüngsten PISA-Studie. Insgesamt landet Deutschland beim diesjährigen PISA-Schwerpunktthema Mathematik deutlich über dem OECD-Durchschnitt und belegt Rang 15 von 65 Teilnehmerstaaten. Damit kann das deutsche Schulsystem unmittelbar aufschließen zu den bisherigen „Vorbildländern“ wie Finnland, Kanada und Belgien. Klassenbeste in der aktuellen Studie sind die südostasiatischen Länder: Gleich sieben Länder und Regionen aus Asien befinden sich unter den Top Ten. So erarbeiteten sich die 15-Jährigen aus Shanghai-China umgerechnet fast drei Schuljahre Wissensvorsprung gegenüber dem OECD-Durchschnitt. Im europäischen Vergleich erreichten die Schüler aus der Schweiz und den Niederlande die besten Ergebnisse und zählten damit auch im internationalen Ranking zu den zehn Besten.

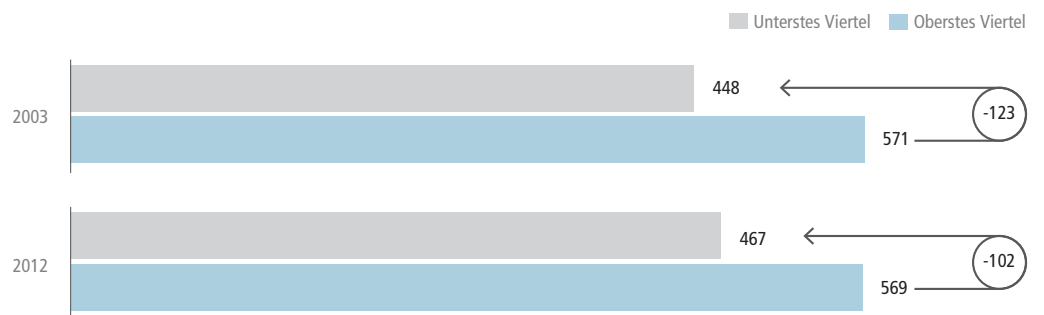
niveau wie Deutschland noch nicht“, kommentiert Jörg Dräger, Vorstand der Bertelsmann Stiftung.

Auffällig sind vor allem die Veränderungen in der so genannten Risikogruppe der schwachen Schüler. Wie der jüngste Leistungsvergleich zeigt, reduzierte sich die Anzahl der schwachen Schüler mit 17,7 Prozent um fast vier Prozentpunkte im Vergleich zu PISA 2003 (21,6 Prozent) und liegt damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 23 Prozent. Gleichzeitig konnte die Leistungsspitze leicht verbreitert werden.

Diese Verringerung der deutschen Leistungsspreizung ist vor allem auf die besseren Ergebnisse der Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen zurückzuführen: Die sozial schwächsten 25 Prozent der 15-jährigen Testteilnehmer steigerten ihre Leistungen im Vergleich zu 2003 von 448 auf 467 Punkte. Gleichzeitig stagnierten die Leistungen der

Die Leistungsspreizung kann vor allem durch ein Aufholen der Leistungsschwächeren verringert werden

Ergebnisse Mathematik nach sozialen Extremgruppen, 2003 und 2012, in Punkten*



* Abstand zwischen unterstem und oberstem Viertel der Verteilung auf dem PISA-Index (ESCS: economic, social, and cultural status)

Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

sozial stärksten 25 Prozent der Testteilnehmer (571 Punkte in 2003, 569 Punkte in 2012). Damit befindet sich Deutschland auf dem ersten Blick auf einem erfolversprechenden Weg, was die Chancengerechtigkeit betrifft. (Abbildung: Die Leistungsspreizung kann vor allem durch ein Aufholen der Leistungsschwächeren verringert werden)

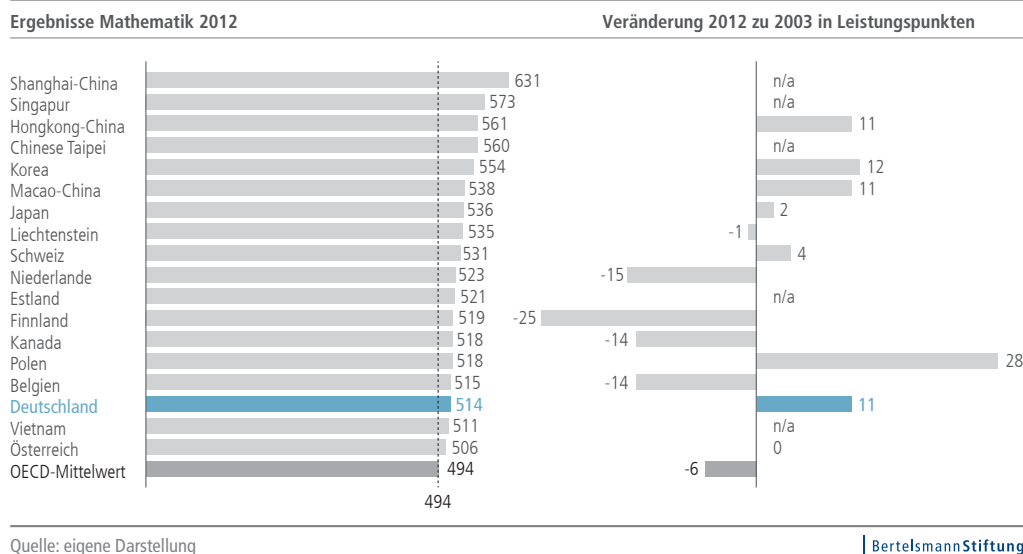
Allerdings lässt sich insgesamt feststellen, dass Schüler aus sozial schwächeren Familien nach wie vor bis zu 100 Leistungspunkte (das entspricht mehr als drei Schuljahren) hinter Gleichaltrigen aus privilegierten Familien hinterher hinken. Hier zeichnet sich noch viel ungenutztes Potenzial ab. Dieses Potenzial zeigt sich auch und besonders in der Gruppe der sogenannten „resilienten“ Schüler. Das sind diejenigen, die trotz schlechter persönlicher Rahmenbedingungen gute oder sehr gute Leistungen erreichen. In Deutschland erreichen nur sieben Prozent aller sozial benachteiligter Schüler die Kompetenzstufen vier oder fünf. Dieser Anteil liegt gerade einmal auf OECD-Durchschnittsniveau (6,5 Prozent). Ganz anders fällt die Quote hingegen in den asiatischen Spitzenländern aus: So zählen zum Beispiel im Siegerland Shanghai-China 13 Prozent der sozial benachteiligten 15-Jähri-

gen zur Spitzengruppe.

Auch in der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund zeigen sich Erfolge. Insgesamt schneiden die 15-Jährigen mit Zuwanderungsgeschichte im internationalen Vergleich 2012 besser ab als in 2003 und unterstreichen die gute Tendenz des deutschen Bildungssystems in Sachen Chancengerechtigkeit. Aber auch hier zeigt sich bei genauerem Blick in die Daten ein weniger positives Bild: Vor allem die Schüler, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind, konnten ihre Leistungen in Mathematik im Vergleich zu den vorherigen PISA-Studien stark verbessern, bleiben aber immer noch 28 Leistungspunkte (und damit etwa ein Schuljahr) hinter Gleichaltrigen mit nur einem Elternteil und 55 Leistungspunkte (fast zwei Schuljahre) hinter den 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund zurück. In den anderen beiden Gruppen stagniert die Leistungsentwicklung indes. (Abbildung: Migrationshintergrund bleibt ein entscheidender Nachteil)

„Insgesamt geht es mit der Chancengerechtigkeit eher im Schneckentempo voran“, sagt Jörg Dräger, Vorstand der Bertelsmann Stiftung. Fortschritte bei der Chancengerechtigkeit seien nicht zuletzt eine Frage von Investitionen in Bildung. Für zentrale Reformen wie Ausbau der Kitas und Ganztagschulen, Lehrerbildung oder Inklusion fehle den Ländern jedoch oftmals das Geld. „Die Länder haben in der Bildung zusätzliche Aufgaben bekommen. Dafür brauchen sie auch zusätzliches Geld“, so Dräger. Statt einer großen Föderalismusreform über eine Grundgesetzänderung plädiert er für eine pragmatische Variante: „Der Bund kann den Ländern über Artikel 106 für die neuen Aufgaben pauschal mehr Geld zur Verfügung stellen. Im Gegenzug sollten die Länder mehr Transparenz über die Bildungsergebnisse gewähren, damit die sinnvolle Verwendung der Mittel gesichert ist.“

PISA 2012: Deutschland belegt Platz im oberen Drittel



Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

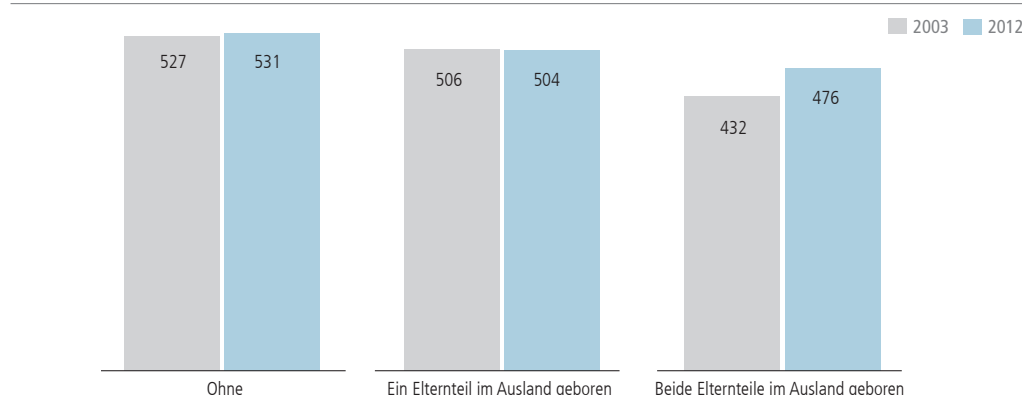
(Abbildung: PISA 2012: Deutschland belegt Platz im oberen Drittel)

Erfreulich ist vor allem die positive Entwicklung Deutschlands: Nur die Schüler aus Polen und Korea schaffen einen noch größeren Leistungszuwachs im Vergleich zu PISA 2003, als ebenfalls Mathematik im Fokus stand. Aber auch im Bereich Lesen und Naturwissenschaften konnten die deutschen Resultate weiter verbessert werden. Der aktuelle Leistungstest zeigt ebenfalls signifikante Verbesserungen im Lesen und in den Naturwissenschaften.

„Es ist ermutigend, dass es in Deutschland auch nach zwölf Jahren PISA aufwärts geht. Wir sind auf der Überholspur. Mittlerweile stehen wir im oberen Drittel, was die Leistung, und im Mittelfeld, was die Gerechtigkeit angeht. Aber das obere Mittelfeld reicht für eine Industrienation mit einem hohen Lohn-

Migrationshintergrund bleibt ein entscheidender Nachteil

Mathematik nach Migrationshintergrund*, 2012 zu 2003**



* In beiden Jahren getesteter Kompetenzschwerpunkt

** Im deutschen Bericht entspricht ein Schuljahr etwa 25 Punkten; im internationalen Bericht sind es 39 Punkte

Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

Impressum

Herausgeber:

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Str. 256
Postfach 103
D-33311 Gütersloh

Kontakt:

christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich:

Ulrich Kober,
Christian Ebel

Redaktion:

Dr. Ina Döttinger,
Christian Ebel,
Dr. Nicole Hollenbach,
Angela Müncher,
Dr. Thomas Orthmann
Dr. Dirk Zorn

Bildnachweis:

Archiv der Bertelsmann
Stiftung, Dr. Thomas Orthmann,
Veit Mette, Ulfert Engelkes

Gestaltung:

ehlersgestaltung.de

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie halten nun die letzte gedruckte Ausgabe dieser Schulzeitschrift in Ihren Händen. Das „Podium Schule“ wird nach mehr als 15 Jahren als Printmagazin eingestellt. Natürlich werden wir Sie auch weiterhin mit wichtigen schulrelevanten Informationen versorgen. Allerdings geschieht dies zukünftig etwas papier sparer und interaktiver über unseren Weblog, den Sie im Internet unter www.vielfalt-lernen.de finden. Wir danken Ihnen für Ihr Verständnis und hoffen, dass Sie uns auch weiterhin treu bleiben.



Die Redaktion