

Lehrkräftebildung für eine heterogenitätsgerechte Schule: Notwendigkeit, Ansätze, Beispiele

Prof. Dr. Hans Anand Pant

Humboldt-Universität zu Berlin und
Die Deutsche Schulakademie



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Qualitätsoffensive Lehrerbildung



Zweiter Programmkongress der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

bcc Berlin

7.+8. November 2018

welt+ BILDUNGSDILEMMA IN DEUTSCHLAND

Schulen scheitern an der Integration – so kann es besser werden

Welt, 17.10.2018

Integration

Zeit, 23.05.2018

Überforderte Schule

Der Journalist Joachim Wagner erklärt in seinem neuen Buch die Integration für gescheitert. Die Bildungspolitik müsse radikal überdacht werden.

18.10.2018 - 14:43 UHR HOME > RATGEBER > JOB & KARRIERE > LEHRERBLOG - VIELFALT MUSS IN SCHULEN ENDLICH GELEBT WERDEN!

LEHRERBLOG

Vielfalt muss in Schulen endlich gelebt werden!

Bild, 18.10.2018

Inklusion Das riskante Experiment an Berlins
Grundschulen startet

BZ, 30.08.2017

Flüchtlingskinder an Schulen

So wird das nichts mit der Integration

Bei der gewaltigen Aufgabe der Integration von Flüchtlingen haben die Schulen eine Schlüsselrolle. Doch ausgerechnet hier versagt der Staat. Die Kultusminister verspielen eine historische Chance.

Spiegel, 12.05.2015

Selbstgenannte Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften (E, D, Sek1) im IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat et al., 2016)



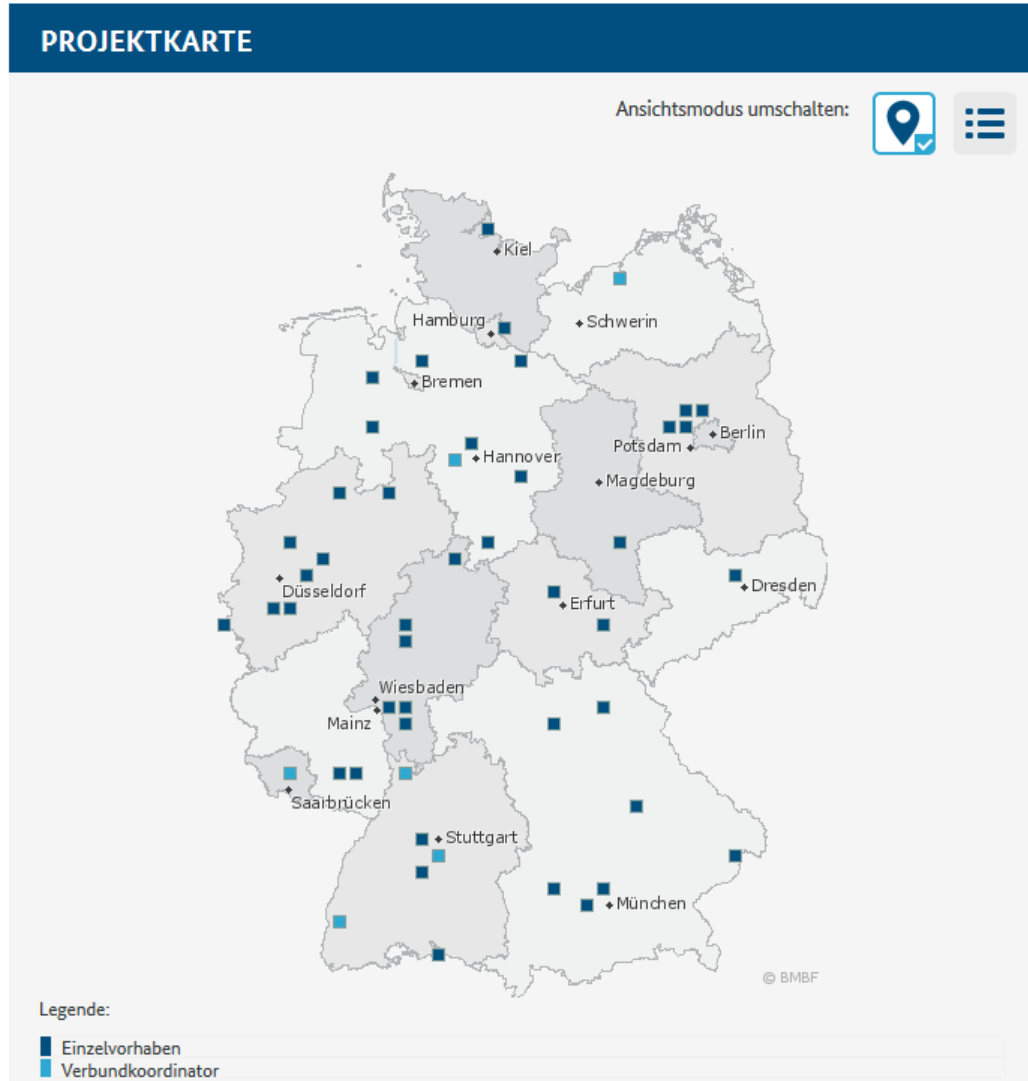
Tabelle 10.7: Prozentuale Anteile an Lehrkräften, die nach eigenen Angaben „sehr hohen“ bzw. „eher hohe“ Qualifikation

Themenbereich	Anteil insgesamt ¹	Anteil an Lehrkräften am Gymnasium ²	Anteil an Lehrkräften sonstiger Schularten ³
Fachliche Inhalte im Fach Deutsch	12.8	13.9	12.3
Fachliche Inhalte im Fach Englisch	16.9	16.3	17.2
Fachdidaktische Inhalte im Fach Deutsch	19.8	20.5	19.4
Fachdidaktische Inhalte im Fach Englisch	18.5	18.9	18.4
Unterrichtsformen und -methoden (fächerübergreifend)	31.0	29.1	32.1
Nutzung von Medien im Unterricht	29.9	35.5	37.7
Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	63.4	54.0	68.6
Schulorganisation/Schulentwicklung	21.9	22.6	21.6
Leistungsdiagnostik und Leistungsbeurteilung	31.3	31.3	31.3
Stressbewältigung/Lehrergesundheit	44.3	40.9	46.2
Curricula (Lehrpläne, Rahmenpläne)	17.4	19.6	16.1
Umgang mit Störungen im Unterricht	31.3	22.5	36.1
Binnendifferenzierung/individuelle Förderung	55.0	54.3	55.4
Gewaltprävention	33.4	27.3	36.9
Beratung von Eltern oder Schülerinnen und Schülern	24.5	25.8	23.8
Vergleichsarbeiten (VERA)/Lernstandserhebungen/Kompetenztests	9.6	10.1	9.3
Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern	66.4	59.1	70.4
Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz	16.9	17.3	15.9
Leseförderung	24.8	22.0	26.4
Sprachförderung	29.4	24.6	32.2
Interkulturelle Pädagogik	29.9	29.9	29.8
Ganztagsangebote	15.7	14.3	16.6
jahrgangsübergreifendes Lernen	32.3	31.6	32.8

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften in all ¹ N = 2988; ² N = 1055; ³ N = 1933; ⁴ N = 1213; ⁵ N = 85; ⁶ N = 77; ⁷ N = 1288; ⁸ N = 87; ⁹ N = 101.

Quelle: Hoffmann & Richter 2016, S. 495 (gekürzt)

Heterogenitäts- und Inklusionsbezogene Ansätze und Projekte im Rahmen der QLB



- Deutlich größerer Stellenwert der Aspekte Heterogenität und Inklusion in Lehre, Forschung und Hochschulentwicklung
- Fast alle der 49 QLB-Projekte (an 59 Hochschulen) fokussieren auch Aspekte der Heterogenität und/ oder Inklusion
- 11 davon explizit als Projektschwerpunkt

Heterogenitäts- und Inklusionsbezogene Ansätze und Projekte im Rahmen der QLB



Die Deutsche Schulakademie



Bundesministerium für Bildung und Forschung

Perspektiven für eine gelingende Inklusion

Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis



UNA Universität Augsburg University

LeHet LEHRERPROFESSIONALITÄT IM UMGANG MIT HETEROGENITÄT

LeHet - Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität

Landesweites Verbundprojekt LEHREN in M-V

LEHREN in M-V

LEHREN in M-V

LEHREN in M-V

LEHREN in M-V

ZLB

Ein Modellversuch zur Gestaltung von Heterogenität und Inklusion in der Lehrer*innenbildung an der Universität zu Köln (UzK)



Die Kölner Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) greift die Herausforderungen der Lehrer*innenbildung, insbesondere die Anforderungen durch die Inklusion sowie die spezifischen Rahmenbedingungen an der Universität zu Köln auf. Der Titel „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung“ (ZuS) des Projekts schafft einen gemeinsamen Leitgedanken für die Handlungsfelder bzw. Teilprojekte der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung.

WESTFÄLISCHE WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER

Projektleitung: Dr. Marianne Ravenstein
Prorektorin für Lehre und studentische Angelegenheiten

Fachliche Gesamtkoordination: Prof. Dr. Ewald Terhart
(Institut für Erziehungswissenschaft)

Dealing with Diversity

Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung

QUALITEACH

IDENTITÄT. IMMERSION. INKLUSION

Das Gesamtprojekt

Fünf Teilprojekte kennzeichnen QUALITEACH - das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Erfurt.

Jedes Teilprojekt hat ihre je eigenen Zielstellungen und Arbeitsvorhaben, aber was alle Teilprojekte eint, ist die Suche nach inhaltlichen und strukturellen Ansatzpunkten, um die berufliche Identität von Lehramtsstudierenden zu festigen (IDENTITÄT), um Begegnungen zwischen Studierenden, Lehrenden und den in der Schulpraxis tätigen Akteurinnen und Akteuren zu intensivieren und reflektierend zu verarbeiten (IMMERSION) - um die Perspektive der Inklusion als Querschnittsaufgabe im Leben, Lehren und Lernen an der Universität Erfurt stärker zu verankern und umfassender auszugestalten.

UNIVERSITÄT ERFURT

GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

Qualitätsoffensive Lehrerbildung

SaLUt Saarland

Optimierung der saarländischen Lehrer/-innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht (SaLUt)

FDQI-HU

Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU) – 2017-2018

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

CAU Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Die sind hier: Qualitätsoffensive Lehrerbildung - Projekt LeaP - Handlungsfeld C: Schulformbezogene Anforderungsprofile: Heterogenität, Inklusion, durchgängige Sprachbildung

Qualitätsoffensive Lehrerbildung - Projekt LeaP

Aktuelles und Veranstaltungen

Ergebnisse Lehramt mit Perspektive an der CAU

Handlungsfelder

Handlungsfeld C

Schulformbezogene Anforderungsprofile: Heterogenität, Inklusion, durchgängige Sprachbildung

PSI

Universität Bielefeld

Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel

Biprofessional

Cluster III – Inklusionssensible Diagnose, Förderung und Didaktik

tu technische universität dortmund

DoProfil Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

DORTMUNDER PROFIL FÜR INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRER/-INNENBILDUNG

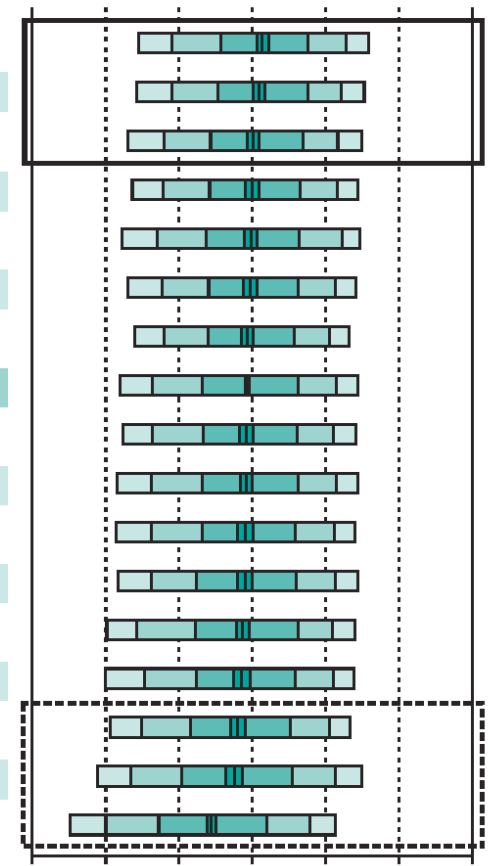
Ziel von DoProfil ist die Neuausrichtung der Lehrerbildung auf Basis eines umfassenden Inklusionsverständnisses an der TU Dortmund. Dazu werden Curricula, Methoden, Lehr-/Lernformate, Fachkulturen, universitäre Strukturen sowie Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis überprüft, modifiziert und neu entwickelt. Die folgenden Diversitätsaspekte stehen dabei im Zentrum: (1) Lernschwierigkeiten, (2) Hochbegabung, (3) motorische/sensorische Entwicklung, (4) soziale und emotionale Entwicklung, (5) geistige Entwicklung, (6) kultureller Hintergrund, (7) sprachliche Kompetenzen, (8) Geschlecht, (9) soziale Herkunft und (10) Religion.

„Heterogenität ist überall“: Lesekompetenz in der Grundschule (IQB-Bildungstrend 2016; Stanat et al., 2017)

Land	M	(SE)	SD	(SE)	Perzentile						
					5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	514	(4.0)	93	(2.4)	345	390	456	576	628	658	313
Berlin	475	(5.6)	110	(2.3)	289	334	404	554	613	649	360
Bremen	444	(3.1)	108	(2.1)	252	300	372	520	578	613	361
Deutschland	493	(1.5)	99	(1.0)	319	363	432	562	614	644	325
Baden-Württemberg	492	(4.7)	97	(2.4)	323	364	432	562	611	641	318
Brandenburg	492	(4.0)	100	(2.1)	316	362	431	563	615	644	328
Mecklenburg-Vorpommern	490	(5.2)	99	(4.8)	314	363	431	558	612	639	325
Niedersachsen	490	(5.0)	99	(2.7)	318	362	424	560	613	644	326
Hamburg	487	(4.3)	104	(2.2)	301	343	422	562	610	640	339
Rheinland-Pfalz	485	(5.7)	105	(4.7)	299	353	424	559	610	638	340
Nordrhein-Westfalen	480	(4.9)	100	(2.5)	307	348	415	552	605	633	327

ca. 60 Punkte \approx 1 Schuljahr Lernvorsprung

- Abstand zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Ländermittelwert: 70 Punkte



□ Länder liegen signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Mittelwert.
 ▤ Länder liegen signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Mittelwert.

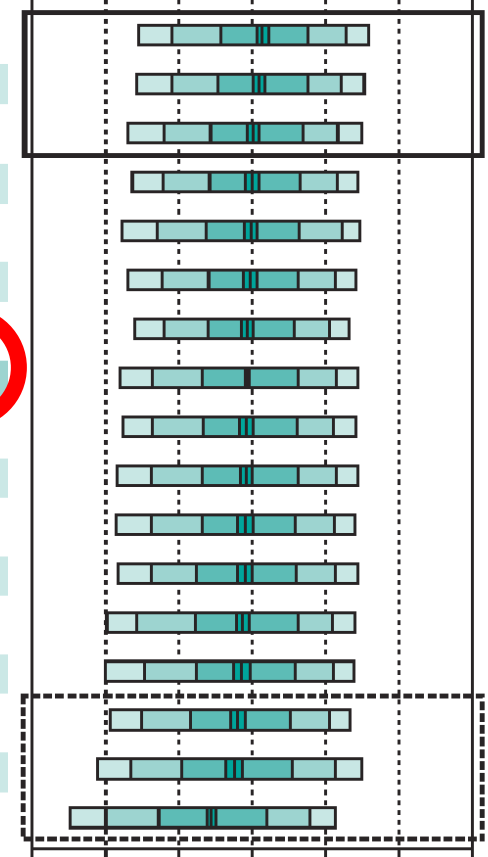
Perzentile: 5% 10% 25% 75% 90% 95%
 Mittelwert und Konfidenzintervall ($\pm 2 SE$)

Quelle: Wittig & Weirich 2017, S. 154 (verändert)

„Heterogenität ist überall“: Lesekompetenz in der Grundschule (IQB-Bildungstrend 2016; Stanat et al., 2017)

Land	M	(SE)	SD	(SE)	Perzentile						
					5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	514	(4.0)	93	(2.4)	345	390	456	576	628	658	313
Sachsen	509	(4.2)	96	(2.7)	343	390	453	576	622	653	309
Schleswig-Holstein	501	(3.9)	96	(2.4)	330	380	443	569	616	649	319
Hessen	499	(4.6)	95	(3.1)	336	378	442	565	616	644	308
Saarland	498	(4.3)	98	(2.8)	322	370	437	564	623	647	325
Sachsen-Anhalt	497	(4.5)	97	(2.7)	330	377	440	563	614	641	311
Thüringen	493	(3.9)	92	(3.4)	340	379	439	558	605	632	292
Deutschland	493	(1.5)	99	(1.0)	319	363	432	562	614	644	325
Baden-Württemberg	492	(4.7)	97	(2.4)	323	364	432	562	611	641	318

Abstand der mittleren 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler: 325 Punkte (d.h. über 5 Schuljahre am Ende der 4. Klasse)



□ Länder liegen signifikant ($p < .05$) über dem deutschen Mittelwert.
 ▤ Länder liegen signifikant ($p < .05$) unter dem deutschen Mittelwert.

200 300 400 500 600 700 800
 Perzentile: 5% 10% 25% 75% 90% 95%
 Mittelwert und Konfidenzintervall ($\pm 2 SE$)

Quelle: Wittig & Weirich 2017, S. 154 (verändert)

- Bevölkerungsrückgang bei schulpflichtigen Kindern (Altersheterogenität in jahrgangsgemischten Klassen)
- Zunahme des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte bzw. Fluchterfahrung
- Zunahme des Anteils von Armut und Armutsgefährdung bei Kindern und Jugendlichen
- Schulstrukturreformen mit dem Trend zur Zweigliedrigkeit
- Gesetzliche Vorgaben zur Umsetzung inklusiver Bildung

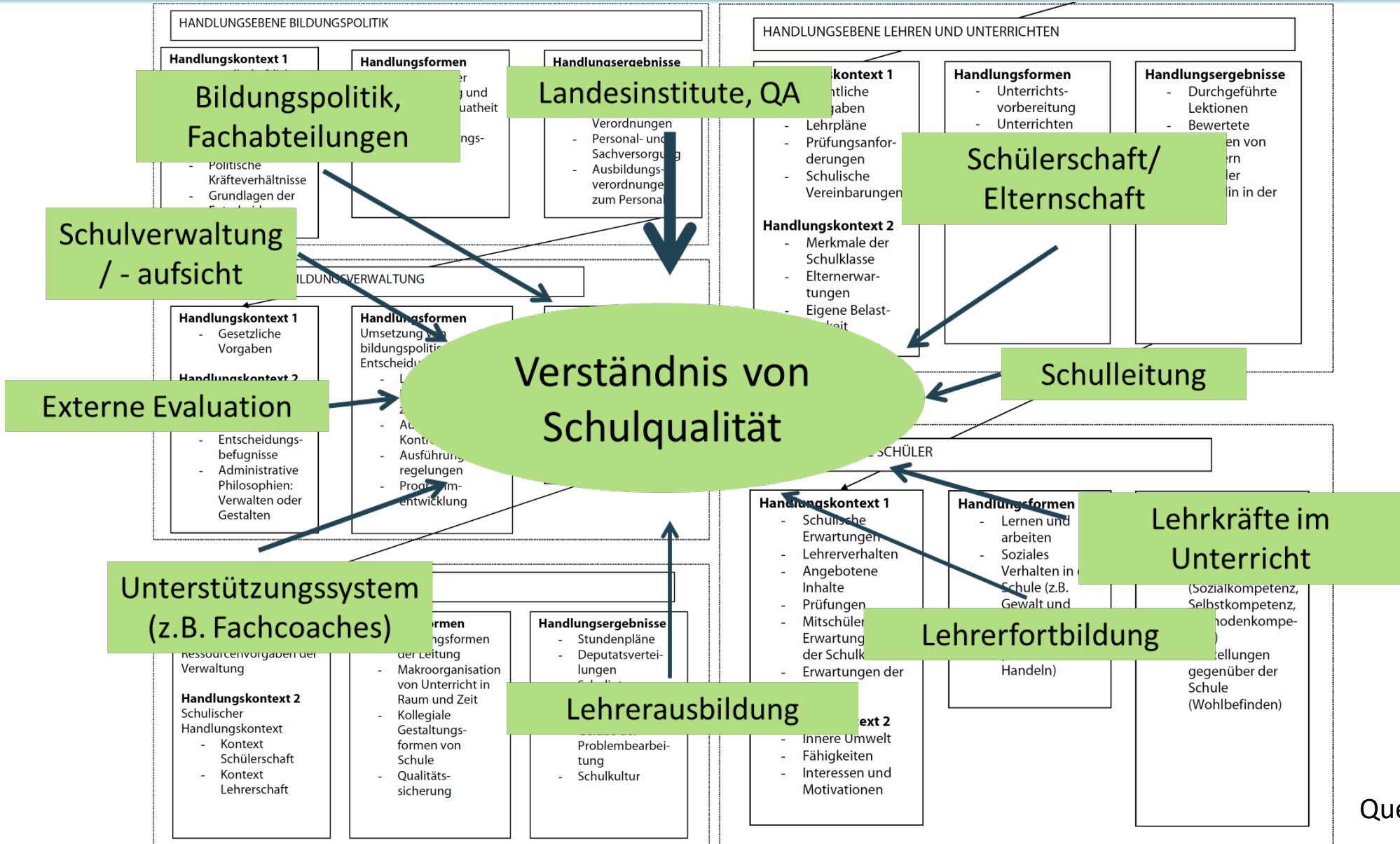
Diskursverfestigungen entlang definierter Differenzkategorien





Drei grundsätzliche
Herausforderungen für
leistungsorientierte *und*
heterogenitätsgerechte Schul-
und Unterrichtsentwicklung

Herausforderung 1: Die Definition und Entwicklung leistungsorientierter und heterogenitätsgerechter Schule findet auf allen Handlungsebenen des Schulsystems statt



Quelle: Fend 2008; S. 196f.

„Ebenen-Kompetenz“ bei der Modellierung integrativer Prozesse

Innerpsychische Ebene

Überwindung von Angst und Abwehr;
Klärung normativer Werthaltungen

Interaktionelle Ebene

Aufbau gleichwertiger und wertschätzender,
kooperativer Beziehungen

Institutionelle Ebene

Ermöglichung vollständiger und
gleichberechtigter Teilhabe in der Institution

Trans-Institutionelle Ebene

Strategische und pragmatische Vernetzung
im unmittelbaren Umfeld der Schule

Politisch-administrative Ebene

Umsetzung in Landes-/Schulgesetze;
Ressourcensteuerung

Herausforderung 2: grundlegende Neuausrichtung von zeitlichen, räumlichen und organisatorischen Grundstrukturen von Schule



- Die massive Zunahme an Heterogenität hebt die **Koppelung von Zeit- und Inhaltsstrukturen** in Schulen tendenziell auf.
- Die Idee der **Synchronizität von Lernprozessen** lässt sich immer schwieriger beibehalten
- Eine Flexibilisierung von Zeitstrukturen auf den verschiedensten Ebenen wird erforderlich
 - Lerneinheiten-, Tages-, Wochen-, Phasen- und Bildungsetappen-Flexibilisierung
 - Beispiele: flexible Grundschuleingangsphase, „Abitur im eigenen Takt“, Pflichtschulzeitflexibilität

Herausforderung 2: grundlegende Neuausrichtung von zeitlichen, räumlichen und organisatorischen Grundstrukturen von Schule

- Abkehr von der Methode der „**7 Gs**“:

„Der **g**leiche Lehrer unterrichtet alle **g**leichaltrigen Schüler im **g**leichen Tempo mit dem **g**leichen Material im **g**leichen Raum mit den **g**leichen Methoden und dem **g**leichen Ziel“

(Helmke, 2011)

Zwei grundsätzlich Strategien der Individualisierung

(Vock & Gronostaj, 2017):

1. *Lehrkraftgesteuert*: Ausrichtung des Unterrichts auf individuelle Lernvoraussetzungen; Lernvoraussetzungen folgt einer Sequenz: Festlegung von Zielen – Diagnose der Lernvoraussetzungen – Bereitstellung passender Lernangebote – individuelle Förderpläne - individuelle Begleitung während des Lernens – Überprüfung der individuellen Ergebnisse
→ seitens der Lehrkräfte sehr aufwändig und voraussetzungsreich (z.B. in Hinblick auf Diagnostik)
2. *Schülergesteuert*: Angebot mit ausreichenden Wahl- und Anschlussmöglichkeiten für alle Schüler*innen (auf Makroebene: z.B. Projekt/Freiarbeiten/Wochenplanarbeit; auf der Mikroebene: Anpassung von Aufgaben, gestufte Lernhilfen etc. → Schüler*innen suchen selbst für sie passende Aufgaben aus und regulieren Lernprozess selbständig)
→ weniger aufwändig als lehrergesteuerte Formen, geht aber von Idealbild motivierter und lernkompetenter Schüler/innen aus

Unabhängig von gewählter Strategie: Zentrales Konzept für Individualisierung ist adaptiver Unterricht, der unterschiedlichen Voraussetzungen Rechnung trägt

Individualisierung: Gelingensbedingungen

Umfangreicher „Anforderungskatalog“ für gelingende Individualisierung
(vgl. Helmke, 2013; Vock & Gronsotaj, 2017)

- Diagnostische und didaktische Kompetenzen der Lehrkräfte
- positive Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte gegenüber Individualisierung
- Materialien, zeitliche und räumliche Ressourcen
- Schaffung von neuen Lerngelegenheiten, um neue Lehr-Lern-Szenarien zu erproben
- Systematische Einbeziehung der Schülerperspektive
- Lehrerkooperation, Teamstrukturen
- unterstützende Schulleitung

Herausforderung 3: Wir kooperieren zu wenig

Wöchentliches Zeitbudget von Lehrkräften der Sek 1 (Richter & Pant 2016)



Aufgabe	Stundenzahl
Unterricht	20,0
Individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden	8,1
Korrektur von Schülerarbeiten	5,0
Allgemeine Verwaltungstätigkeit (u. a. Informationsaustausch, Schreibaufgaben und andere Sekretariatsaufgaben)	1,2
Mitwirkung beim Schulmanagement (z. B. Funktionsaufgaben)	1,2
Schülerberatung (u. a. Betreuung von Schülern und Berufsberatung)	1,0
Außerunterrichtliche Angebote	0,5
Andere Aufgaben	0,5
Einrichtung und Wartung von Computern/IT-Administration	0,3
Zusammenarbeit und Besprechung mit Lehrerkollegen an der Schule	2,5
Informationsaustausch und Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten	1,1
Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischem Personal an der Schule (z. B. Sozialpädagogen)	0,8
Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Vereine, Unternehmen, Kultureinrichtungen)	0,6

**37,8
Stunden**
(88,5 %)

KOOPERATION
**4,9
Stunden**
(11,5 %)



N=1.015
Lehrkräfte der
Sekundarstufe I,
deutschlandweit
repräsentativ

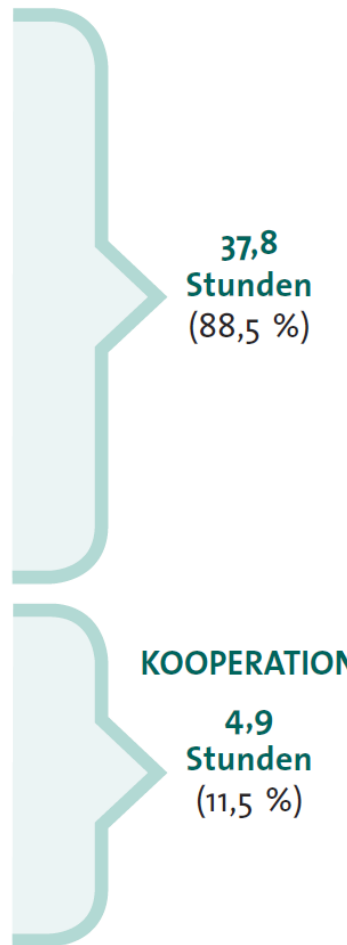
Herausforderung 3: Wir kooperieren zu wenig

Wöchentliches Zeitbudget von Lehrkräften der Sek 1 (Richter & Pant 2016)



Aufgabe	Stundenzahl
Unterricht	33,5
Individuelle Vorbereitung	2,5
Korrektur	1,5
Allgemeine Schulaufgaben	1,5
Mitwirkung an der Schulleitung	0,5
Außenverpflichtungen	0,5
Andere	0,5
Einrichtung und Wartung von Computern/IT-Administration	0,3
Zusammenarbeit und Besprechung mit Lehrerkollegen an der Schule	2,5
Informationsaustausch und Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten	1,1
Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischem Personal an der Schule (z. B. Sozialpädagogen)	0,8
Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Vereine, Unternehmen, Kultureinrichtungen)	0,6

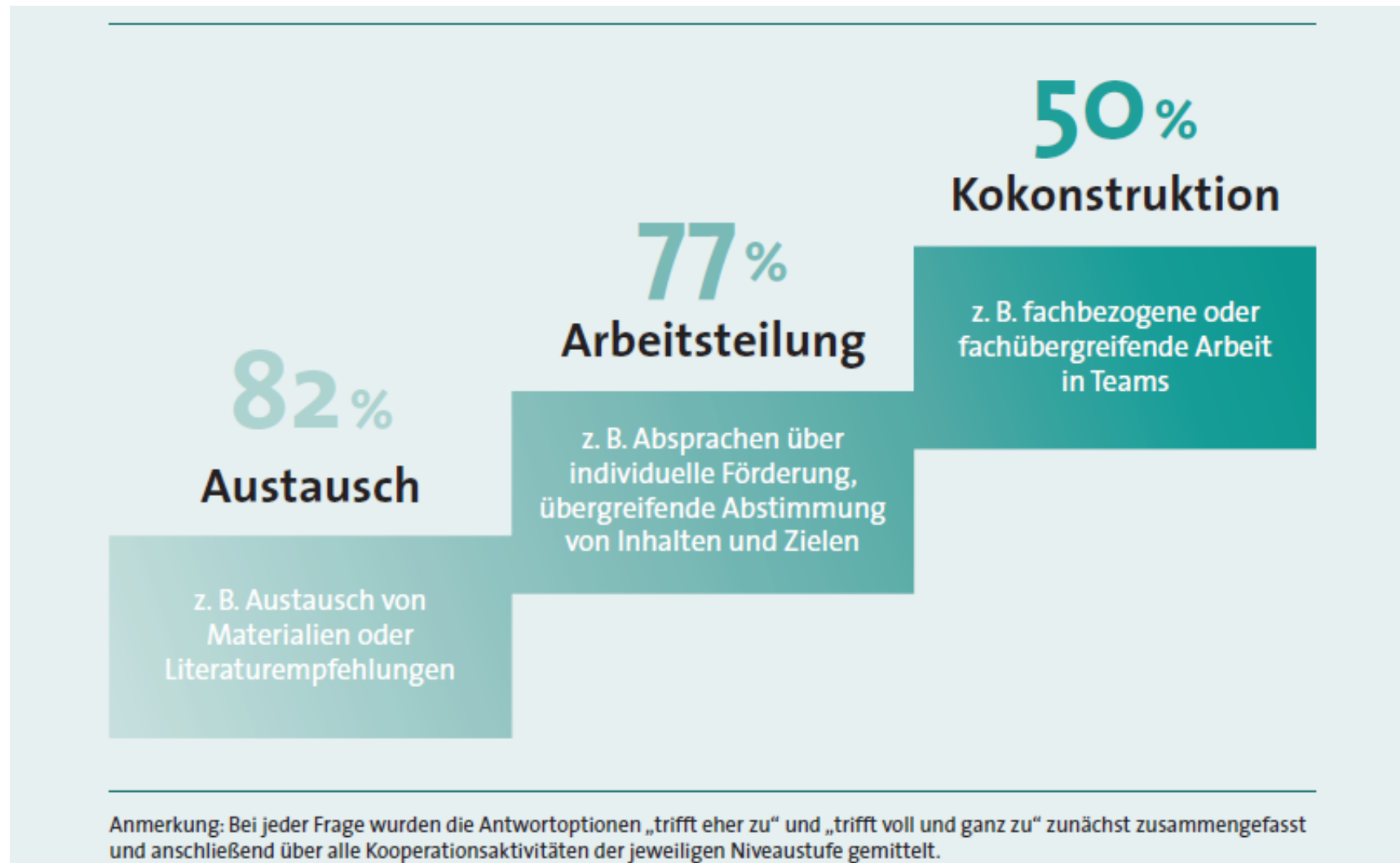
- Dieser Wert liegt unter demjenigen südostasiatischer Teilnehmerstaaten (Malaysia 4,1h | Japan 3,9h | Singapur: 3,6h), aber auch einiger europäischer Bildungssysteme (Portugal 3,7h | Schweden 3,5h | Dänemark: 3,3h)
- Nur in 3 von 34 Teilnehmerstaaten der TALIS-Studie ist der Anteil der Wochenarbeitszeit, der auf die Kooperation im Kollegium entfällt, geringer als in Deutschland



N=1.015
Lehrkräfte der Sekundarstufe I, deutschlandweit repräsentativ

Herausforderung 3: Wir kooperieren zu wenig

Niveaustufen der Kooperation

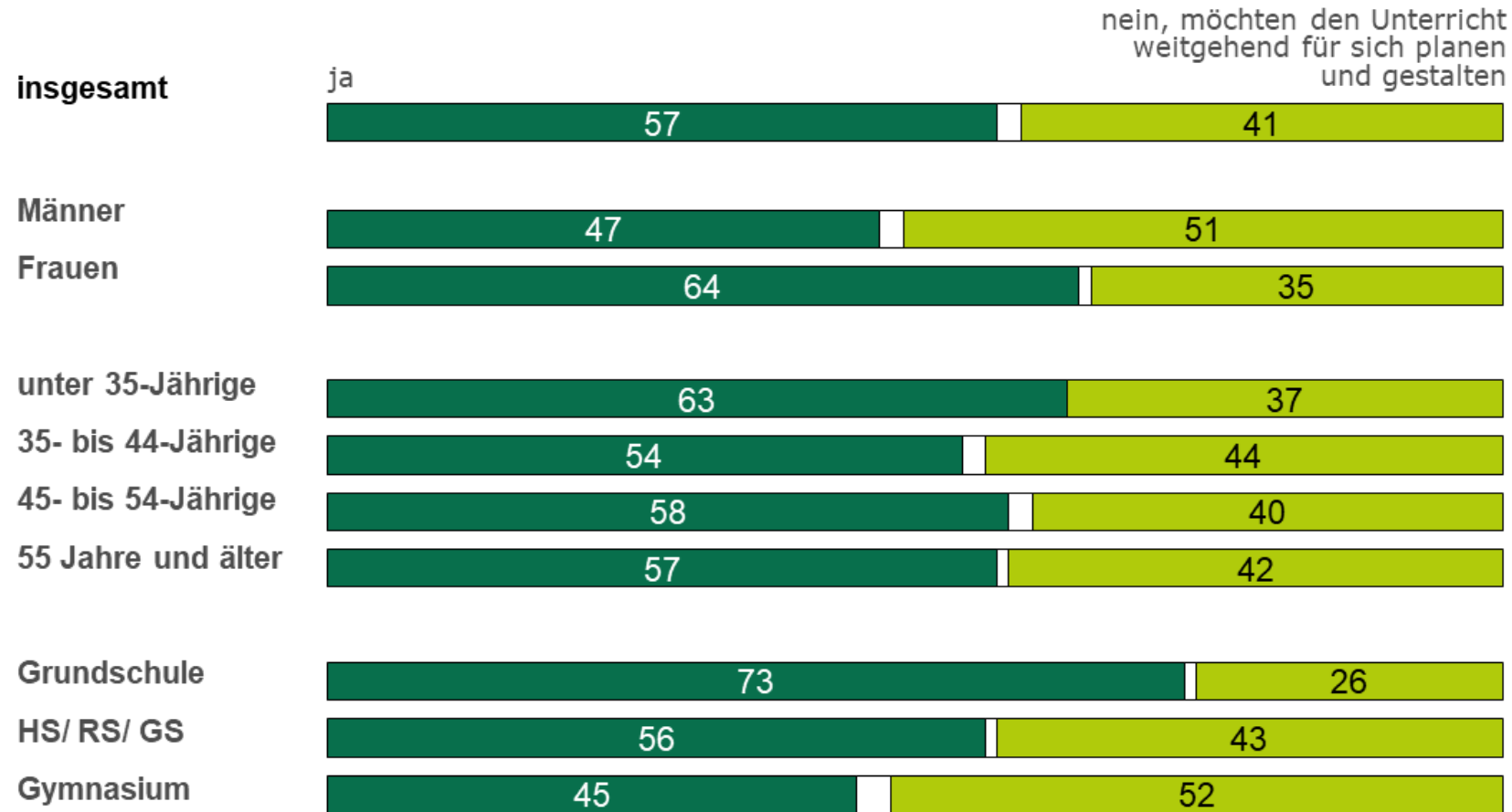


Herausforderung 3: Wir kooperieren zu wenig

Haltung zu unterrichtsbezogener Kooperation (DSA-Studie 2018)



Bei der Unterrichtsgestaltung würden sich gerne eng mit anderen Kollegen austauschen und zusammenarbeiten...



N=1016 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Quelle:
<https://www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/aktuelle-meldung/forsa-umfrage-viele-lehrkraefte-sind-einzelkaempfer/>

weiß nicht

Empirische Befunde zu den Effekten von Lehrkräfte-Kooperation





Welche Prozessmerkmale begünstigen leistungsorientierte, heterogenitätsgerechte Schulentwicklung?

Was gilt als (halbwegs) gesichertes empirisches Wissen?

Neun **prozessbezogene** globale Faktoren (Reynolds et al. 2014)

1. Schulleitungshandeln, das konsequent auf Effekte im Unterricht orientiert ist (*Instructional Leadership*)
2. Schulweiter Fokus auf Lernergebnisse und optimale Lernzeitnutzung
3. Positive Schulkultur, inkl. geteilte “Schulvision”, Leitbild, Wertschätzungskultur
4. Hohes Leistungserwartungsniveau bei Schüler*innen und Kollegium
5. Leistungs-Fortschrittsmonitoring auf Ebene der Schule, Klasse und des Einzelschülers/ der Einzelschülerin

Neun **prozessbezogene** globale Faktoren (Reynolds et al. 2014)

6. Elternarbeit, um lernhinderliche Faktoren „abzupuffern“ und positive Eltern-Kind-Interaktionen zu fördern
7. Sicherung effektiver Lehr-Lern-Bedingungen durch maximale „Time-on-Task“ und eine Balance von kooperativem Lernen und Differenzierungs- bzw. Individualisierungsstrategien
8. Fort- und Weiterbildungsplanung mit den Kennzeichen schulintern & integriert in weitere schulische Initiativen
9. Echte Schülerpartizipation im Lernprozess durch Regelung von klaren Verantwortlichkeiten und Rechten, einschl. Schülerfeedbacksystem



- Kooperatives Handeln in multiprofessionellen Teamstrukturen
- Konsequenter Einsatz individualisierbarer Instrumente der Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung
- Ausrichtung an der Grundfigur der individualisierten Bildungsverläufe (Fokus auf Übergänge)
- Sozial-räumliche Kontextualisierung der Schulentwicklung
- Reflexive Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Konzepte durch Partizipation in Schulnetzwerken

- Entwicklung einer Kooperationskultur
- Entwicklung einer Feedback-Kultur
- Entwicklung von Schulnetzwerken und sozial-räumlichen Netzwerken

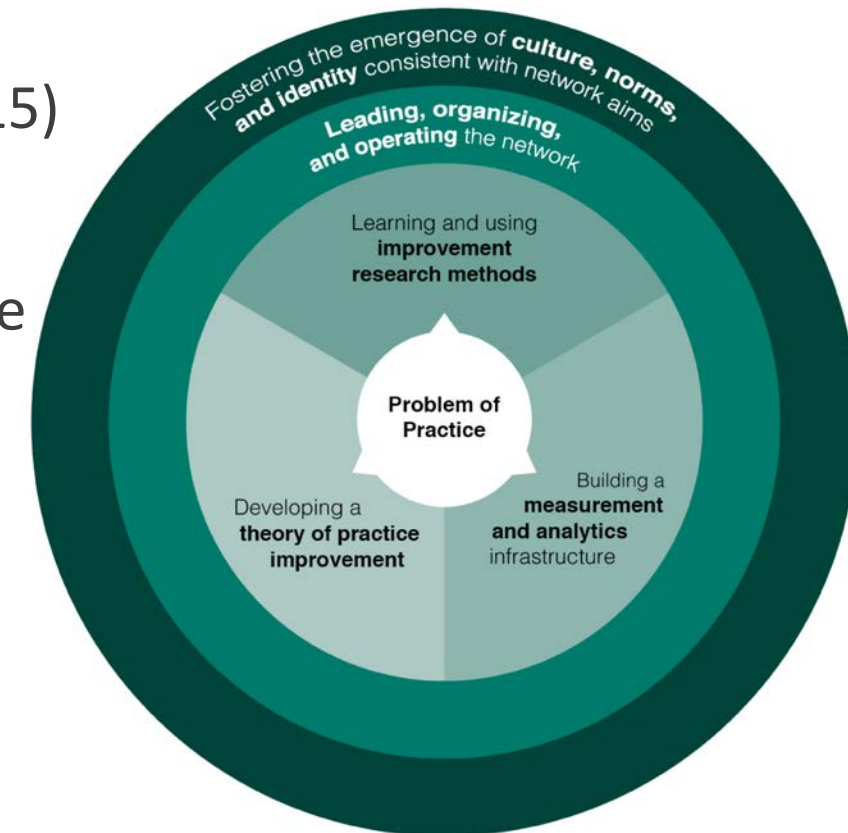


Schulnetzwerke als zentrale Struktur für Capacity Building

Merkmale netzwerkgestützter Entwicklungs- und Transferprozesse

Wann funktionieren netzwerkgestützte Entwicklungs- und Transferprozesse auf Schulebene?

- Aktueller Ansatz:
Networked Improvement Communities (NICs, Bryk et al. 2015)
- Vier zentrale Merkmale von NICs:
 - Vereinbarung spezifischer gemeinsamer Entwicklungsziele
 - Erarbeitung einer geteilten Problemdefinition und von „Ursachenhypothese“
 - Einigung auf ein gemeinsames Set von Interventionsmethoden und Evaluationsverfahren
 - Ausrichtung auf die Weiterverbreitung funktionierender Entwicklungsprozesse



Quelle: Bryk et al. 2015

Prinzip „Lernreise“-Projekt als netzwerk- und schulentwicklungsbezogenes Modell der Praxisintegration



UNSER SCHULNETZWERK

Gebrauchshinweis – Bitte lesen

Kategorien

- Grundschule
- Gemeinschaftsschule bis Klasse 10
- Gemeinschaftsschule mit Oberstufe
- Gymnasium
- Förderschule
- Berufsbildende Schule / Oberstufenzentrum
- Realschule
- Hauptschule
- Oberstufengymnasium

Träger

- Staat
- Privat

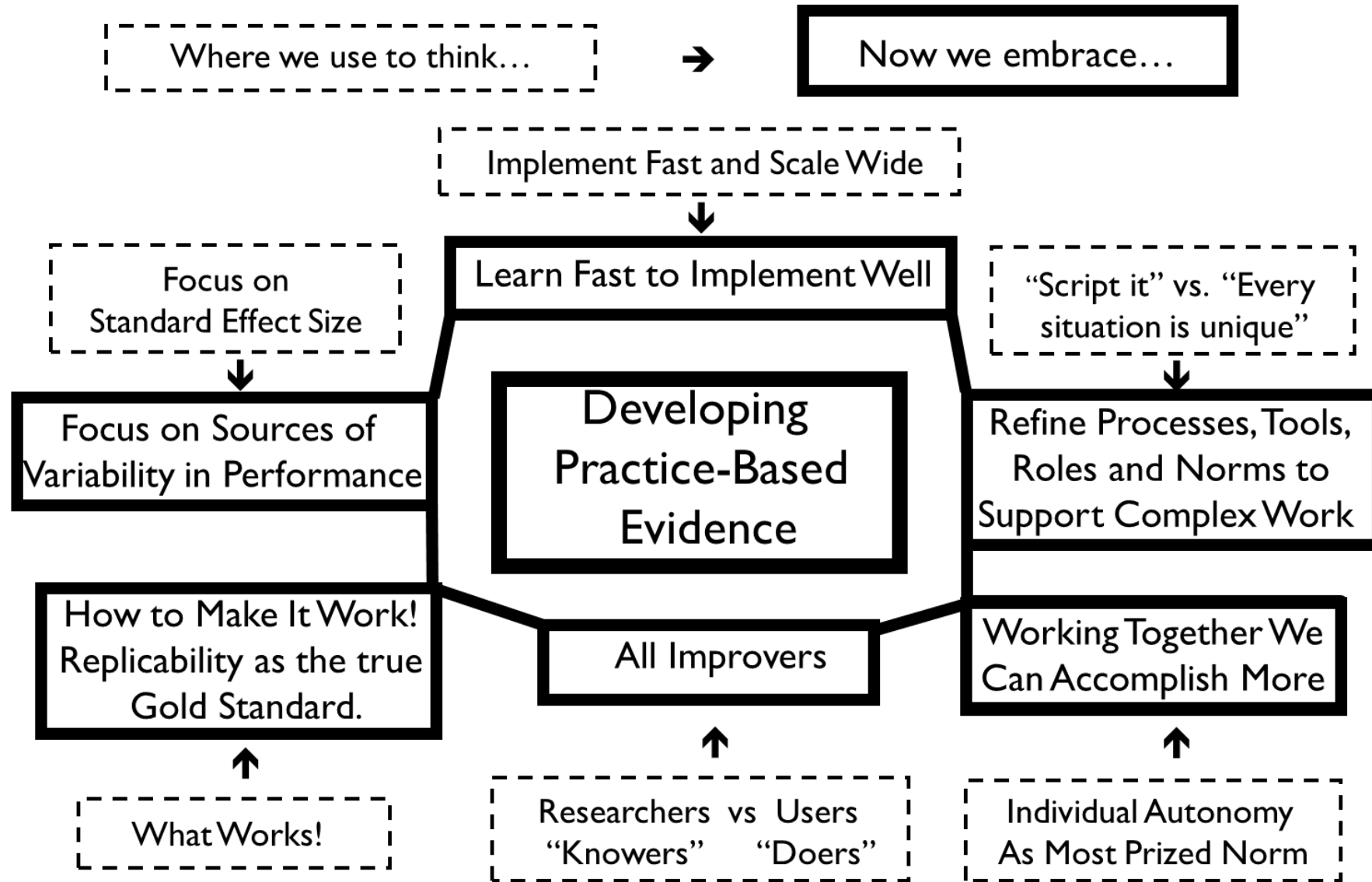
Karte

Listenansicht
Über die Karte
info@prinzip-lernreise.de
Impressum



Quellen: Webseite (<https://schulen.prinzip-lernreise.de/>) und Jahresbericht Prinzip Lernreise, Kreidestaub e.V. 2016, S. 7

The claim for an improvement paradigm (Quelle: Bryk 2015, S. 474)



Kurz vor Schluss - Der Elefant im Diskurs-Raum: Was ist eigentlich Bildungsgerechtigkeit?



Ansatz	Problem/Fragestellung	Lösung/Ideal
Verteilungsgerechtigkeit	Nach welchem Kriterium sollen schulische Abschlüsse vergeben werden?	Vergabe nach dem Leistungsprinzip
Anerkennungsgerechtigkeit	Wie sollen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden gestaltet sein?	Wertschätzung, Empathie, Respekt
Teilhabegerechtigkeit	Wie kann die gesellschaftliche Teilhabe aller Individuen sichergestellt werden?	Garantie eines Bildungsminimums

Quelle: Nerowski 2018, S. 443



- Alle „Lehrkraft-seitigen“ Repertoireerweiterungen hinsichtlich Diagnose- und adaptiver Lehrkompetenzen sind grundlegend
- Es fehlen Ausbildungselemente, die Lehrkräfte als *Change Maker* und Schulentwickler befähigen
- Zu stärkende Inhalte der Lehrkräftebildung: „Kooperationskompetenz“, „Feedback-Kompetenz“, „Netzwerk-Kompetenz“

- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44, 467-477.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. & LeMahieu, P.G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen: Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53. Beiheft), 190–209.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (630-643). Münster: Waxmann.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–507). Münster: Waxmann.
- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 441–464.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). *Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review*. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 197–230.
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wittig, J. & Weirich, S. (2017). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen. In: P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. (S. 153–167). Münster: Waxmann Verlag.