

Die Schule ^{für alle}

Vernetztes
Lernen
Inklusion
Haltung
Professionalität

Lehrkräfte bilden

Vielfalt
Teamarbeit
Kooperation
Lernende
im Blick



Das Magazin

GGG

Verband für Schulen der gemeinsamen Lernens e.V.

Editorial

Liebe Mitglieder der GGG,
liebe Leserinnen und Leser,

gerade ist unser Bundeskongress in Dresden zu Ende gegangen. Ca. 200 Teilnehmer*innen zeigten eindrucksvoll ihr Interesse an Weiterbildung und pädagogischem Aufbruch in Sachsen. In unserem nächsten GGG-Spezial werden wir uns ausführlich mit dem Kongress und den damit verbundenen politischen Intentionen auseinandersetzen. Für dieses Magazin haben wir uns für eines der zurzeit wichtigsten und kontrovers diskutierten Themen der Bildungsdebatte entschieden. Es geht um die Lehrkräftebildung.

Der neuseeländische Bildungsexperte John Hattie hat bereits 2009 in einer Metastudie über lernfördernde und lernhemmende Faktoren mit dem Slogan „Auf den Lehrer kommt es an“ auf die herausragende Bedeutung der Lehrkräfte für den Unterrichtserfolg hingewiesen. Die erforderliche Professionalisierung der Lehrkräfte erfolgt in einem lebenslangen Prozess, beginnend mit der Ausbildung an den Hochschulen, der anschließenden zweiten Phase des Referendariats sowie in Form von Fort- und Weiterbildung während des Berufslebens. Immer mehr setzt sich auch die Überzeugung durch, dass der Übergang vom Referendariat in die vollständige Berufstätigkeit in einem sog. Onboardingprozess begleitet werden sollte. Der aktuelle Lehrkräftemangel, hohe Studienabbruchquoten und immense inhaltliche Herausforderungen, wie eine zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung der Gruppe der Schüler*innen, die Umsetzung der Inklusion und Querschnittsthemen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung und Medienkompetenz, sind zu bewältigen. Es geht nicht nur darum, den Lehrkräftebedarf zu decken, sondern auch darum, die Attraktivität des Berufes zu steigern und die Studierfähigkeit zu verbessern und bei all dem die Qualität der Ausbildung zu wahren und zu verbessern.

Auch wenn wir das Themenfeld in unserem Magazin nicht annähernd in seiner Breite und Tiefe ausloten können, haben wir uns dennoch dafür entschieden, einen Blick auf alle oben genannt

ten Phasen der Lehrkräftebildung zu werfen. Schwerpunkt für die Auswahl der Themen war für uns die Professionalisierung für den Umgang mit der Vielfalt unserer Schülerinnen und Schüler. Es ist uns wieder gelungen, profunde Expert*innen für einen Beitrag zu gewinnen. So zum Beispiel Andreas Schleicher, der sich Gedanken darüber macht, was den Beruf einer Lehrkraft attraktiv macht, oder auch Hans Anand Pant zusammen mit Dirk Richter, die sich mit der Bedeutung der Lehrkräftekooperation für die Schulentwicklung und den Unterrichtserfolg auseinandersetzen. Besonders aufmerksam machen möchte ich auf das Interview, das Ursula Reinartz mit Tobias Nolte, dem Mitbegründer der Bildungsinitiative Related, geführt hat. Darin geht es u.a. um die Sensibilisierung von angehenden und auch schon im Berufsleben stehenden Lehrkräften für Schülerinnen und Schüler mit massiven Bildungsbenachteiligungen. Dieses und noch viel mehr erwartet Sie in unserem Magazin.

„Auf den Lehrer kommt es an“, so John Hattie, aber nicht allein! In einem gerade der Augsburger Allgemeinen Zeitung gegebenen Interview sagte Hattie: „Ich bin übrigens auch erstaunt darüber, dass das deutsche Schulsystem zu wissen glaubt, was ein elf- oder zwölfjähriger Schüler im Alter von 30 Jahren können wird, und ihn entsprechend einer Schulart zuteilt. Und ich bin bestürzt darüber, wie unglaublich viel Erfolg verloren geht, indem man Kindern einen Stempel verpasst. ... Meine Forschung beweist, dass Gruppierung und Segregation keinem Schüler zugutekommen.“ Mit diesen Aussagen hat er Orientierung und Rückenwind für die Transformation unseres Schulsystems insgesamt gegeben und damit auch für die erforderlichen Reformen der Lehrkräftebildung.

Wie immer wünsche ich Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, auch im Namen der Redaktion viel Gewinn beim Lesen der Artikel in diesem Magazin.



Dieter Zielinski
Vorsitzender
der GGG

Dieter Zielinski

Editorial | Dieter Zielinski

1

Gastbeitrag

Für die Grundschule und ihre Kinder – für eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens

| Marion Gutzmann

4

GGG aktiv

Rückblick auf eine Amtszeit

– der ehemalige Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz

| Florian Fabricius im Interview mit
| Dieter Zielinski

6

Neu an der IGS – Im Fokus stehen die Neuen

| Beatrix Kursch

8

ArbeiterKind.de – Unterstützung für Schüler*innen aus nicht akademischen Haushalten

| Albertina Pangula

10



Fokus Wissenschaft

Welche Lehrkräfte brauchen wir für das 21. Jahrhundert? Ein Plädoyer für Kooperation und Eigenverantwortung

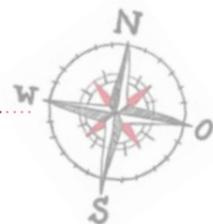
| Andreas Schleicher

12

Zur Situation der Lehrkräftebildung in Deutschland im Jahr 2024

| Barbara Riekmann | Dieter Zielinski
– ein Interview mit
| Doris Wittek | Mark Walm

14



Professionelle Kooperation als Gegenstand und Methode der universitären Lehrkräftebildung

| Hans Anand Pant
| Dirk Richter

20

Auf dem Weg zur Inklusion – Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen

| Peter Ehrich – im Interview mit Ingrid Arndt

23

Schule als Ort der Zukunft mit Lernbegleiter*innen – ein Blick in die Lehrkräftebildung in Finnland

| Meike Kricke

25

Fokus Praxis

Onboarding – ein Konzept der Heinrich-Hertz-Schule für ein gelingendes Ankommen

| Anne Helsper

29

Inklusive Universitätsschule Köln – eine Schule für die Lehrer:innenbildung

| Matthias Martens | Andreas Nlessen
| Marion Hensel | Hildegard Horstkemper-Schürmann

31



Related – eine Bildungsinitiative gegen Bildungsungerechtigkeit, gegründet von Tobias Nolte

| Ursula Reinartz
im Interview mit | Tobias Nolte

34

Herausforderungen und Chancen für inklusive Bildung im Referendariat – Praxisbericht aus einer Frankfurter integrierten Gesamtschule

| Peter Ehrich | Christa Lohmann

38

Länder Spiegel

Hamburg | Uwe Timmermann

40

Hessen | Ingrid Burow-Hilbig

41

Nordrhein-Westfalen | Andreas Tempel

41

Sachsen | Matthias Ritter und Florian Berndt

42

Schleswig-Holstein | Cornelia Östreich

43

Dieter Weiland – Ein Nachruf

44

Zur Debatte

Kaum zu glauben, aber leider wahr

| Christa Lohmann

45

Duales Lehramtsstudium: ein Win-win-Konzept, nicht nur in Zeiten der Not

| Rainer Dahlhaus

45

Leserbrief zum Beitrag von Dieter Zielinski im Magazin 2023-4

| Heinz Klippert

48



In eigener Sache

50

Wer für uns schreibt

52

Für die Grundschule und ihre Kinder – für eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens

Der Grundschulverband ist der einzige Fachverband, der sich für die Weiterentwicklung der Grundschule einsetzt und sich seit seiner Gründung in mehr als 50 Jahren in Schulpraxis, Forschung und Bildungspolitik engagiert. Diese breit aufgestellte Expertise und Stärke bringt der Verband inhaltlich und personell stetig in die aktuelle Bildungsdebatte ein. In den Standpunkten wird das Verständnis einer kindgerechten, zukunftsfähigen und leistungsgerechten Grundschule, die für alle Kinder zu einem Ort der Lebens- und Lernfreude wird, präzisiert.

Als Mitglied des Grundschulverbandes und als neu gewählte Vorsitzende kann ich mich in diesem starken Bündnis für eine Schule engagieren, die Kindern Raum bietet, miteinander und mit Erwachsenen aufmerksam zu leben, in der Kinder lernen und ihr Können zeigen können. Hier möchte ich mich für eine demokratische Grundschule als Schule der Vielfalt und gemeinsame Schule für alle einsetzen, diese mitgestalten und verantwortungsvolle Mitstreiter:innen dafür gewinnen, um allen Kindern bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen. Die Anerkennung der Leistungen des Grundschulverbandes durch Verantwortliche der Politik, Kultusministerien, Medien, Verbände, Elternvertretungen, Lehrkräfte und multiprofessionellen Teammitglieder macht Mut, den Einsatz für den Grundschulverband gestärkt fortzusetzen. So hat 2019 in seiner Rede in der Paulskirche auf dem Bundeskongress des Grundschulverbandes Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier seine Wertschätzung gegenüber der Grundschule u. a. so betont: „Grundschullehrer, das ist einer der wichtigsten, einer der anspruchsvollsten Berufe, die wir haben“.

Die Weiterentwicklung der Grundschule stellt eine besondere Herausforderung vor dem Hintergrund einer dem deutschen Schulsystem attestierten starken Kopplung von Bildungschan-

cen und sozialer Herkunft dar. Hier müssen vor allem Bedingungen, unter denen Kinder lernen, verbessert werden. Die Grundschule der Zukunft soll allen Kindern bessere Startchancen bieten und den Rechtsanspruch der Kinder auf allseitige Bildung einlösen können. Vorhaben wie Ganztage, gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht und jahrgangsübergreifendes Lernen, die eine Förderung der Bildungschancen von allen Kindern im Blick haben, dürfen dabei keine Sparvariante darstellen. Die Umsetzung des Startchancen-Programms ist sicherlich nur ein kleiner Meilenstein zur notwendigen bildungspolitischen Trendwende. Insgesamt geht es darum, endlich die strukturelle Benachteiligung und Unterfinanzierung des Grundschulbereichs aufzulösen. Grundschule der Zukunft braucht seitens der Politik eine stärkere Aufmerksamkeit für eine bessere Schule für alle Kinder.

Im Septemberheft von **Grundschule aktuell Nr. 157** wollen wir uns gleichfalls innovativen Wegen in der Lehrer:innenbildung und der Verknüpfung der Phasen *Lehramt studieren - Lehrkraft werden - Lehrkraft sein* zuwenden. Eine der Forderungen des Grundschulverbandes lautet: „Die Einrichtung von Gemeinschafts- und Langformschulen vom ersten bis zum zehnten Schuljahr (und darüber hinaus) muss politisch gefördert, durch wissenschaftliche Begleitung unterstützt und über die Schulgesetze der Bundesländer gesichert werden“ (U. Hecker, M. Lassek, J. Ramseger (Hrsg.) *Kinder lernen Zukunft. Beiträge zur Reform der Grundschule. Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven*, 2020, Bd.151, S.289) Diesem Ziel sind unsere beiden Verbände verpflichtet und bilden über den Dresdner Bundeskongress „Schule kann anders!“ hinaus eine gute Basis, die Zusammenarbeit zwischen GGG und GSV auch zukünftig zu stärken.



Marion Gutzmann
Bundesvorsitzende
des GSV

Bildungspolitische Aktivitäten



Dieter Zielinski



Florian Fabricius

Im letzten Interview seiner Amtszeit blickt der charismatische Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz Florian Fabricius auf seine Amtszeit zurück und bezeichnet die Forderung nach der „Einen Schule für alle“ als das Nonplusultra.

Seite 6



Beatrix Kursch

Die GGG Hessen füllt eine Lücke und bereitet Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit mit heterogenen Lerngruppen vor.

Seite 8



Albertina Pangula

Für Schüler:innen aus Familien ohne akademischen Hintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ein Studium beginnen, mit 27% sehr gering. Die ehrenamtliche Organisation ArbeiterKind.de will das ändern!

Seite 10

GGG aktiv



Dieser Link führt zum Artikel der Rubrik „GGG aktiv“

Rückblick auf eine Amtszeit

der ehemalige Generalsekretär der
Bundesschülerkonferenz Florian Fabricius
im Interview mit Dieter Zielinski

Dieter Zielinski

Heute (27.03.2024) ist Ihr letzter Tag als Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz. Mit welchem Gefühl scheiden Sie aus dem Amt?

Florian Fabricius

Mit einem lachenden und einem weinenden Auge. Lachend, weil es insgesamt eine schöne Zeit war, ich viel lernen und Erfahrungen sammeln konnte. Weinend, weil damit ein Kapitel in meinem Leben zu Ende geht, mit vielen neuen Bekanntschaften und einem ganz besonderen Lebensstil.

Zu Ihrer Amtszeit:

Was war das beeindruckendste Ereignis in Ihrer Amtszeit?

Das war die Rezeption der Ergebnisse von PISA 2022. Die waren schockierend schlecht, schlechter als diejenigen vor 20 Jahren. Damals wurde nachhaltig darauf reagiert. Diesmal war es so, dass sich die Diskussion innerhalb weniger Tage erledigt hatte. Das hat mir gezeigt, dass das Bildungsthema in der öffentlichen Wahrnehmung keinen Rückhalt hat. Die Kluft zwischen großen Versprechungen in öffentlichen Reden, Programmen und politischer Umsetzung ist gigantisch.

In Ihrer Rede zum 20jährigen Jubiläum der Bundesschülerkonferenz haben Sie eine mangelnde Akzeptanz der Schüler*innenvertretungen beklagt, unter anderem haben Sie von einem „Youthwashing“ gesprochen. Worum geht es Ihnen dabei konkret – auf den Ebenen von Schule, Kreis/Land, Bund?

In der Praxis werden die Schüler*innen oft übergangen. Es wird über ihre Köpfe und nicht mit ihnen entschieden. Strukturen, wie sie z.B. mit der Drittelparität in Schulkonferenzen geschaffen wurden, sind wichtig, reichen aber nicht aus. Diesen muss Leben eingehaucht werden. Oft haben die Verantwortungsträger jedoch ein veraltetes Mindset: Schüler*innen werden als

Objekte und nicht als Subjekte der Bildungspolitik verstanden.

Was haben/hätten Sie in Ihrer Amtszeit gerne erreicht?

Wir haben uns in dieser Zeit stark für das Thema soziale Gerechtigkeit eingesetzt. Dies gilt insbesondere für das Thema BAföG, das für viele Schüler*innen essentiell ist, um ihren Bildungsweg zu finanzieren. Hier haben wir im intensiven Austausch mit der Politik gestanden und auch etwas erreicht.

Anders war es beim Thema mentale Gesundheit. Viele Schüler*innen leiden unter Depressionen oder haben Zukunftsängste. Das hat seit Corona noch weiter zugenommen. Trotz intensiver Thematisierung ist es uns nicht gelungen, die Politik hier zum Handeln zu bringen. Bei dem Thema haben meine Nachfolger*innen noch viel zu tun.

Wir sind insbesondere im Zusammenhang mit dem Forderungspapier der deutschen Lernenden im Namen der Bundesschülerkonferenz „Gemeinsam #Zukunft Bildung“ auf Sie aufmerksam geworden. Mit diesem Papier reiht sich die Bundesschülerkonferenz in den Kanon derjenigen ein, die eine grundlegende Reform des deutschen Bildungssystems fordern. Dazu gehört auch die GGG. Welches sind Ihre wichtigsten Forderungen? Wie schätzen Sie das Erreichen dieser Forderungen in absehbarer Zeit ein?

Hier möchte ich drei Forderungen nennen: Die **Notengebung** muss verändert werden. Noten sind kein objektives Bewertungsmaß und erzeugen massive soziale Ungerechtigkeit. Sie sollten zumindest durch freie Bewertungen wie Wortzeugnisse ergänzt werden.

Auch die **Unterrichtsmethoden** müssen sich verändern. Wir brauchen im Unterricht mehr Interaktion, eine größere Beteiligung der Schüler*innen z.B. in Form von Projektarbeit.

Unsere Schulen müssen **inklusiv** werden. Das erfordert eine erfolgreiche Binnendifferenzierung.

Die Umsetzung unserer Forderungen wird Zeit brauchen. Schließlich arbeiten in den Verwaltungen und in den Lehrerzimmern auch nur Menschen, die aus alten Mustern herausgeholt und von neuen Lösungen überzeugt werden müssen. Dafür ist Beharrlichkeit erforderlich. Steter Tropfen höhlt den Stein.

Wir waren überrascht, dass die Bundesschülerkonferenz einerseits die Schule für alle, eine Schule der Inklusion und Chancengerechtigkeit, fordert, andererseits aber am Ende in ihrem Papier auch sagt: „Auf welche Schulformen die Bundesländer setzen und wie sie diese im stetigen Wandel ausgestalten, muss die Kompetenz der verschiedenen Länder selbst sein. Aus unserer Sicht muss diese Möglichkeit dafür genutzt werden, um in jeder Region die optimale Schulform mit möglichst zielgerichteter Förderung zu gewährleisten.“

Für uns ist das ein Widerspruch. Wie steht die Bundesschülerkonferenz wirklich zur Forderung nach der einen Schule für alle, also einem Systemwechsel? Welches ist Ihre persönliche Position?

Die „Eine Schule für alle“ ist das Nonplus-ultra, mit der am ehesten Bildungsgerechtigkeit zu erreichen ist. Als Ziel ist diese unbedingt anzustreben. Andererseits dürfen wir nicht verkennen, dass die Realität beim Blick auf die Schulsysteme der Länder anders aussieht. Zum einen haben wir es mit 16 verschiedenen Schulsystemen zu tun und jeder einzelne Kultusminister muss davon überzeugt werden. Zum anderen haben wir es mit großem Lehrkräfte- und Personalmangel zu tun, der einer erfolgreichen Binnendifferenzierung Steine in den Weg legt. Auch dem müssen wir gerecht werden.



Sie waren noch nicht einmal ein Jahr im Amt. Warum scheiden Sie so schnell wieder aus? Was geben Sie Ihrer Nachfolgerin/Ihrem Nachfolger mit auf den Weg?

Meine Schulzeit geht jetzt zu Ende. Die Amtszeit auf dieser Ebene der Interessenvertretung ist naturgemäß kurz. Oft setzt die Begeisterung sich zu engagieren erst spät ein. Im nächsten Schritt muss man sich über die Gremien hocharbeiten und nebenbei auch immer sein Schülersein im Blick haben. Das kostet Zeit. Daher ergibt sich eine hohe personelle Fluktuation. Das gilt jedoch nicht für die erarbeiteten inhaltlichen Positionen, die bleiben erhalten.

Meine Nachfolgerin bzw. meinen Nachfolger werde ich darauf hinweisen, dass mit der Position des Generalsekretärs/der Generalsekretärin der Bundesschülerkonferenz nicht nur ein hohes Maß an Verantwortung, sondern auch eine große Chance verbunden ist - eine Chance zusammen mit der Politik Veränderungen zu bewirken.

Wie sieht Ihre nahe Zukunft aus? Was werden Sie nach Ihrer Schulzeit machen? Werden Sie weiter bildungspolitisch aktiv bleiben?

Zunächst einmal werde ich mir eine ordentliche Auszeit nehmen, viel schlafen und in der Sonne liegen. Dann steht das Abitur an. Nach dem Abitur werde ich mir eine Pause gönnen, jung sein, feiern gehen, reisen und das Leben genießen. Beruflich habe ich mich noch nicht festgelegt. Ich kann mir aber vorstellen, irgendwann auch wieder politisch aktiv zu werden. Vielleicht auch wieder in der Bildungspolitik.

Neu an der IGS

Im Fokus stehen die Neuen

Beatrix Kursch

Geballte Erfahrung trifft auf frische Energie: Der Vorstand der GGG Hessen hat es sich zur Aufgabe gemacht, neuen Kolleginnen und Kollegen Workshops zu diesen Themen anzubieten in Form eines kollegialen Austausches mit erfahrenen Lehrkräften. Sie kommen aus der Praxis, erleben den Alltag in Schule hautnah und kennen die Bedürfnisse der Berufsanfänger. Das Interesse ist groß! Anregungen sind immer willkommen.

Die GGG versteht sich als eine Gesellschaft, die insbesondere die Vernetzung und die Zusammenarbeit unter den integrierten Gesamtschulen stärken möchte.

Voneinander lernen und gemeinsam unser Ziel „Eine Schule für alle“ zu erreichen, ist ganz zentral.

Ein besonderes Augenmerk möchten wir dabei auf neue Kolleginnen und Kollegen legen. Nach der universitären Ausbildung folgt die zweite Ausbildungsphase, die einen höheren Praxisanteil hat, das eigentliche Unterrichten beginnt jedoch mit der ersten Einstellung in den Schuldienst. Bei meist vollem Stundendeputat treffen neue Lehrkräfte auf unzählige tägliche Herausforderungen, auf die sie in der Summe in der zweiten Ausbildungsphase nicht vorbereitet werden.

Dazu zählt zum Beispiel der Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft. Hier reicht das Spektrum von inklusiv beschulten Lernenden mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung bis hin zum hochbegabten „Regelschüler“. Auch die regelmäßig steigende Anzahl von Intensivklassenkindern in Regelklassen gehört dazu. Oft ist hier besonderes pädagogisches Geschick gefragt, da diese Kinder nicht nur sprachlich, kulturell und sozial integriert werden müssen, sondern auch ggfs. noch ihre traumatische Vergangenheit verkraften und im besten Fall verarbeiten müssen.

Neue Lehrkräfte müssen den Spagat zwischen gutem Fachunterricht und intensiver pädagogischer Arbeit hinbekommen. Der pädagogische Blick auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin nimmt einen nicht zu unterschätzenden Raum ein, denn durch einen persönlichkeitsfördernden Ansatz wird Lernen überhaupt erst ermöglicht. Zudem muss die gewinnbringende und wertschätzende Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erlernt werden.

Hinzu kommen viele bürokratische Aufgaben, die Berufsanfänger in der Fülle nicht erwarten.

In Befragungen von Lehrerkollegien kristallisierten sich Themen heraus, in denen noch Unterstützung benötigt wird und zu denen in der Fortbildungsreihe Angebote gemacht werden. Hier einige Beispiele:

Klassenleitung

- Classroom Management
- Klassenlehrerstunde
- Klassenrat
- soziales Lernen

Inklusion

- Prozess bis zur Feststellung des Förderbedarfs
- lernziel-differenzierter Unterricht
- Rolle der Teilhabeassistenten
- Zusammenarbeit mit dem regionalen Beratungs- und Förderzentrum

Umgang mit Störungen

- Entwicklungstherapie und -förderung
- Trainings- und Auszeitraum
- Erziehungshilfe / Arbeit mit dem Jugendamt (auch rechtliche Hinweise)

Ganztagschule

- Lernen im Ganztag
- Rhythmisierung



Elternarbeit

- Gestaltung der Elternabende
- Durchführung eines Elterngesprächs/einer Elternberatung
- Angemessene Reaktionen auf Elternmails (z.B. Wie schnell muss ich antworten?)

Supervision

Wir bieten dazu Workshops an und stellen fest, dass sie sehr notwendig sind und gerne angenommen werden. Allerdings sind sie organisatorisch oft auch schwer in den schulischen Alltag zu integrieren. Zu begrüßen wäre, wenn sie überflüssig wären!

Unterstützung für Schüler*innen aus nicht akademischen Haushalten

Albertina Pangula

Im vergangenen Februar stellte sich ArbeiterKind.de im Hauptausschuss der GGG vor. Wir möchten auf diesem Wege deren Arbeit einem breiteren Kreis bekannt machen und Schulen und Landesverbände ermutigen, mit einer der lokalen Gruppen Kontakt aufzunehmen. ArbeiterKind.de unterstützt Schüler:innen aus nichtakademischen Familien.

„Was möchtest du später mal werden?“ – Das ist eine der gängigsten Fragen, die Kindern gestellt werden. Ihre Antworten sind typischerweise „Astronaut:in, Sanitäter:in, Feuerwehrfrau/Feuerwehrmann oder auch Lehrer:in“. Welche Träume sich jedoch für die Kinder erfüllen, hängt oft an sozioökonomischen Gegebenheiten, denn schon zwei der genannten Berufe setzen ein Studium voraus.

Bei Schüler:innen, die aus einem nicht-akademischen Haushalt kommen, liegt die Wahrscheinlichkeit bei 27%, dass sie ein Studium beginnen. Von 100 Schüler:innen, die aus Akademikerfamilien stammen, studieren 80.

Diese ungleiche Verteilung liegt unter anderem daran, dass Familien, die keinen akademischen Hintergrund haben, sich plötzlich mit Themen befassen, mit denen sie selbst in ihrem Leben keine Berührungspunkte hatten: Wie soll ein Studium finanziert werden? Welche Studiengänge existieren? Lohnt sich ein Studium im Gegensatz zu einer handfesten Ausbildung für mein Kind?

Das bedeutet nicht nur, dass ein:e Schüler:in kaum Unterstützung erfahren kann durch die eigenen Eltern, sondern auch mit vielen Fragestellungen alleine dasteht. Das kann dazu führen, dass eher Entscheidungen für nicht-akademische Ausbildungsangebote getroffen werden.

Und genau hier setzt ArbeiterKind.de seinen Fokus: Wir unterstützen Erstakademiker:innen dabei, die Hürden eines Studiums mit Wissen und Peer-to-Peer-Mentoring zu überwinden. Denn das erste, was viele Erstakademikerkinder erleben, ist das Gefühl, alleine mit den Herausforderungen zu stehen. In 80 verschiedenen Standor-

ten hat ArbeiterKind.de lokale Gruppen, an die sich Schüler:innen, Studierende und Berufseinsteiger:innen wenden können. Während der offenen Treffen tauschen sich die Ehrenamtlichen aus und unterstützen Ratsuchende.

Mit der Vision, dass alle Menschen, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund, die Chance erhalten sollen, auch studieren zu können, gehen die Ehrenamtlichen an Schulen, Universitäten, Hochschulen und auf Messen. Darüber hinaus bietet die Organisation die Möglichkeit, sich in der bundesweiten Online-Community auszutauschen. In verschiedenen Foren im ArbeiterKind.de-Netzwerk können Fragen gestellt und Erfolge gefeiert werden. Fast alle, die den Weg an die Hochschulen als erste in ihren Familien gegangen sind, können eine Person benennen, die sie zu dem Weg ermutigt haben. Häufig sind es Lehrer:innen, die auf Schüler:innen zugekommen sind und ihnen ein Studium nahegelegt haben.

Daher könnte es sehr helfen, wenn Sensibilisierungsseminare ein fester Bestandteil der Lehrer:innenbildung werden würden. So können Lehrkräfte die verschiedenen Hintergründe von Schüler:innen besser nachvollziehen und genauer auf die damit verbundenen unterschiedlichen Bildungsambitionen eingehen. Mit dem neuerlangten Wissen kann der eigene Bias hinterfragt und aufgebrochen werden.

Sollten Lehrer:innen selbst Erstakademiker:innen sein, dann sollten auch sie nicht vergessen, welchen Einfluss ihre eigene Geschichte für die Jugendlichen haben kann, da sie als wichtige Vorbilder agieren. Und wer diese eigene Erfahrung nicht mitbringt, kann die nächste lokale Gruppe von ArbeiterKind.de auch für eine Doppelstunde an die Schule holen, um als Vorbilder zu motivieren und Informationslücken zum Studium zu schließen. Wenn alle an einem Strang ziehen, Schüler:innen ermutigen, sich selbst als Vorbilder anbieten und ein wenig über Hürden helfen, können Kindern aller Familien die Türen weit offen stehen.

Stimmen aus der Wissenschaft



Andreas Schleicher

Gute Beziehungen zu den Lernenden, Teamarbeit im Kollegium – das schafft Zufriedenheit im Lehrerberuf.

Seite 12



Doris Wittek



Maik Walm

Ein Rückblick auf 10 Jahre Lehrkräftebildung. Doris Wittek und Maik Walm ziehen im Gespräch mit Barbara Riekmann und Dieter Zielinski Bilanz.

Seite 14



Barbara Riekmann



Dieter Zielinski

Professionelle Kooperation entlastet die Lehrkräfte – warum wird sie trotzdem nicht praktiziert?

Seite 20



Dr. Hans Anand Pant



Dr. Dirk Richter

In diesem Artikel berichtet Dr. Ingrid Arndt über das Konzept der Ausbildung von Lehrkräften an der Universität Bremen für die Inklusionspädagogik.

Seite 23



Peter Ehrlich

Ein Blick nach Finnland lohnt sich – Auswahl und Ausbildung der Lehrkräfte orientieren sich an den Kompetenzen für das 21. Jahrhundert.

Seite 25



Dr. Meike Kricke



Welche Lehrkräfte brauchen wir für das 21. Jahrhundert?

Ein Plädoyer für Kooperation und Eigenverantwortung

Wir zitieren:

„Hervorragende Lehrkräfte gewinnen und binden

Wir verlangen viel von unseren Lehrkräften. Wir erwarten von ihnen nicht nur, dass sie sich in ihrer Unterrichtsmaterie sehr gut auskennen, sondern auch, dass sie genau wissen, wen sie unterrichten. Wir erwarten dies, weil das, was die Lehrkräfte wissen und ihnen wichtig ist, entscheidend für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist. Sie müssen also über Fachwissen verfügen – d. h. sie müssen ihren Fachbereich beherrschen, den Lehrplan kennen und über das Lernverhalten der Schüler in diesem Bereich Bescheid wissen – und sie müssen die erforderlichen pädagogischen Kenntnisse besitzen, um ein optimales Lernumfeld zu schaffen.

Zudem müssen sie über Forschungs- und Recherchekompetenzen verfügen, um selbst ein Leben lang lernen und sich beruflich weiterentwickeln zu können. Die Schülerinnen und Schüler werden kaum zu lebenslang Lernenden werden, wenn sie ihre Lehrkräfte nicht auch als lebenslang Lernende wahrnehmen.“

Schleicher, A. (2019), Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Publikationen. S. 93

Eine zentrale Zielbeschreibung für die Lehrkräftebildung im 21. Jahrhundert ist die von Andreas Schleicher aus dem sehr empfehlenswerten Buch „Weltklasse“ (siehe Kasten). Anknüpfend hieran haben wir Andreas Schleicher um weitere Ein- und Aussichten zum Thema gebeten. Wir veröffentlichen im Folgenden seine zukunftsweisenden Erkenntnisse.

Andreas Schleicher

Die meisten erfolgreichen Menschen hatten in ihrer Schulzeit wenigstens eine Lehrkraft, die ihr Leben entscheidend beeinflusst hat – weil sie ein Vorbild war, sich wirklich für ihr Wohlergehen und ihre Zukunft interessierte, und emotionale Unterstützung bot, wenn sie sie brauchten. Während der Pandemie haben die meisten Schüler online Unterricht erhalten. Aber weniger als einer von 10 Schülern gab an, dass jemand aus der Schule sich täglich nach ihrem Wohlbefinden erkundigt hat.

Einfache Rezepte wie Gehälter erhöhen, Klassen zu verkleinern oder Stundendeputate zu verringern greifen nicht. Die Klassengrößen liegen in Deutschland im OECD Mittel, die Stundendeputate leicht unter dem OECD Mittel. Vielerorts hört man, unterrichtsferne Aufgaben sollten auf andere Dienstleister ausgelagert werden, damit sich Lehrer ganz auf den Unterricht konzentrieren können. Das scheint zunächst effizient, aber in Finnland verbringen Lehrkräfte ein Drittel ihrer Zeit mit Schülern außerhalb des Klassenverbandes, oft kümmern sie sich dort um soziale Belange. In Japan arbeiten die Lehrkräfte über ihren Unterricht hinaus in Teams und gemeinsam mit anderen Schulen an der Entwicklung und Umsetzung von innovativen Lernformaten.

Die meisten erfolgreichen Menschen hatten in ihrer Schulzeit wenigstens eine Lehrkraft, die ihr Leben entscheidend beeinflusst hat.

In all dem liegt ein wesentlicher Schlüssel zur Attraktivität des Lehrerberufs. Fragt man Lehrer, die mit ihrem Beruf zufrieden sind, was ihnen am wichtigsten ist und womit sie viel Zeit verbringen, dann sind die häufigsten Antworten die Qualität der Beziehungsarbeit, das Arbeiten im Team einschließlich Unterrichtshospitationen, Mentoring und gemeinsamer professioneller Weiterentwicklung, sowie Gestaltungsfreiraum und Eigenverantwortung.

Vorschriftlastige Unterrichtsmodelle bringen selten kreative Lehrkräfte hervor. Personen, die nur ausgebildet werden, um vorgebratene Hamburger aufzuwärmen, werden keine Spitzenköche. Im Gegensatz dazu findet produktiver Unterricht statt, wenn Lehrkräfte Eigenverantwortung für ihre Schulklassen haben und wenn sich die Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen verantwortlich fühlen. Die Lösung besteht also darin, Vertrauen, Transparenz, professionelle Autonomie und die kooperative Kultur des Berufs gleichzeitig zu stärken. Wenn Lehrkräfte Eigenverantwortung übernehmen, kann man kaum mehr von ihnen verlangen, als sie selbst von sich verlangen.

In den Niederlanden werden 90% aller Entscheidungen vor Ort, in den Schulen und Klassenzimmern getroffen; in Deutschland sind es gerade einmal 17%.

Die Umsetzung eines staatlich festgelegten Lehrplans in die Unterrichtspraxis zieht sich in der Regel über zehn Jahre hin, weil es so lange dauert, die Ziele und Methoden über die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems hinweg zu vermitteln und in die Lehrerbildung zu integrieren. Wenn Lerninhalte und Lernmethoden sich aber schnell ändern, vergrößert dieser langsame Umsetzungsprozess die Kluft zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollten, und den Unterrichtsinhalten und -methoden der Lehrkräfte. Die einzige Möglichkeit, diesen zeitlichen Rahmen zu verkürzen, besteht darin, die Lehrertätigkeit so zu professionalisieren, dass die Lehrkräfte den Lehrplan nicht nur als Endprodukt bekommen, sondern auch an seiner Entwicklung

entscheidend beteiligt sind. Genau dies fehlt in Deutschland.

Paradoxerweise werden Lehrkräfte durch eine industrielle Arbeitsorganisation häufig auf sich allein gestellt. Null Prozent Schulautonomie bedeutete für die Lehrkräfte hundert Prozent Isolation hinter geschlossenen Klassenzimmertüren. Die Position der Lehrkräfte kann in dem Maße gestärkt werden, wie der präskriptive Ansatz zurückgeht. Zunehmende berufliche Autonomie bedeutet jedoch auch, dass idiosynkratische Praktiken hinterfragt werden. Es geht ja nicht darum, dass Lehrkräfte ihre eigene Herangehensweise entwickeln, sondern dass sie von der Lehrerschaft gemeinsam entwickelte Praktiken anwenden, was Unterrichten nicht nur zu einer Kunst, sondern auch zu einer Wissenschaft macht.

Herausfinden, welche pädagogischen Ansätze in welchen Umgebungen am besten funktionieren, erfordert Zeit, aber auch Investitionen in die Forschung und Arbeitskultur in den Schulen. Um das zu erreichen, muss die industrielle Arbeitsorganisation in eine

wirklich professionelle Arbeitsorganisation umgewandelt werden, in der bürokratische und administrative Organisations- und Kontrollformen durch professionelle Transparenz und Arbeit im Team ersetzt werden. Wenn Lehrkräfte mehr berufliche Ermessensfreiheit erhalten, entwickeln sie den notwendigen Handlungsspielraum, um bei Schülerinnen und Schülern Kreativität und kritische Denkfähigkeiten zu fördern, die im 21. Jahrhundert für den Erfolg von entscheidender Bedeutung sind und die in stark von Vorschriften geprägten Lernumgebungen viel schwerer entstehen.

Null Prozent Schulautonomie bedeutete für die Lehrkräfte hundert Prozent Isolation hinter geschlossenen Klassenzimmertüren.

Die industrielle Arbeitsorganisation muss in eine wirklich professionelle Arbeitsorganisation umgewandelt werden.

Zur Situation der Lehrkräftebildung in Deutschland im Jahr 2024

Ein Interview mit
Doris Wittek
Mark Walm

Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung haben Maik Walm (Mitarbeiter im Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock) und Juniorprofessorin Dr. Doris Wittek (Lehrerprofessionalität und Lehrer Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) eine Expertise zur „Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024 – Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade“ erarbeitet. Die Autor:innen geben einen umfassenden, empirischen Überblick über die Veränderungen aller vier Phasen der Lehrer:innenbildung der letzten zehn Jahre, analysieren die Entwicklung und formulieren Empfehlungen.

Das Interview wurde geführt von
Barbara Riekman
Dieter Zielinski

In Ihrer Expertise zur Lehrer:innenbildung formulieren Sie vier Orientierungspunkte, die man knapp so benennen darf: Wissenschaftsbasierung – Berufslanges Lernen – Förderung von Professionalisierungsprozessen – Ausrichtung an den Bildungsbedürfnissen der Schüler:innen. Welcher ist Ihnen am wichtigsten und warum?

Walm:

Je nach Perspektive ist jeder Punkt wichtig. Punkt vier wäre besonders herauszuheben, da, aus rein staatlicher oder gesellschaftlicher Perspektive gedacht, es Aufgabe der Lehrpersonen ist, den Kindern ein Angebot zu machen, das ihre spezifischen Lernausgangslagen berücksichtigt. Das halte ich für den zentralen Referenzpunkt. Gleich danach kommt aber die Frage ins Spiel, was angehende Lehrpersonen brauchen, um das professionell machen und gesund arbeiten zu können, auch miteinander.

Wittek:

Mir liegt daran zu betonen, dass diese vier Punkte von uns benannt wurden als Orientierungspunkte eines Kompasses. Die Ausgewogenheit all dieser vier Punkte ist also wichtig, um nicht die Orientierung zu verlieren. Im Zentrum all dieser Bemühungen steht aber letztlich, wie Maik Walm schon sagte, das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Egal, worüber wir in Schule sprechen, man sollte niemals aus dem Blick verlieren, dass dieses das Kernanliegen ist, worum es in Schule geht.

Die Heterogenität der Schülerschaft ist auch aus Ihrer Sicht die zentrale Frage für die Ausbildung der kommenden Lehrer:innengeneration. Sie fordern in diesem Zusammenhang die „Sensibilisierung (angehender) Lehrpersonen für die Vielfalt der sozialisation Bedingungen“. Was bringen die Studierenden hierfür (nicht) mit? Und wie kann diese Sensibilisierung gelingen?

Walm:

Man weiß aus Forschungen, dass je nach Lehramtstyp Studierende ganz unterschiedliche Vorerfahrungen mitbringen, dass z.B. im Bereich der Gymnasial-Studierenden mit hoher Wahrscheinlichkeit eine akademische Vorbildung der Familie vorliegt oder dass das Sekundarstufen-I-Lehramt so etwas wie ein Aufstiegs-Lehramt ist. Es gibt also ganz unterschiedliche biografisch, strukturell und familiär angelegte Perspektiven auf Unterschiedlichkeit. Was Studierende häufig nicht mitbringen, ist eine Sensibilität dafür, dass der „Zufall“ ihrer Geburt ihren Weg stark mitgeprägt hat, zumindest sind die Bearbeitungstiefen zur eigenen Erfahrung sehr unterschiedlich.

Für die Sensibilisierung gibt es sehr unterschiedliche Formate. Ein zentraler Punkt ist die Theorie-Praxis-Verzahnung. Wie holt man Fragen der Praxis in den universitären Kontext, wie ermöglicht man den Studierenden im Kontext von Universität multiperspektivisch auf Fragen zu schauen, Wissen zu nutzen, mit anderen kooperativ Lösungen zu erarbeiten, um sich selbst für die eigene Praxis einen Kompass zu er-

arbeiten, der dann dazu führt, dass sie sich von Widrigkeiten und der Dynamik einer Situation nicht sofort einfangen lassen, sondern ein Gespür dafür entwickeln, was ein angemessenes pädagogisches Vorgehen wäre.

Es geht darum, sich innerlich zurückzulehnen, Distanz zur Situation und zu den eigenen Erfahrungen zu finden, um aus dieser Position heraus Lösungen und Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Wie bewerten Sie den gegenwärtigen Stand der Ausbildung von Lehrer:innen an den Universitäten? Wie ist der Sachstand, was ist noch zu tun im Sinne einer hochwertigen Professionalisierung?

Wittek:

Ihre Frage zielt ja im Kern darauf, wie die mindestens drei Disziplinen im Lehramt an der Hochschule miteinander arbeiten. Das Interessante am Lehramtsstudium ist genau diese Multidisziplinarität oder auch Multiparadigmatik. Das ist im Vergleich zu anderen Studiengängen überaus kennzeichnend und, wie wir aus Studien wissen, für die Studierenden etwas Herausforderndes, nämlich mindestens mal drei Disziplinen mit ihren ganz eigenen Anforderungslogiken miteinander in Relation zu bringen. Dennoch besteht die Kritik, dass auch Potentiale verloren gehen. Ich meine deshalb, dass wir stärker als bisher den Austausch der Disziplinen nutzen könnten.

Ich mache das an zwei Beispielen fest. In Hamburg sind die Fachdidaktiken Teil der Erziehungswissenschaft, nicht wie anderswo Teil der Fachwissenschaften. Das stärkt dort die Kooperation mit der Schulpädagogik, so dass für die Studierenden interessante Anknüpfungspunkte entstehen. In Halle haben wir wiederum im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung gezielt an Projekten zur Zusammenarbeit der Disziplinen gearbeitet, indem wir z.B. im Rahmen der Kasuistik Fälle aus fachlich-didaktischer und aus schulpädagogischer Sicht betrachtet und analysiert haben. Das ist ein wirklicher Gewinn und ich hoffe, dass diese Projekte verstetigt werden.

Trotzdem wäre ich nicht für eine „Gleichschaltung“, denn ich halte viel von dieser Multidisziplinarität, von dieser Multiparadigmatik, weil ja genau auch der Schulunterricht dadurch geprägt ist, dass eine Situation nicht immer nur eine Situation des Fachgegenstandes und nicht immer nur eine Frage des pädagogischen Blickes ist, sondern Unterricht und Schule sind immer komplex. Für die Studierenden ist wichtig, dass sie schon im Studium lernen, mit verschiedenen Blickwinkeln an pädagogische Situationen heranzugehen.

Walm:

Aus meiner Sicht gibt es in Deutschland eine grundsätzliche Tradition, vom Gegenstand her zu kommen und damit auch stärker von gesellschaftlichen Anforderungen an Schülerinnen und Schülern und weniger vom Subjekt aus und seinen Lernvoraussetzungen. Das bestimmt auch die professionswissenschaftlichen Anteile im Studium und damit auch, dass stärker auf die Fächer gesetzt wird. Sowohl die SWK als auch die GEW fordern in Teilen, dass es so etwas wie ein phasenübergreifendes Curriculum geben sollte. Dieses phasenübergreifende Curriculum muss aus meiner Sicht auch die Frage beantworten, wie das Studium im gesamten Professionalisierungsprozess einzuordnen ist. Bisher scheint es die These zu geben, da legt man ganz viel Grund und eigentlich kommt man damit so einigermassen für den Rest des Berufslebens hin. Das ist aus meiner Sicht hoch problematisch. Die Hochschul-Rektorenkonferenz fordert seit mehreren Jahrzehnten mehr Fort- und Weiterbildung an den Hochschulen, ohne dass das passiert. Mit einem phasenübergreifenden Curriculum ginge es um berufslanges Lernen, hierfür wäre es mindestens im Bereich der Fachwissenschaften besser mit Rahmenlehrplänen zu arbeiten, die gleichzeitig stärker vermitteln, was die Idee eines Faches ist, um sie dann in Verbindung mit der Didaktik des Faches an Schüler:innen weiter zu geben.

Zwischenfrage Zielinski: Muss man nicht auch die Strukturen in Frage stellen?

Wittek:

In unserer Expertise zeigen wir empirisch basiert für alle drei Phasen die Unterschiede in den Strukturen zwischen den Bundesländern. Letztlich korrespondiert die Struktur der Lehrer/innenbildung dann immer auch mit der Schulsystemfrage. Bundesländer mit zweigliedrigen Schulstrukturen bilden diese in der Lehrer/innenbildung ab. In Hamburg z.B. ist es selbstverständlich für die weiterführenden Schulen, einen Stufenbezug einzunehmen und eben nicht nur den Schulartbezug.

Letztendlich ringen wir aber um die Frage, wie Schule gestaltet sein soll, damit sie die Schüler/innen bestmöglich unterstützt. Wenn es darum geht Elite, Selektivität, auch Verwertbarkeit von Abschlüssen und Wirtschaftsorientierung zu stärken, dann braucht man auch eine Lehrer/innenbildung, die das abbildet, und Studierende, die entsprechend einsozialisiert werden (Stichwort Bologna und Modularisierung). Oder soll Schule eigentlich bestmöglich allen Schüler/innen – und in dieser Betonung allen Schüler/innen – Start- und Bildungschancen ermöglichen, um gesellschaftliche Teilhabe zu realisieren? Dann brauchen wir auch entsprechend eine Lehrer/innenbildung, die das viel stärker berücksichtigt. Da wäre die Frage, wie alt ein Kind ist, viel wichtiger als die Frage, an welcher Schulform dieses Kind unterrichtet wird. Ich glaube, um diese Grundsatzfragen kommen wir nicht herum.

Walm:

Ich meine, die Lehrer/innenbildung muss über die Schulstruktur hinausweisen. Sie muss von einer in allen Schulformen gegebenen, heterogenen Lerngruppe ausgehen. Lehrer/innen werden auf Schüler/innen mit ähnlich herausfordernden Lernvoraussetzungen an allen Schulen treffen, mit denen sie jeweils professionell umgehen müssen. Das ist die gegebene Realität, auch wenn sich die Anzahl der Schüler/innen zwischen den Schulformen unterscheiden kann.

Zwischenfrage Riekmann: Langformschulen wie die Max-Brauer-Schule sind aus meiner Sicht darauf angewiesen, Lehrer/innen auch einmal in Stufen einzusetzen, für die sie keine spezifische Qualifikation haben. Dies schafft den Zusammenhalt und erzeugt auch eine Dynamik im Zuge der Schulentwicklung. Welche Möglichkeiten ließen sich trotz einer Stufenlehrer/innenausbildung da entfalten?

Wittek:

Ich teile in diesem Zusammenhang die Position der GEW, die sich für eine Stufenlehrer/innenausbildung ausgesprochen hat und gleichzeitig Überlappungsbereiche, z.B. die Jahrgangsstufen 5 und 6, empfiehlt, wo beide, Primarstufenlehrer/innen und Sekundarstufenlehrer/innen unterrichten.

Aus fachdidaktischer Sicht braucht es aber in Bezug auf das Alter so etwas wie Spezialisierungen. Die Kolleg/innen aus den Bereichen der Fachdidaktik argumentieren zu Recht fachlich, dass es einen Unterschied macht, ob ich einen Lerngegenstand für die Grundstufe oder für die Oberstufe vermitteln will.

Walm:

Annedore Prengel hat mal gesagt, dass eine gute Lehrperson fähig sein muss, im Prinzip das Feld von Klasse 1 bis Klasse 10 zu überblicken, gar nicht in dem Sinne, dass sie alles unterrichten können muss, sondern in dem Sinne, dass sie wissen muss, wo es in etwa startet und wo es in etwa hin geht, um den Kindern den Weg beschreiben zu können.

Was können die Schulen leisten, was sollten sie leisten für neue Lehrpersonen? Welche Unterstützungssysteme und -maßnahmen wären aus Ihrer Sicht relevant?

Wittek:

Ich glaube, dass die Frage heute auch heißen muss, was können Schulen unter der derzeitigen Situation leisten. Es ist für Schulen angesichts des in vielen Bereichen gravierenden Mangels an Lehrpersonen schlicht kaum möglich, in der Form, in der wir über Idealbilder sprechen, all diesen Anforderungen nachzukommen. Dennoch sind die Schulen eine wichtige sozialisatorische Instanz auch für die Lehrpersonen. Es braucht für die Begleitung der Professi-

| | BW | BY | BE | BB | HB | HH | HE | MV | NI | N W | RP | SL | SN | ST | SH | TH |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|----|----|
| Teilverpflichten- des Angebot | | | | | x | x | | | | | | | | | | x |
| Freiwilliges Angebot | x | | x | x | | | x | | x | | x | x | x | x | | |
| Kein Angebot | | x | | | | | | x | | x | | | | | | x |

Berufseingangsphase – Angebote in den Ländern

Quelle: Walm/Wittig, Langfassung, S.46

| | BY | RP | HE | NI | SL | SN | HH | HB | NW | SH | BW | BE | TH | MV | BB | ST |
|-------------------------|----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| auf Master- niveau | - | 0,9 | 1,8 | 1,4 | - | 3,2 | 4,1 | 6,3 | 5,0 | 5,7 | 4,6 | 17,0 | 17,7 | 14,1 | 17,2 | 27,2 |
| unter Master- niveau | - | - | - | 0,6 | 2,2 | 0,6 | - | - | 3,1 | 2,8 | 6,0 | 1,1 | 8,4 | 23,5 | 21,6 | 19,7 |
| Gesamt | - | 0,9 | 1,8 | 2,0 | 2,2 | 3,8 | 4,1 | 6,3 | 8,1 | 8,5 | 10,6 | 18,1 | 26,1 | 37,5 | 38,8 | 46,9 |

Anteil der Einstellungen nicht regulär qualifizierter Lehrpersonen an allen Einstellungen im Jahr 2022 in % nach Bundesländern

Quelle: Walm/Wittig, Langfassung S. 60

onalisierungsprozesse der angehenden Lehrpersonen Ressourcen, auch strukturelle Möglichkeiten, um diese Begleitung gestalten zu können.

Es wäre gut, wenn wir aus der Perspektive des Mangels wieder dahin kommen, wo wir schon waren, wenn es beispielsweise um Angebote für Berufseinsteigende geht. Denn es gab viele Bundesländer, die schon Angebote speziell für diese Phase entwickelt haben. Momentan werden diese Angebote zurückgefahren oder auch umgemünzt zugunsten der Angebote im Seiteneinstieg.

Walm:

Ich würde auf zwei von unseren vier Punkten in der Expertise noch einmal aufmerksam machen wollen. Lernen von Lehrpersonen passiert nicht nur theoriebasiert, sondern ist ein lebenslanger beruflicher Prozess. Sehr häufig wird beim Berufseinstieg davon ausgegangen, dass die Neueinsteigenden, die da kommen, „es können“. Es wäre jedoch gut, wenn die Frage des Einstiegs als ein Schritt im Lernprozess eingeordnet werden würde. Dabei braucht es eine Offenheit in der Schulkultur. Es geht um Fehlerkultur, um Feedback und Begleitung. Es geht um

Ressourcen für kollegiale Beratung und um Supervisionsangebote. Das Onboarding stellt im besten Fall eine gemeinsame Orientierung im Interesse guter sozialer Prozesse her.

In Ihrer Expertise fordern Sie ein „bundesweites konzertiertes Moratorium“ für anstehende Veränderungen in der Lehrer/innenbildung. Welche Vorstellungen verbinden Sie damit?

Walm:

In der Expertise für die Max-Traeger-Stiftung ging es vornehmlich darum, den Stand der Lehrer/innenbildung bis heute aufzuarbeiten. Dabei wollten wir es nicht belassen und haben ein Kapitel mit unseren Empfehlungen angefügt, um die notwendigen Entwicklungen in den Blick zu nehmen und den Diskurs dazu anzuregen.

Wittek:

Zum Zeitpunkt der Erstellung standen weitreichende Entscheidungen der KMK im Raum – beispielsweise hinsichtlich einer dualen Lehrer/innenbildung. Zudem wurden in den vergangenen Jahren unter zunehmendem Handlungsdruck bereits 30.000 Personen unbefristet eingestellt, die nicht über eine grundständige

Qualifizierung verfügen, was sich nachhaltig auf die Bildungschancen der Schüler/innen in der Zukunft auswirken wird. Mit dem Moratorium geht es uns nicht um einen Reformstopp, sondern darum, dass sich bei allem Handlungsdruck dennoch Zeit genommen wird, um die an manchen Stellen weitreichenden Entscheidungen in Ruhe mit Sorgfalt und in der Breite mit der Beteiligung aus Praxis, Wissenschaft und Politik zu diskutieren.

Walm:

Für uns ist das Moratorium keine Denkpause, sondern es ist eine Handlungspause, um aus dem Bewältigungsmodus auszusteigen und in die Gestaltung zu kommen. In unserer Expertise haben wir deutlich gemacht, dass im Rückblick vieles unabgestimmt, hektisch, abhängig von der Finanzlage, unterm Strich immer auf Kosten der Qualität, in den allermeisten Fällen auf Kosten der Schulen entschieden wurde.

Das ist nicht nur eine Frage der Schule, sondern eine Frage der Gesellschaft, wenn es unter schwierigsten Bedingungen darum geht, Kindern ihr Recht auf vergleichbare Bildungschancen zu sichern.

Wittek:

Unsere Idee war ja, das Moratorium letztlich mit unserem Kompass in Verbindung zu bringen. Also die Idee ist, ob im Bildungsrat oder an einem Runden Tisch, dass jegliche Maßnahme, die dort in den Raum geworfen wird, eigentlich immer entlang dieser vier zentralen Bereiche abzuwägen und auszubalancieren ist:

- (1) Sicherstellung einer Wissenschaftsbasierung,
- (2) Verständnis von Professionalisierung als lebenslanges Lernen von Erwachsenen,
- (3) Gestaltung eines phasenübergreifenden spiralförmigen Curriculums und
- (4) die Perspektive auf die Bildungsbedürfnisse der Schüler/innen.

Das wären die vier Bereiche, an denen sich jede Maßnahme, die in der Lehrer/innenbildung ergriffen wird, ausrichten und bewähren muss.

Link zur Langfassung

► <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=143575&token=d9ebab53701b78ffdad74dd3b90d7f54f370fc55&sdownload=&n=Expertise-Lehrerinnenbildung-in-Deutschland-2024--WEB.pdf>

Link zur Kurzfassung

► https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2024/Handout-Walm-Wittek-Expertise-LeBi-21-01-24.



Zitate aus der Kurzfassung „Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024“

„Die deutsche Lehrer:innenbildung verfügt nicht über ein empirisch untersetztes Konzept und ist damit anfällig für unterschiedlich motivierte Reformen.“

(Wittek/Walm 2024 Kurzfassung S. 4)

„Zugleich müssen wir festhalten, dass sich in den vergangenen zehn Jahren weitgehend unbegleitet eine Personalgewinnung ereignet hat, bei der politisch versäumt und wissenschaftlich nicht konzentriert genug gefordert wurde, dass angemessene Qualifikationsmöglichkeiten bereitgestellt und deren Nutzung ermöglicht werden. Nicht grundständig qualifizierte Lehrpersonen haben ihre Arbeit in der Schule weitgehend ohne angemessene Nachqualifikation und Unterstützung aufgenommen.“

(Wittek/Walm 2004 Kurzfassung S. 4)

„Unsere Bilanz fällt insgesamt eher ernüchternd aus ... Sollten sich Handlungsmaßnahmen im Sinne der unbefristeten Einstellung von ungenügend wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchsetzen, die qualitative Standards an die Qualifikation und Professionalisierung von Lehrpersonen weiter verwässern, dann ist die Gefährdung der Bildung der nachkommenden Generationen ein greifbares Szenario.“

(Wittek/Walm 2024 Kurzfassung S. 4)

„Die kommende Dekade wird eine historische Zäsur in der Lehrer:innenbildung und damit für die Schulen bedeuten.“

(Wittek/Walm 2024 Kurzfassung S. 5)

Professionelle Kooperation

als Gegenstand und Methode in der universitären Lehrkräftebildung

Hans Anand Pant
Dirk Richter

Es sind fast zehn Jahre vergangen, seit eine Repräsentativstudie die Kooperationsbereitschaft und das kooperative Handeln im Berufsalltag von Lehrkräften in Deutschland umfassend untersucht hat (1). Eines der Studienergebnisse war eine deutliche Schere zwischen allgemeiner Kooperationszustimmung und eigenem Verhalten: „Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass sie der Kooperation in der Schule einen hohen Stellenwert beimisst.

Trotz dieser starken Befürwortung ist der Anteil derjenigen, die im Sinne der Kokonstruktion zusammenarbeiten, eher gering“ (1, S. 37). Insbesondere solche kokonstruktiven Kooperationsformen, die eine intensive und regelmäßige konzeptionelle Zusammenarbeit erfordern, sind in Deutschland im internationalen Vergleich eher die Ausnahme (2), gleichzeitig wird in ihnen ein hohes Potenzial für inklusive Unterrichtsgestaltung zugeschrieben (3). Die aktuellen repräsentativen Daten des Deutschen Schulbarometers (4) belegen, dass im Jahr 2024 die Praxis kooperativen Handelns in der Schule keinen deutlichen Fortschritt erkennen lässt. So geben lediglich 31% der befragten Lehrkräfte an, dass sie sich Feedback zu ihrem Unterricht durch andere Kollegen oder die Schulleitung eingeholt haben. Weitere Befunde des Schulbarometers verweisen darauf, dass nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte (20%) sich an schulinternen oder externen Netzwerken beteiligt, um voneinander zu lernen.

Diese Ergebnisse stehen in deutlichem Kontrast zur offiziell allseitig bekräftigten Relevanz professioneller Kooperation, die angesichts vielfacher und gleichzeitiger Heterogenitätstreiber im deutschen Schulwesen geradezu als „Heilsverspre-

chen“ gehandelt wird (5, S.75). Insbesondere der Anstieg inklusiv arbeitender Schulen, die Zunahme an Ganztagsangeboten, die Integrationsaufgaben aufgrund steigender Zahlen bei geflüchteten Schüler*innen, der deutliche Anstieg der von Armut bedrohten Kinder und Jugendlichen sowie der allgemeine Trend zu einem zweigliedrigen Sekundarschulsystem bedingen zusammen eine Spreizung der Lernvoraussetzungen,

der sich praktisch keine Schulart und kein Kollegium mehr entziehen kann. Für Gemeinschaftsschulen gilt dies umso mehr, da sie programmatisch auf maximal heterogenitätsgerechten Unterricht und damit auch Formen der (multi-)professionellen Kooperation ausgerichtet sind. Im fachwissenschaftlichen Diskurs ist das Thema Kooperation inzwischen in mehrfacher Weise aufgegriffen worden. Dabei werden insbesondere Bedingungen und Formen der intra- und der interprofessionellen Kooperation unterschieden. Während sich intraprofessionelle Kooperation auf Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit dem Ziel der arbeitsteiligen Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung (z.B. Team-Teaching) oder der Unterrichtsentwicklung

(z.B. kollegiale Hospitation, Lesson Study) bezieht, meint interprofessionelle Kooperation primär die (fallbezogene) Kollaboration zwischen Angehörigen verschiedener Berufsgruppen. Als besonders relevant gelten hierbei multi-professionelle Teams für inklusive und Ganztagssettings. Darüber hinaus wird das Thema Kooperation zunehmend auch unter einem institutionen- und phasenübergreifenden Aspekt betrachtet, beispielsweise die regionale Zusammenarbeit von Schulen mit Einrichtungen der Jugend- und

Familienhilfe oder von Schulen und Hochschulen in den Praxisphasen der universitären Lehrkräftebildung sowie im Rahmen längerfristig angelegter Schulnetzwerke (6). Bei phasenübergreifender Kooperation stimmen sich die Akteur*innen der drei Phasen der Lehrkräftebildung mit dem Ziel ab, Professionalisierungsangebote so zu gestalten, dass die Lernerfahrungen für (angehende) Lehrkräfte kohärenter und praxisrelevanter werden.

Lehrkräfte und Schulleitungen bringen als kritischen Einwand oftmals vor, dass Kooperation Zeit und andere Ressourcen erfordere, die unter den Bedingungen des Lehrkräftemangels und der Absicherung der Unterrichtsversorgung nicht vorhanden seien. Zahlreiche empirische Studien zeigen jedoch, dass durch verlässliche Kooperationsstrukturen mittel- und langfristig die Arbeitsbelastung und negative gesundheitliche Folgen bei Lehrkräften verringert wurden und positive Entwicklungen wie der Ausbau des fachdidaktischen Repertoires oder der Klassenführungskompetenz befördert werden konnten (7). Dabei wird nicht der naiven Sichtweise das Wort geredet, dass ein Mehr an Kooperationszeit per se zu Verbesserungen führt (5). Vielmehr geht es darum, verschiedene Kooperationsformate (z.B. Jahrgangsteams, Team-Teaching, Lesson Studies, themenfokussierte Professionelle Lerngemeinschaften oder Steuergruppen) passgenau auf die jeweiligen Ziele (fachliche, fachübergreifende oder inklusive Unterrichtsentwicklung, gemeinsame Fortbildungsplanung, Etablierung schulweiter Kriterien fairer Leistungsbeurteilung, Entwicklung einer Daten-nutzenden Feedback-Kultur, etc.) auszurichten und effizient einzusetzen.

Es wäre daher eigentlich naheliegend, sowohl das Wissen über die Vielfalt und die Einsatzmöglichkeiten professioneller Kooperationsformate als auch die praktische Einübung in Kooperationsformate als verbindlichen und wichtigen Teil in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu implementieren. Auch die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der Kultusministerkonferenz (KMK) haben im Zuge des Ausbaus der inklusiven Bildung zwischen der ursprünglichen Fassung von 2004 und der aktuellen Überarbeitung (2022) den Bereich der professionellen Kooperation als Ausbildungsziel neu aufgenommen. Schon im Einleitungsteil

heißt es: „Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein“ (8, S. 4, ähnlich 9, S. 4; 10). Allerdings beziehen sich im Folgenden dann nur 5 von 108 (4,6%) bildungswissenschaftlichen Standards auf kooperative Kompetenzen. Auch das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Lehrkräftefortbildung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht spricht von einer zusätzlichen Herausforderung, „professionelle Kooperation in die Curricula der Lehrkräftebildung zu integrieren“ (11, S. 61). Entsprechende theoretische Rahmenkonzepte seien bisher primär für die multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings erarbeitet worden (12). Die „systematische Stärkung kooperativer Arbeitsphasen in der Lehre“ (11, S. 49) wird im SWK-Gutachten eher als eine Maßnahme zur Erhöhung des Studienerfolgs hervorgehoben und weniger als unverzichtbare Anforderung an professionelle Kompetenzen.

Wie notwendig die systematische Entwicklung von Kooperationsfähigkeit ist, zeigen Studien zu den Kooperationseinstellungen von Studienanfänger*innen (13; 14). Denn schon zu Studienbeginn – also vor jeder Praxisphase oder eigener Lehrerfahrung – weist ein erheblicher Teil (ca. ein Drittel) der Studierenden eine „kooperationsfeindliche“ Grundeinstellung auf, die dem von Lotie (15) so bezeichneten Autonomie-Paritäts-Muster (APM) entspricht. Darunter wird ein professionsbezogenes Einstellungs- und Verhaltenssyndrom verstanden, das durch drei Prinzipien charakterisierbar sei: „Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (16, S. 44). In späteren Arbeiten wurde das APM um die Dimension der Ablehnung von Kooperation zum APMK erweitert (16). Studienanfänger*innen im Lehramt reproduzieren, so die Annahme, (unbewusst) die an

Zahlreiche empirische Studien zeigen jedoch, dass durch verlässliche Kooperationsstrukturen mittel- und langfristig die Arbeitsbelastung und negative gesundheitliche Folgen bei Lehrkräften verringert wurden.

den Lehrer*innen ihrer eigenen Schulzeit beobachteten Handlungsmuster (13).

Modellhafte hochschuldidaktische Konzepte der Kooperationsförderung wurden in den letzten Jahren an einigen lehrkräftebildenden Hochschulstandorten entwickelt und erprobt. Grob lassen sie sich folgendermaßen einteilen: (1) „Face-to-face“-Ansätze zur Einübung (multi-) professioneller Teamarbeit in Präsenz, insbesondere im Inklusions- und Ganztagskontext (17), (2) virtuelle oder simulierte bzw. „gescriptete“ Erfahrungsräume für typische Kooperationsituationen des Schulalltags und (3) Lehrkonzepte für Research-Practice-Partnerships, also die trans-institutionelle Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Schulpraktiker*innen.

Zu den Präsenzformaten zählt beispielsweise der Ansatz der Tandembildung von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden, sowohl zur gemeinsamen Unterrichtsplanung als auch zu Reflexion von Praxisphasen (18; 19), sowie „kollegiales“ Unterrichtacoaching zwischen Lehramtsstudierenden (20). Das an der Universität Bamberg durchgeführte Projekt BASIS illustriert, dass Kooperation sowohl als theoretisch zu reflektierender Wissensinhalt als auch als praktisch einzuübendes Verhalten für die Hochschullehre konzipiert werden

Professionelle Kooperation wird zwar programmatisch als besonders relevant angesehen, findet aber weder als Gegenstand noch als hochschuldidaktische Methode systematisch und verbindlich Eingang in die Studienordnungen.

kann (21; ähnlich 22). Dass solche interdisziplinären Lerngruppenformate jedoch nicht automatisch zu einer positiveren Haltung gegenüber multiprofessioneller Kooperation führen, zeigen mehrere Evaluationen (23). Viele Lehramtsstudierende mit einer „naiv“ positiven Grundeinstellung zu Kooperation entwickeln durch die intensive Auseinandersetzung mit Kommiliton*innen anderer Studiengänge eine differenziertere, realistischere und mitunter ambivalentere Haltung zu professioneller Zusammenarbeit. Simulationsbasierte Kooperationsansätze finden sich bisher sehr viel seltener in der Lehrkräftebildung. Sie bestehen zumeist aus einer Übertragung realer Kooperationsituationen (z.B. multiprofessionelle Fallbesprechung, gemeinsame Unterrichtsvorbe-

reitung) in didaktisch reduzierte Simulationsumgebungen mit Rollen- oder Planspielcharakter (24; 25). Das Potenzial dieser Formate kann darin gesehen werden, dass mithilfe von Kooperationskripten, d.h. „*instruktionale[n] Maßnahmen zur Strukturierung und Sequenzierung von Kooperationsprozessen*“ (26, S. 3), schrittweise die Komplexität der realen Kooperationsanforderungen im Schulalltag erkannt, reflektiert und bewältigt werden kann. Bei Research-Practice-Partnerships (RPP; 27) geht es um institutionsübergreifende Kooperationsbeziehungen, bei denen angestrebt wird, durch die „Verzahnung sowohl wissenschaftlicher als auch schulpraktischer Expertisen innovative und zugleich praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Schulentwicklung zu leisten“ (28, S. 140). Feste Entwicklungsteams aus Studierenden und Lehrkräften entwickeln dabei ko-konstruktiv und in iterativen Schleifen Unterrichtskonzepte, überprüfen sie in der Schule und reflektieren gemeinsam deren Verbesserung.

Die hier nur sehr selektiv und rudimentär dargestellten Beispielkonzepte zur Förderung kooperativer Fähigkeiten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verweisen auf zwei prominente Ansätze in der aktuellen Lehrkräftebildungsforschung (29 Grossmann; 30 Bernholt; 31 Schwier): das Konzept der Kernpraktiken (Core Practices) und das der Annäherungen an berufliche Praxis (Approximations of Practice). Dem Core-Practices-Ansatz zufolge soll Lehrkräftebildung konkrete und typische Anforderungssituationen der alltäglichen Schulpraxis ins Zentrum der Professionalisierungsforschung sowie der hochschulischen Ausbildungspraxis rücken. Im Approximations-of-Practice-Ansatz lernen Studierende in komplexitätsreduzierten Settings (z.B. Planspiel oder virtuelles Klassenzimmer), Einzelbestandteile eines komplexen Praxishandelns zu reflektieren und praktisch zu bewältigen, wobei der Komplexitätsgrad schrittweise gesteigert werden kann und sich der realen Schulsituation annähert.

Fazit: Vieles spricht angesichts zunehmender Anforderungen an Kooperation im Schulalltag dafür, der Fähigkeit zur Kooperation in der universitären Lehrkräftebildung den „Status“ einer Kernpraktik zuzuerkennen und systematischer als bisher entsprechende Lehr-Lern-Konzepte nach dem methodisch-didaktischen Ansatz der

Approximations-of-Practice zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren.

Was wir oben für den Bereich der schulischen Praxis resümiert haben, zeigt sich derzeit umso eklatanter für die erste Phase der Lehrkräftebildung: Professionelle Kooperation wird zwar programmatisch als besonders relevant angesehen (KMK, HRK) findet aber weder als Gegenstand noch als hochschuldidaktische Metho-

de systematisch und verbindlich Eingang in die Studienordnungen und Modulbeschreibungen der lehrkräftebildenden Hochschulen (32, S. 93). Allerdings trifft dieses Schicksal nicht das Thema Kooperation allein. Für ein indikatorengestütztes Monitoring, welche der KMK-Standards der Lehrkräftebildung eigentlich wie in den Hochschulen umgesetzt werden, wäre es höchste Zeit.

► **Quellenangaben auf ggg-web.de**

Auf dem Weg zur Inklusion: Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen

Peter Ehrich

Inklusion ist ein grundlegendes Ziel im Bildungssystem, das eine umfassende Lehrkräftequalifizierung erfordert. Wie diese Qualifizierung realisiert werden kann, erklärt Dr. Ingrid Arndt, Expertin für inklusive Pädagogik an der Universität Bremen, am Beispiel Bremen. Sie gibt Einblicke in die strukturierte Ausbildung angehender Lehrkräfte und die zentralen Aspekte, die auf dem Weg zu inklusiven Schulen beachtet werden müssen.

**Inklusive Pädagogik:
Von einer sonderpädagogischen zur systemischen Sicht auf Förderung**

Inklusion in der Schule bedeutet Lernsettings so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler lernen können. Dies ist untrennbar verbunden mit dem Ziel, dass für alle Schüler*innen gesellschaftliche Teilhabe möglich ist. Inklusion ist nicht mit Sonderpädagogik gleichzusetzen, auch wenn gewisse Kenntnisse über sonderpädagogische Schwerpunkte erforderlich sind. Für Inklusion ist eine andere Herangehensweise, eine systemische Betrachtung erforderlich. Inklusion als Menschenrecht erfordert, sich auch Gedanken über Fragen der Etikettierung und der damit verbundenen Stigmatisierung zu machen, um diese

in der Gestaltung schulischer Lernarrangements wann immer möglich zu vermeiden.

**Inklusive Pädagogik:
Eine Ausbildung für systemische Wirksamkeit zwischen den Ebenen und Professionen**

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen ist gezielt auf die Bedürfnisse inklusiver Schulen ausgerichtet, wie Dr. Ingrid Arndt betont. Ein zentraler Schwerpunkt liegt auf dem Verständnis von Inklusion, das über ein breites Spektrum an Kompetenzen vermittelt wird. Dabei spielt die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit eine zentrale Rolle, um einen inklusiven Blick auf das gesamte Bildungssystem zu ermöglichen.

Die Ausbildungsinhalte sind eng an den Bedürfnissen inklusiver Schulen ausgerichtet und umfassen neben Fragen der Didaktik und Fachdidaktik auch Sichtweisen aus den Förderschwerpunkten. Ziel ist es, angehenden Lehrkräften grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, um individuelle Lernpläne zu entwickeln und eine differenzierte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Zusammenarbeit im Team, die eine zentrale Rolle für inklusive Schulen spielt. Es gibt explizite Module zur Förderung der Zusammenarbeit, die auf dem Index für Inklusion basieren. Hier werden Fachwissen und sonderpädagogische Kompetenzen zusammen-

Schule als Ort der Zukunft mit Lernbegleiter*innen

– ein Blick in die Lehrkräftebildung in Finnland

Meike Kricke

Finnland gehört in der Bildung zu den Ländern, von denen sich andere gerne inspirieren lassen. Ein Grund dafür liegt u.a. in der hochwertigen und durchgehend kostenfreien Bildung für alle Schüler*innen, für die das Land international anerkannt ist. Die Anforderungen an ein Leben im 21. Jahrhundert prägen die Ausgestaltung des schulischen Alltags. Die Grundpfeiler dafür liegen in dem 2016 implementierten Curriculum und in der darauf abgestimmten Reform der Lehrkräftebildung. Grundlegend wird die Prämisse verfolgt, „Kinder und keine Fächer zu unterrichten“ (vgl. Matti Meri). Wie die dafür benötigten Pädagog*innen ausgebildet werden, skizziert der vorliegende Beitrag (vgl. Kricke 2016).

Die finnische Lehrkräftebildung im Überblick

Die Ausbildung finnischer Lehrkräfte orientiert sich an den Schulstufen des Schulsystems. Unterschieden wird zwischen den folgenden Ausbildungssträngen:

- Kindergarten teachers, die in den Vorschulklassen für die sechsjährigen Kinder unterrichten.
- Class teachers, die hauptsächlich in den Klassen 1–6 der Gemeinschaftsschule alle Fächer unterrichten. Sie können auch im Vorschulunterricht tätig sein. Pädagogik ist ihr Hauptfach.
- Subject teachers, die in der Regel ein oder mehrere Fächer an der Gemeinschaftsschule (meistens Klassen 7–9) und/oder auch an allgemeinbildenden Sekundarstufen-II-4 in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Ihnen ist es außerdem möglich, in einer „liberal adult education institution“ oder in „core subjects in vocational institutions“ zu arbeiten.
- Special needs teachers und special class teachers, die „special needs education“ für Schüler*innen anbieten.

gebracht, um eine effektive teamgetragene Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen. Inklusive Lehrkräfte werden dabei zu wichtigen Multiplikator*innen konkreten fach- und förderschwerpunktbezogenen Handlungswissens sowie – und das ist der entscheidende Perspektivwechsel, den die Ausbildung vermitteln will – einer inklusiven Haltung, die stets alle Schüler*innen einer Lerngruppe ins Auge fasst.

Arndt betont die Bedeutung von vier Ebenen, auf denen inklusive Prinzipien umgesetzt werden müssen: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Schulleitung und Weiterbildung. Die Lehrkräfteausbildung in Bremen legt daher einen starken Fokus auf diese Bereiche, um angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen inklusiver Schulen vorzubereiten.

In der Praxis bedeutet dies, dass angehenden Lehrkräften nicht nur Fachwissen vermittelt wird, sondern sie auch lernen, wie sie dieses Wissen inklusiv anwenden können. Dies umfasst die methodische Vielfalt, die Differenzierung im Unterricht sowie die Materialgestaltung, um den individuellen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Die fachlichen Inhalte werden dabei ergänzt durch methodische Module zu Schwerpunkten wie Schulentwicklung und Change Management, um die Inklusionspädagog*innen zu ihrer künftigen Rolle als Multiplikator*innen und Akteur*innen des schulischen Wandels zu befähigen.

Kritisch betrachtet Arndt jedoch die Umsetzung dieser Konzepte in den Schulen. Sie betont die Bedeutung von struktureller Unterstützung, Zeit, Räumen und Weiterbildungsangeboten sowie einer systematischen Unterstützung der Schulleitung und die Einbindung in Netzwerke. Auf diesen Ebenen bestehe seit dem bremischen Bekenntnis zur Inklusion im Jahr 2009 nach wie vor enormer Aufholbedarf.

Inklusive Pädagogik erfordert strukturelle Unterstützung und klares Leitungsbekenntnis

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen legt einen starken Fokus auf die Entwicklung einer inklusiven Haltung und die praktische Umsetzung inklusiver Bildungskonzepte. Dennoch stehen Herausforderungen wie die strukturelle Unterstützung und die Einbindung in inner- und außerschulische Netzwerke im Fokus. Es bedarf weiterer Anstrengungen, um eine wirklich inklusive Bildungslandschaft zu schaffen, in der alle Schüler*innen die gleichen Chancen haben. Nicht zuletzt klare Bekenntnisse der Schulleitungen und entscheidungstragenden Gremien sind dabei maßgeblich erforderlich, wenn Inklusion als übergreifende und das Gesamtsystem der Einzelschule erfassende Entwicklungsaufgabe nachhaltig realisiert werden soll.



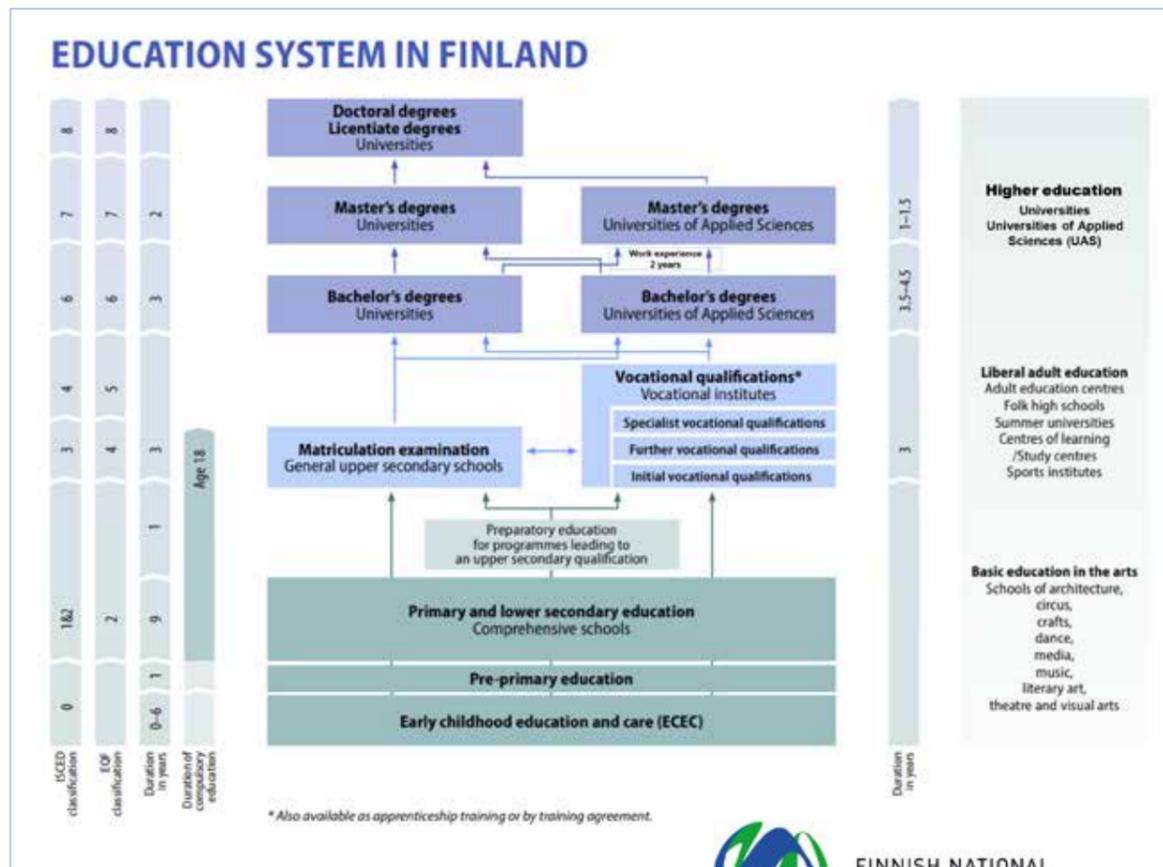
Die Ausbildung erfolgt auf allen Ebenen akademisch in einem Studium mit Master-Abschluss, für kindergarten teachers mit Bachelor-Abschluss (vgl. Hakala 2009, S. 198). Anders als in Deutschland ist der Eintritt zum Lehramtsstudium mit einem mehrstufigem Auswahlprozess verbunden. Unter der Prämisse „Um die besten Schüler*innen der Welt zu bekommen, braucht man die besten Lehrkräfte der Welt“ (vgl. Meri in Sussebach 2007) durchlaufen die Bewerber*innen folgende Stufen.

Der mehrstufige Auswahlprozess finnischer Lehramtsstudierender: Forschungsorientierung, Haltung und 21st Century Skills im Fokus

Subject teacher-Kandidat*innen sind in der Regel bereits für ein Fach eingeschrieben und bewerben sich ein Jahr nach Aufnahme des Fachstudiums für die pädagogischen und didaktischen Studien, um die Lehrkräfte-Profession einzunehmen. Das Auswahlverfahren variiert zwischen den verschiedenen universitären Ausbildungsstandorten. Manche Universitäten bieten aber auch einen direkten Studiengang „subject teacher“ an (vgl. Kricke 2015a, Kap. III.7.1.2).

Für die anderen Lehramtstypen besteht das Auswahlverfahren aus zwei Teilen:

- einem landesweiten Teil in Form eines Multiple-Choice-Tests (VAKAVA), der forschungsorientierte Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt – als Voraussetzung für einen forschungsorientierten Blick (vgl. Brand 2021).
- einem Eignungsverfahren, das in der Verantwortung der individuellen Universitätsstandorte liegt. Hier liegt im Fokus der Auswahl die Motivation für den Beruf, das didaktische Potenzial und somit die Anforderungen als



Lehrkraft im 21. Jahrhundert, wie z.B. Kooperation, Kreativität oder Kommunikation, die durch Einzel-/Gruppeninterviews und Grupsituationen erhoben werden.

Domisch und Klein (2012, S. 101) fassen diese Aspekte wie folgt zusammen: „Vermutlich besteht der Hauptunterschied zwischen Deutschland und Finnland in der Personalauswahl. In Finnland werden Lehrer zunächst als Pädagogen angesprochen und weniger als Vertreter eines öffentlichen Amtes. Ihr Arbeitsauftrag ist es, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg in die Gesellschaft zu begleiten und deren erzieherische Umgebung maßgeblich zu gestalten.“

Ein ressourcenorientierter Blick auf die Lernenden wird als Qualitätsmerkmal der Lehrkräfte gefordert, damit alle Lernenden ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden. Vonseiten des finnischen Ministry of Education and Culture wird

in der Ausbildung als Zielperspektive formuliert, dass die zukünftigen Lehrer*innen zu eigenständigen, kooperierenden und selbstverantwortlichen Lehrkräften, die sich stetig weiterentwickeln, ausgebildet werden sollen.

Die Studierenden stehen im Mittelpunkt

Zudem ist die finnische Lehramtsausbildung durchgehend einphasig und somit durch eine starke Theorie-Praxis-Verknüpfung geprägt (vgl. Hakala 2009), die sich durch an die Universitäten angegliederte Praxisschulen (University Teacher Training Schools, finn. „normaalikoulu“)¹ auszeichnet: An diesen absolvieren die Lehramtsstudierenden einen Großteil ihrer praktischen Ausbildung und sammeln stetig Praxiserfahrung.² Geschulte Lehrkräfte agieren als Mentor*innen und geben den Studierenden umfangreiches Feedback (vgl. Kricke 2015a, S. 335 ff.). Dieses Feedback wird auch ergänzt um die Perspektive von Dozierenden der Bildungswissenschaften/Fachdidaktiken und Peers. Wie ein

roter Faden zieht sich Feedback aus den Perspektiven der Praxis und der Theorie – und durch Peers – durch die Ausbildung. Denn hier steht auch die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden für ihre zukünftigen Aufgaben als Lehrkraft im Mittelpunkt. Das Aufgabenspektrum des 2016 landesweit implementierten Curriculums bildet die Grundlage der reformierten Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Das Curriculum wird auch als „Werkzeug für eine innovative Bildungspolitik“ bezeichnet, da es auf der „Vision von Bildung für die Zukunft und den dafür nötigen Kompetenzen in der finnischen Gesellschaft“ basiert, wie Sanna Vahtivuori-Hänninen³ es beschreibt. Über das Definieren von fachbezogenen Lernstandards hinaus, beschreibt es Felder von erweiterten, querliegenden Kompetenzen, die auf den so genannten 21st Century Skills basieren:

- „Denken und das Lernen lernen“;
- kulturelle Bildung, Interaktion und Ausdruck;
- Auf sich selbst achten, Alltagskompetenzen und Sicherheit;
- Multilateralität;
- ICT-Kompetenz;
- Kompetenzen für das Arbeitsleben und Entrepreneurship;
- Beteiligung, Einfluss und Verantwortung für eine nachhaltige Zukunft.“ (Das finnische Bildungssystem unter der Lupe (bildungsklick.de))

Wie sind die jüngsten PISA-Ergebnisse einzuordnen?

In der letzten PISA-Studie wurde vom „Absturz“ des finnischen Bildungssystems gesprochen. Ein Erklärungsansatz wird u.a. in der nicht zufriedenstellenden Umsetzung der jüngsten Reformen auf den unterschiedlichen Ebenen und dem nachlassenden Fokus auf Qualität in komplexen Veränderungsprozessen gesehen (vgl. Salminen in Brand 2023). Die Faktoren, die zu diesem Ergebnis geführt haben, sind jedoch insgesamt noch genauer zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wird auch bereits gefragt, ob herkömmliche Lernstandsdiagnosen nicht auch einer Reform unterliegen müssten, um Kompetenzen fürs 21. Jahrhundert nicht nur zu messen, sondern über andere Verfahren zu eruieren (vgl. Nuding 2024).

Für die Zukunft wird es entscheidend sein, wie es in der Bildung auf allen Ebenen gelingen kann, die Ausrichtung auf Kompetenzen für die Zukunft qualitativ hochwertig zu etablieren. Die Lehrkräftebildung in Finnland hat hierfür ein Beispiel geschaffen – ein Blick darauf lohnt sich.

Fußnoten

- ¹ Siehe auch den Beitrag zur Heliosschule Köln, deren Vorbild die finnischen Universitätsschulen darstellen.
- ² Die Teacher Training Schools sind Teil der Universitäten. Sie verfügen über ein höheres Deputat und dienen auch als landesweite „Reallabore“ – u.a. für neue Technologien oder Organisationsstrukturen der öffentlichen Schulen.
- ³ „Project Manager and Advisor to the Permanent Secretary at the Ministry of Education and Culture in Finland“ und Leiterin des Regierungsprogramms der neuen Gesamtschulen. (vgl. bildungsklick.de).

► **Quellenangaben auf ggg-web.de:**

Heinrich-Hertz-Schule Hamburg



Anne Helsper

Universitätsschule Köln



Matthias Martens



Andreas Niessen



Marion Hensel



Hildegard Horstkemper-Schürmann

Bildungsinitiative Related



Tobias Nolte



Ursula Reinartz

Praxisbericht einer Referendarin



Peter Ehrich



Christa Lohmann



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „Fokus Praxis“

Ankommen – Bausteine und Gelingensbedingungen für die Einarbeitung der neuen Lehrkräfte.

Seite 29

Innovative Lehrer*innenbildung im Zusammenwirken von Universität und Schule.

Seite 31

Tobias Nolte setzt sich für Bildungsgerechtigkeit ein, mit besonderem Blick auf Schülerinnen und Schüler an Brennpunktschulen.

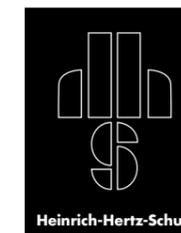
Seite 34

Laura Hentschke beleuchtet, wie gut die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung auf die Inklusion an einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt vorbereitet.

Seite 38

Onboarding

ein Konzept der Heinrich-Hertz-Schule für ein gelingendes Ankommen



Anne Helsper

Vielleicht hätte es der Film „Das Lehrerzimmer“ nie zu einer Oskars-Nominierung geschafft, hätte es eine gute „Ankommenskultur“ an eben jener Schule gegeben. Und vielleicht ist es nicht unbedingt ein Zufall, dass Eva Löbau (hier die Schulsekretärin) in einem Film von Maren Ade „Der Wald vor lauter Bäumen“ in der Rolle einer jungen Lehrerin daran scheitert, dass sie zu keinem Zeitpunkt mit der neuen Schule, deren besonderen Strukturen und den Kolleg*innen vertraut gemacht wird. Wir verdanken diesem Umstand, besser gesagt Misstand, zwei sehenswerte Filme – aber: Im echten Leben wünschen wir es uns natürlich anders.

Ich möchte im Folgenden das Konzept des „Onboarding“ an der Heinrich-Hertz-Schule vorstellen. In einem ersten Schritt stelle ich die einzelnen Phasen und Bausteine des Onboarding vor, um danach auf die spezifischen Bedarfe der „Neustarter*innen“ bzw. „Ankommer*innen“ einzugehen.

Vor dem ersten Schultag (erste Phase des Onboarding)

Die Einstellung an einer Schule in Hamburg folgt im Rahmen der selbstverantworteten Schule inzwischen den Gepflogenheiten der „freien Marktwirtschaft“: Ein Unternehmen/eine Schule

sucht neue Mitarbeiter*innen, eine Lehrkraft sucht eine (neue) Stelle. Der allererste Schritt ist die Auswahl der Bewerber*innen durch die Schulleitung. Jede*r Bewerber*in erhält die Möglichkeit, in Form von Hospitationen – möglichst in den von ihr/ihm unterrichteten Fächern – die Schule in all ihren Facetten kennenzulernen und einen Eindruck von der Unterrichtskultur und der Schülerschaft zu bekommen. Diese Hospitation ist der allererste „Baustein“ des Onboarding-Prozesses vor dem „ersten Schultag“.

Für beide Seiten ist wichtig, möglichst frühzeitig den Unterrichtseinsatz zu klären und die neue Lehrkraft einem Jahrgangsteam zuzuordnen, denn die Teilnahme an einem Teamtag noch vor Schuljahresbeginn schafft Transparenz und Vertrauen in die neue, ungewohnte Situation.

Zudem erhalten die neuen Lehrkräfte frühzeitig Zugang zur schuleigenen Kommunikationsplattform „HHS-Kollegium“. Dort haben sie im Vorfeld die Möglichkeit, sich mit den vielfältig dokumentierten Vorhaben und Materialien vertraut machen zu können.

Jede neu eingestellte Lehrkraft bekommt darüber hinaus jeweils eine/n zum unterrichteten Fach passende Patin/Paten, die/der, falls organisatorisch möglich, auch im zugeteilten Team unterrichtet.

Ein Treffen aller neuen Kolleg*innen mit der Schulleitung und mir als Mentorin schließt diese erste Phase des Onboarding ab. In der Runde der Neuen können Fragen geklärt und Anliegen formuliert werden. Jede*r erhält zusätzlich eine Mappe mit relevanten Informationen, die den Alltag erleichtern sollen. Und dann

Stimmen:

„Die enge Anbindung an ein Jahrgangsteam ist außerordentlich unterstützend.“

folgt der Höhepunkt des Jahres: Es wird gefeiert! Das Sommerfest am Ende des Schuljahres dient auch dazu, die „Neuen“ für alle sichtbar vorzustellen und zu begrüßen.

Nach dem ersten Schultag (zweite Phase des Onboarding)

Ein elementarer Bestandteil dieser zweiten Phase sind die „**Starterbausteine**“!

Wichtigste Funktion dieser Bausteine ist die Thematisierung und Einführung besonderer Schwerpunkte (siehe Übersicht). Zudem bieten die Bausteine immer wieder die Möglichkeit, sich als Gruppe zu treffen und dies als unterstützend und stärkend wahrzunehmen.

Sollten die Lehrkräfte zu diesen Zeiten Unterricht haben, werden sie von der Schulleitung freigestellt. Zudem werden die Bausteine als schulinterne Fortbildung angerechnet.

Stimmen:

Maria M. (Sonderpädagogin)
„Ich habe die Starterbausteine als sehr sinnvoll wahrgenommen. Zum einen natürlich, um sich mit den verschiedenen Themenbereichen der HHS vertraut zu machen und auseinanderzusetzen, und zum anderen, um mit den Kolleginnen und Kollegen in einen regelmäßigen Austausch zu gehen, die im selben Boot sitzen wie man selbst.“

Das Konzept der „**Starterbausteine**“ besteht seit dem Schuljahr 2017/2018. Die einzelnen Bausteine sind in Form von Feedbackrunden im Laufe der Jahre den Bedürfnissen entsprechend angepasst bzw. erweitert worden, um den sich ständig verändernden Voraussetzungen gerecht zu werden. So wird z.B. zum Ende des laufenden Schuljahres ein weiterer Baustein hinzukommen: „*Meine Aufgaben als Klassenlehrkraft mit besonderem Blick auf die Zeugniserstellung*“.

Stimmen:

Wiebke P. (mit langjähriger Berufserfahrung, neu an der HHS)
„Man ist sofort gut informiert und findet sich zurecht.“

Ungefähr zwei Monate nach Beginn des Schul(halb)jahres besucht die Schulleiterin, Frau Hilbig-Rehder, die Kolleg*innen im Unterricht. „*Diese Hospitation dient dazu, einen Eindruck von der Lehrkraft und ihrem Umgang mit Schüler*innen zu gewinnen und die ersten Wochen zu reflektieren*“, so Frau Hilbig-Rehder. Im sich daran anschließenden Gespräch können ggf. Bedarfe identifiziert werden, denen mit einer gezielten Unterstützung begegnet werden kann, so z.B. individuelle Fortbildungen zur

Starterbausteine an der Heinrich-Hertz-Schule, Hamburg

| | |
|---------------------------------|---|
| Mittwoch, 07.02.24, 14 Uhr | Starter-Baustein 1 „Notengebung, Übergänge, Prognosen, Abschlüsse“ |
| Montag, 26.02.24 14 Uhr | Starter-Baustein 2 „Arbeiten mit digitalen Medien an der HHS“ |
| Montag, 26.02.24 15 Uhr | Starter-Baustein Extra „Arbeiten in der Oberstufe“ (für KuK mit Sek II-Fakultas) |
| Mittwoch, 10.04.24 14 Uhr | Starter-Baustein 3 „Schuljahresorganisation und Lehrerarbeitszeit“ anschl. Führung durch die Bibliothek |
| findet im 1. Hj. 24/25 statt | Starter-Baustein 4 „Inklusiv unterrichten an der HHS“ |
| Mittwoch, 15.05.24 14 Uhr | Starter-Baustein 5 „Dienstweisung/Schulrecht; Schulentwicklung und Gremien“ |
| Dienstag, 25.06.24 14 Uhr | Feedbackrunde zum Start an der HHS bei Kaffee und Kuchen |

Klassenführung oder auch zum Umgang mit Eltern etc. Nicht immer läuft alles reibungslos, so dass es unter Umständen zu einem „*Notfallbaustein*“ kommen kann. Hier ist es uns besonders wichtig, sensibel und unterstützend vorzugehen. Denn es bedeutet, Schwierigkeiten zu identifizieren und die Lehrkraft in ihren Bedarfen zu stärken, nicht aber ihre Unterrichtskompetenz in Frage zu stellen. Eine Unterstützung kann darin bestehen, dass für einen festgelegten Zeitraum eine/n erfahrene/n Kollegin/Kollege an die Seite gestellt wird, die/der den Unterricht begleitet.

Der Onboarding-Prozess umfasst in der Regel ein Schuljahr. Auch für diejenigen, die zum zweiten Halbjahr starten, gelten diese Zeitfenster, sodass alle die Gele-

genheit haben, an allen Bausteinen teilzunehmen.

Auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen

Die „Neuen“ sind keine homogene Gruppe, sie setzen sich i.d.R. aus Lehrkräften, die den Vorbereitungsdienst frisch absolviert haben, Lehrkräften, die

Stimmen:

Thore F. (nach dem Referendariat an der HHS, nun fest angestellt): „Der Starter-Baustein ‚Extra‘ zur Oberstufe war besonders hilfreich, da ich während des Referendariats damit keine Berührungspunkte hatte.“

innerhalb Hamburgs die Schule wechseln, und Lehrkräften, die aus anderen Bundesländern an die HHS kommen, zusammen.

Schulansicht

Foto: Heinrich Hertz-Schule-Hamburg



Daraus resultierend haben sowohl die Starterbausteine als auch die sofortige Anbindung an ein Jahrgangsteam einen hohen Stellenwert für diejenigen, die nicht aus dem hamburgischen Schuldienst kommen, um sich schnell mit den neuen Herausforderungen vertraut machen zu können.

Meine Aufgabe als Mentorin besteht darin, dass ich mit den neuen Kolleg*innen in kontinuierlichem Kontakt stehe. Zu jedem neuen Halbjahr richte ich eine Gruppe auf unserer schuleigenen Kommunikationsplattform ein. Diese kann dazu genutzt werden, sich sowohl mit Fragen an die ganze Gruppe zu richten, als auch direkt an mich. Und, wenn möglich und sinnvoll,

nehme ich an den Starterbausteinen teil. Dies bietet vor allem die Möglichkeit nach diesen „*offiziellen*“ Bausteinen weitere Anliegen auf möglichst kurzem Wege besprechen zu können, immer auch vertraulich. Ein gelungener Onboardingprozess zahlt sich in jeder Hinsicht aus. Je intensiver und differenzierter von Beginn an die Begleitung der „*Neuen*“ stattfindet, desto eher gelingt es, sich „*zu Hause*“ zu fühlen und sich als Teil eines Ganzen – und zwar von Anfang an – zu begreifen.

Stimmen:

Wiebke P.: „Durch die Mentorin und deren Begleitung zu Beginn bekommt alles auch eine persönliche Note. Dies ist gerade an so einer großen Schule wichtig.“

Negin R.: „Alles in allem habe ich mich sehr gut betreut gefühlt, auch wenn es am Anfang natürlich eine Menge an Input war.“



Inklusive Universitätsschule Köln eine Schule für die Lehrer:innenbildung

**Matthias Martens
Andreas Niessen
Marion Hensel
Hildegard Horstkemper-Schürmann**

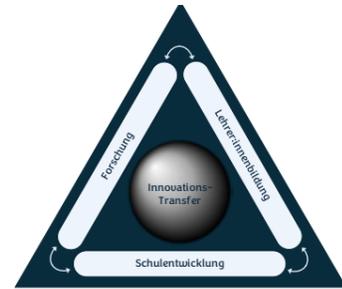
Lehramtsstudierende der Universität zu Köln hatten maßgeblichen Anteil an der Gründung der Inklusiven Universitätsschule (IUS). Während der Proteste gegen die Einführung von Studiengebühren 2008 forderten sie neue Wege in der Lehrer:innenbildung nach dem Vorbild finnischer Teacher-Training-Schools. Der Beitrag stellt die IUS als professionellen Erfahrungsraum vor und skizziert die Zusammenarbeit in der Ausbildungsregion Köln.

Die Inklusive Universitätsschule als Praxisschule

Die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) besteht aus zwei eigenständigen Schulen im Sinne des Schulgesetzes NRW und in Trägerschaft der Stadt Köln: Die zweizügige Helios Primarstufe wurde 2015 gegründet, die Gründung der Helios Sekundarstufe folgte 2018 als vierzügige Gesamtschule. Am Entstehungsprozess waren von Anfang an Studierende, Dozierende und Wissenschaftler:innen

der Universität zu Köln, Personen aus der Schulpraxis sowie aus der Kölner Stadtgesellschaft beteiligt. Von Beginn an war auch die Zusammenarbeit mit einem Jugendhilfeträger (Perspektive Bildung e.V.) fester Bestandteil der Kooperation, um pädagogischen Herausforderungen in Bezug auf Ganztagschulentwicklung und Inklusionsbegleitung interprofessionell begegnen zu können. Ein wesentliches Anliegen war es, eine Schule zu schaffen, die inklusive Bildung für alle ermöglicht und als innovativer Ort der Lehrer:innenbildung in allen Phasen neue Wege einer zeitgemäßen Professionalisierung eröffnet sowie neue, sinnstiftende Formen der Theorie-Praxis-Verknüpfung anbietet. Die IUS soll Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge und Fächer die Gelegenheit geben, Haltungen und Kompetenzen für ein erfolgreiches Arbeiten an inklusiven Schulen zu erwerben (Reich et al. 2015; Hensel et al. 2020).

Im Mai 2022 unterzeichneten die Universität zu Köln, die Stadt Köln und die Bezirksregierung Köln einen Kooperationsvertrag zur Gründung und gemeinsamen Unterhaltung der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS). Darin wurden Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung, Forschung und Innovationstransfer als vier zentrale Handlungsfelder der Kooperation definiert. Dass die Lehrer:innenbildung einen hohen Stellenwert für die Kooperation hat, ist unter den deutschen Universitätsschulen einmalig. Die IUS übernimmt in hohem Maße Verantwortung für die praktische Ausbildung künftiger Lehrer:innen in den Bildungswissenschaften, der Sonderpädagogik und in den Fachdidaktiken



ken und stellt für zukünftig bis zu 60 Praxissemesterstudierende pro Semester innovative inklusive und interprofessionelle Lerngelegenheiten zur Verfügung, die gemeinsam mit der Universität und den Zentren für schulpraktische Studien gestaltet werden. Darüber hinaus ist die IUS auch in den anderen universitären Praxisphasen aktiv und bietet im Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie im Berufsfeldpraktikum spezifisch konzipierte Ausbildungskonzepte an. In allen lehrerbildenden Fakultäten haben sich Kooperationen zwischen universitären Lehrveranstaltungen und den beiden Heliosschulen etabliert, in denen die Studierenden Gelegenheit zur Hospitation, Beobachtung, Forschung, Reflexion und zur fachdidaktischen Entwicklung und Erprobung erhalten, die durch die Dozierenden und die Mitstudierenden begleitet werden. Schließlich sind die Heliosschulen ein inzwischen wichtiges Feld für studentisches Forschen im Rahmen der Abschlussarbeiten – seit 2021 wurden über 40 Bachelor- und Masterarbeiten in Kooperation mit der IUS verfasst.

Die Inklusive Universitätsschule als professioneller Erfahrungsraum

Damit die IUS ein besonderer professioneller Erfahrungsraum für die universitären Praxisphasen sein kann, ist die Bereitschaft der Schulgemeinschaft zur kontinuierlichen Schulentwicklung eine zentrale Voraussetzung.

Schulentwicklung und Lehrer:innenbildung werden durch Wissenschaftler:innen der Universität zu Köln und anderer Einrichtungen forschend und durch Entwicklungsimpulse begleitet. Über den Innovationstransfer sollen die in den Handlungsfeldern Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung und Forschung entwickelten und erprobten Konzepte sowie wissenschaftlich begleitete Ergebnisse verbreitet werden. Die Anbindung an den Schulträger und die Schulaufsicht sowie die Einbindung in Entwicklungslinien der Ausbildungsregion Köln ermöglichen eine höhere Breitenwirksamkeit. Inhaltlich sind für den professionellen Erfahrungsraum IUS, in den die Studierenden während der Praxisphasen eintreten, folgende Aspekte prägend: Die IUS versteht sich als Schule von Jahrgang 1 bis 13 und hat eine hohe Sensibilität für die Gestaltung kontinuierlicher Bildungsverläufe und die Reduzierung von Bildungsungerechtigkeiten entwickelt. Sie ist eine profilierte Team- und Beziehungsschule, in der die interprofessionelle Zusammenarbeit und die Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen auf Augenhöhe erfolgen. Barrierefreiheit, Partizipation und Demokratie, Digitalisierung, offene Lernformate sowie selbstgesteuertes, projektorientiertes und interdisziplinäres Lernen sind wesentliche Gestaltungselemente einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen Pädagogik an der IUS, die von den Lehramtsstudierenden adaptiert und mitgestaltet werden soll. Die Lernkultur an der Heliosschule knüpft an den konstruktivistischen Lernbegriff (Reich 2012) an. Ausgangspunkt für die Gestaltung des Lernens in den Formaten und Fächern sind

neben den Vorgaben der Studententafeln und Kernlehrpläne des Landes NRW auch die „Sustainable Development Goals“ der Vereinten Nationen bzw. die Grundsätze der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie in der entsprechenden Leitlinie des Landes NRW formuliert sind. Die Fächer der Studententafeln für die jeweiligen Schulstufen und Jahrgänge werden zu größeren Einheiten – so genannten Lernformaten – zusammengefasst. In der Primarstufe orientiert sich das fachliche Lernen der Schüler*innen nach so genannten Themenklammern, die für eine bestimmte Lernepoche festgelegt werden. Für die konkrete Gestaltung des Lernens sind vor allem die Voraussetzungen, Bedarfe und Potentiale der Kinder und Jugendlichen ausschlaggebend. Im Sinne einer partizipativen Bildung ist die Mitbestimmung der Schüler*innen bei der Auswahl der Lerninhalte, Lernmethoden, Lernorte, Lernprodukte etc. von besonderer Bedeutung.

Die große Zahl der Studierenden an der IUS wird als Selbstverpflichtung und gleichzeitig als Ressource für schulische Bildung verstanden: alle Professionellen an der IUS (dies umfasst ausdrücklich auch alle pädagogischen Fachkräfte im Ganztags und in der Inklusion) übernehmen gemeinsam Verantwortung für die Ausbildung neuer Lehrerinnen und Lehrer und ermöglichen ihnen lern- und selbstwirksame Erfahrungen innerhalb interprofessioneller Teams; gleichzeitig ermöglichen die Studierenden es auch, ein hohes Maß an Verlässlichkeit bei der individuellen Förderung und Lernbegleitung aller Schü-



Die Abbildungen wurden uns durch Andreas Niessen zur Verfügung gestellt.

ler:innen zu gewährleisten und damit einen zentralen Aspekt des pädagogischen Konzepts der IUS umzusetzen.

Das IUS-Praxissemester: Ein besonderes Ausbildungskonzept

Die IUS als Praxisschule im skizzierten Sinne wird nach und nach Realität – komplexe, aber sehr produktive Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse zwischen den für die Lehrer:innenbildung in der Ausbildungsregion Köln zuständigen Einrichtungen liegen hinter uns und sind teilweise noch in vollem Gange. Aktuell liegt der Fokus auf dem Praxissemester und den organisatorischen und inhaltlichen Herausforderungen, bis zu 60 Studierende pro Semester an die IUS zu bringen. Im Sommersemester 2024 haben wir eine Pilotierungsphase begonnen, in der wir die Bedingungen einer Ausbildung unter voller Auslastung simulieren und evaluieren wollen: Insgesamt werden ab August 2024 36 Studierende gleichzeitig ihr Praxissemester an den beiden Heliosschulen absolvieren. Dazu

haben wir in einer Arbeitsgruppe zunächst Zuteilungsregelungen verabredet, nach denen ca. 21 Studierende in der Breite der Schulfächer und im Rahmen des regulären Zuteilungsverfahrens an die IUS kommen. Für diese Studierenden wird es zwei Onboarding-Veranstaltungen geben, um die IUS in ihrer inhaltlichen und pädagogischen Ausrichtung näher kennenzulernen und um die Abstimmung zwischen den universitären und schulischen Ausbildungszielen abzustimmen.

15 Studierende erhalten die Möglichkeit, in einem interdisziplinären Seminar mit fachlich/fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Perspektiven auf das Praxissemester an der IUS vorbereitet zu werden. Die Schnittstellen zwischen den Lernorten werden durch Mitarbeitende der multiprofessionellen Teams der Schulen, durch Mitarbeitende der Zentren für schulpraktische Lehrer:innenbildung (Zfsl) der Ausbildungsregion Köln, Dozierende und Studierende sowie Mitarbeitende des Zentrums für Lehrer:innenbildung der Universität zu Köln gemeinsam bearbeitet. Die Arbeit in der Pilotierungsphase wird evaluiert und das lernortübergreifende Ausbildungskonzept in den kommenden Jahren bis zum Vollausbau mit 60 Studierenden ausgebaut werden.

Die lernortübergreifende Zusammenarbeit soll zeitgemäße und zukunftsfähige Bedingungen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden schaffen. Die Rückmeldung der über 120 Studierenden, die seit 2017 die IUS als Praxissemester-schule durchlaufen haben, geben Anlass zu der Hoffnung, dass sich diese

Ziele erreichen lassen. Gleichzeitig zeigt sich im Prozess, dass die Zusammenarbeit positive Effekte auf die Lernorte selbst hat: Es findet ein gemeinsames Nachdenken über Ausbildungsziele und -wege statt, die professionellen Lernorte werden stärker im

Zusammenhang gedacht und Ausbildungskonzepte und Qualitätserwartungen aufeinander abgestimmt. Das Praxissemester an der IUS wird zu einem lernortübergreifenden Erprobungs- und Reflexionsraum.

Literatur
 Hensel, M., Niessen, A., Reuther, E., Rosen, L., Sehnbruch, L., Sengüler, B., Weber, B. & Werker, B. (2020). Die „Heliosschulen – Inklusive Universitäts-schulen der Stadt Köln“. Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven. WE_OS-Jahrbuch 3, S. 37-47.
 Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.) (2015). Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz.

Related

eine Bildungsinitiative gegen Bildungsungerechtigkeit, gegründet von Tobias Nolte

Durch die Veröffentlichung in verschiedenen Medien ist die Redaktion auf diese Initiative aufmerksam geworden. Der Ansatz aus der Praxis kommend mit dem Fokus auf der Lehrerrolle interessiert uns und passt zu unserem Magazin-thema.

Ursula Reinartz

führte das Interview.

Herr Nolte, Sie haben zehn Jahre als Lehrer im Campus Rütli in Berlin Neukölln gearbeitet. Wie hat Sie Ihre Ausbildung darauf vorbereitet?

Mein Bildungsweg war, bis ich nach Neukölln kam, vollkommen vom Gymnasium geprägt. Ich bin selber auf ein Gymnasium gegangen, habe Lehramt für Gymnasium studiert und habe mein Referendariat an einem Gymnasium absolviert.

In Neukölln habe ich mich auf einmal in einer Schulwirklichkeit wiedergefunden, die mit meiner Ausbildung überhaupt nichts zu tun hatte. Im Rückblick habe ich hier gewissermaßen mein zweites Referendariat durchlaufen, weil ich den Beruf an diesem Ort noch einmal ganz neu interpretieren und umsetzen musste.

Inwiefern mussten Sie ihre Vorstellungen ändern, als Sie nach Neukölln kamen?

Mein Bild von Lehrkräften war zuvor immer darauf ausgerichtet, Fachlehrkraft zu sein. Ich selber habe Deutsch und Politik studiert und in meiner eigenen Schulbiografie war es so, dass wir Lehrkräfte hatten, die in den Raum gekommen sind, um in ihrem Fach zu unterrichten. Diese Fokussierung hat sich in Neukölln quasi auf den Kopf

gestellt, weil hier auf einmal andere Dinge viel wichtiger waren.

Vorher stand die Fachorientierung im Vordergrund und vielleicht gab es dann auch noch ein bisschen Pädagogik. Am Standort Nord-Neukölln war es auf einmal umgekehrt: Ganz hohe Anteile dieses Jobs machten pädagogisches Arbeiten notwendig und damit einhergehend Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Es ging darum, erst einmal eine Ebene aufzubauen und zu erreichen, dass man sich vertraut, dass man in einem guten Verhältnis zueinander steht, um dann fachlich arbeiten zu können. Das hat mein Rollenbild von dem, was es bedeutet, Lehrer zu sein, deutlich verändert.



Verortung im „Bildungsgang“:
 Wer steht wo bei den Bildungsprivilegien?

Fotos: privat

Sie haben später auch eine Bildungsinitiative mitgegründet. Bitte beschreiben Sie uns einmal, was Sie da unter dem Namen Related tun.

Related ist der Name einer Organisation, die im Jahr 2018 entstanden ist. Damals war ich schon fünf Jahre am Campus Rütli und mit zwei Kollegen an der Uni in Oldenburg auf einer Veranstaltung „Schule der Zukunft“ eingeladen. Wir wollten dem negativ besetzten Diskurs um sogenannte Brennpunktschulen unsere eigene Perspektive entgegensetzen und sagen, warum wir gerne an einer solchen Brennpunktschule arbeiten. Über die Jahre haben wir als entscheidenden Schritt gemerkt: Es reicht nicht aus, darüber reden, wie wir uns in unserer

Lehrerrolle verstehen, sondern wir müssen die Kids mit dazu nehmen. Denn häufig beziehen sich die Stereotype über sogenannte Brennpunktschulen stark auf die Schülerinnen und Schüler.

Wir haben angefangen, Schülerinnen und Schüler aus der Schule mit an die Unis zu nehmen und Workshops zu geben, um mit zukünftigen Lehrkräften ins Gespräch zu kommen. Es geht darum, was es bedeutet, an solchen Schulen zu lernen und zu lehren – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und aus Sicht von uns Lehrkräften. Die Grundidee von Related ist es, der Stigmatisierung von Brennpunktschulen eine andere Perspektive entgegenzusetzen.

Können Sie ein Beispiel nennen, was da konkret den künftigen Lehrerinnen und Lehrern vermittelt wird?

Am Campus Rütli haben wir es mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die massive Bildungsbenachteiligungen im System Schule erleben und zwar auf ganz vielen unterschiedlichen Ebenen. Was wir an den Unis immer wieder feststellen, ist, dass die zukünftigen Lehrkräfte aber ganz andere Bildungsbiografien haben. Ähnlich wie ich damals kennen sie Gymnasien, sie haben häufig sehr viele Bildungsprivilegien und daher keine richtige Vorstellung davon, was es bedeutet, als Jugendlicher in anderen Sozialräumen aufzuwachsen. Das ist etwas, was wir versuchen aufzubrechen.

Eine Methode, die wir dabei anwenden, ist ein sogenannter „Bildungsprivilegien-Gang“. Dabei stellen wir die Related Students und die Lehramtsstudierenden auf eine Linie und lesen ihnen Aussagen vor, die mit Bildungschancen zusammenhängen. Wenn eine solche Aussage in Bezug auf ein bestimmtes Bildungsprivileg auf jemanden zutrifft, macht man einen Schritt nach vorne. Wenn dies nicht der Fall ist, bleibt man stehen. In dieser Übung zeichnet sich immer wieder ab, wie groß die Kluft zwischen denjenigen ist, die in solchen Sozialräumen wie in Neukölln als Lehrkräfte arbeiten, und denjenigen, die dort als Schülerinnen und Schüler in die Schule gehen. Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass die Bilder von Schule und wie Schule zu sein hat, sehr unterschiedlich sind, je nachdem, wie und wo man aufgewachsen ist.

Was sind denn diese Einflussfaktoren, die ihre Bildungschancen mindern?

Aus der Vielzahl der Faktoren kann ich hier nur einige Beispiele geben. Es macht etwa einen riesengroßen Unterschied, ob ich in einer Familie aufwache, in der es selbstverständlich ist, dass mir vorgelesen wird, in der politische Gespräche zum Alltag dazugehören und in der ich immer wieder ganz viele Bildungsanreize bekomme. Wenn ich so aufwache, habe ich im Schulsystem immense Vorteile.

Es macht einen riesengroßen Unterschied, ob ich zu Hause einen Arbeitsplatz finde, an dem ich mich in Ruhe auf Klassenarbeiten oder Abschlussprüfungen vorbereiten kann, ob ich digitale Endgeräte zu Hause

habe, mit denen ich arbeiten kann – oder ob all dies nicht der Fall ist.

Die Frage, ob mir wichtige Informationen in meiner Muttersprache zur Verfügung gestellt werden, gehört dazu. Können dadurch auch die Eltern mit in Bildungsprozesse einbezogen werden – oder nicht? Erlebe ich im System Schule Rassismus und Klassismus? Es gibt viele Studien dazu, wieviel schwieriger Bildungswege für Kinder und Jugendliche sind, die aus armen Haushalten kommen, aber auch für Kinder und Jugendliche, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind.

All diese Faktoren erschweren Bildungsbiografien ganz enorm. All das findet aber leider in der Art, wie wir Kinder und Jugendliche am Ende ihrer Schullaufbahn bewerten, überhaupt keine Berücksichtigung. Und darin besteht im Kern die Ungerechtigkeit im System. Es wird immer erzählt, dass es am Ende um Leistung gehen würde. Ich glaube, wir machen uns häufig viel zu wenig bewusst, wieviel Leistung diese Schülerinnen und Schüler eigentlich schon erbringen, die aber nicht gesehen wird.

Was braucht das System Schule, um hier benachteiligten Schülerinnen und Schülern bessere Chancen zu geben?

Erst einmal müsste es darum gehen, uns diese Situation bewusst zu machen. Damit ist systemisch noch nichts geändert, aber ich glaube, es fehlt vielfach das Bewusstsein darüber, wie unterschiedlich die Startchancen von Kindern und Jugendlichen sind.

In jeder Sonntagsrede, in jeder Partei gibt es den Slogan, dass Bildungschancen unabhängig von der familiären Herkunft sein sollten. So halten wir den Mythos aufrecht, dass Lebenschancen in unserer Gesellschaft nach einem fairen Prinzip verteilt werden. Wenn wir ihnen aber tatsächlich faire Chancen geben wollen, dann müssen diese benachteiligten Kids im System Schule massiv bevorteilt werden, damit sie all das, was ihnen außerhalb von Schule an Unterstützung fehlt, in der Schule nachholen können. Das heißt zum Beispiel, gezielte Fördermaßnahmen in die Schulen hineinzuholen. Hausaufgaben machen dann im Umkehrschluss keinen Sinn mehr.

Es geht darum, dieses System viel stärker auf diese Kinder und Jugendliche auszurichten und sie stärker in den Blick zu nehmen.

Welche weiteren Maßnahmen könnten Schülerinnen und Schüler noch voranbringen?

Übergeordnet geht es auch um die Frage, wie stark wir als Schulsystem separieren. Stark vereinfacht läuft es doch oft so: Die Kinder, die nicht die gleichen Startchancen haben, stecken wir in die eine Schule, und die anderen, die es besser haben, gehen aufs Gymnasium. Ein separierendes Schulsystem ist den Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht zuträglich. Dies ist natürlich ein ganz großes Problem in Deutschland, aber durch die Fokussierung auf das Gymnasium ist es sehr schwierig, dies aufzubrechen.

Was eine gute Schule an Brennpunktstandorten ausmacht, ist eine Umkehrung: Dass man nicht erwartet, dass Schülerinnen und Schüler sich an die Bedürfnisse der Schule anpassen, sondern dass Schule sich an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpasst. Dass Schule sich so aufstellt, dass sie die lebensweltlichen Fragen und Bedarfe aufgreift, aber vielleicht auch den Verletzungen und den Unsicherheiten und dem Chaos im Aufwachsen dieser Kids Angebote entgegengesetzt, die diese Kinder und Jugendlichen aufnehmen können.

Wie müsste sich denn schon die Ausbildung künftiger Lehrkräfte verändern, um Schule zu einem gerechteren Ort werden zu lassen?

Nun, da wäre es wahrscheinlich sicherlich ganz gut, wenn es mehr Angebote wie „Related“ geben würde.



Es ist schon in der Ausbildung wichtig, Begegnungen zu schaffen, die die eben beschriebenen Ungerechtigkeiten konkret werden lassen, bei denen die Studierenden sich selber ein Bild machen können und bei denen stereotype Bilder von Schule aufgebrochen werden. Dafür ist es gut, wenn es schon im Studium Praxisanteile in der Schule gibt, wo ich mich als künftige Lehrkraft erproben kann. Außerdem ist es gut, wenn Seminare mit Lehrpersonen aus der Praxis in den Unis stattfinden und diese mit Studierenden über ihr Professionsverständnis sprechen können und darüber, was ihren Job im Alltag tatsächlich ausmacht.

Zum Schluss die entscheidende Frage: Kann es denn überhaupt tatsächliche Bildungsgerechtigkeit geben?

In einer idealen Welt ist das wahrscheinlich möglich. Wenn wir sagen, Bildungschancen sollen unabhängig von der Herkunft sein, dann bedeutet es, dass, wenn du in eine Familie geboren bist, in der Unterstützung nicht stattfindet, wir das in dem System Schule auffangen müssen. Dann muss es möglich sein, dass diese Jugendlichen im System Schule deutlich privilegiert werden gegenüber besser gestellten Jugendlichen.

Ich bin mir nicht sicher, ob wir dazu wirklich bereit sind. Und da wäre es gut, sich ehrlich zu machen und das fehlt mir manchmal in der Debatte.

Herausforderungen und Chancen für inklusive Bildung im Referendariat



Praxisbericht aus einer Frankfurter integrierten Gesamtschule



Foto: Simon Lyding

Die Josephine-Baker-Gesamtschule Frankfurt am Main, vom lebhaft genutzten Schulhof aus gesehen.

Peter Ehrich und Christa Lohmann

Im Referendariat stehen angehende Lehrkräfte vor vielfältigen Herausforderungen hinsichtlich ihrer persönlichen Belastung als auch ihrer pädagogischen Ausbildung. Eine Studie aus Hamburg zeigt, dass 70% der Referendar*innen über Belastungen im Vorbereitungsdienst klagen und sich sogar krank fühlen. Diese Belastungen resultieren aus Überstunden, intransparenten Prüfungsverfahren und fehlenden Erholungspausen. Laura Hentschke, eine angehende Lehrerin, berichtet von ihren eigenen Erfahrungen und reflektiert über mögliche Verbesserungen.

Von Anforderungen und Herausforderungen im Referendariat

In Bezug auf die Prüfungen während des Referendariats betont Hentschke die Bedeutung transparenter Anforderungen. Allerdings stellt sie fest, dass jeder Ausbilder unterschiedliche Schwerpunkte und Vorlieben hat, was zu einer Herausforderung bei der Orientierung der Entwicklung der angehenden Lehrkräfte führt. Diese Entwicklung sollte sich jedoch an den

14 Kriterien guten Unterrichts orientieren, die von allen Ausbildern als Grundlage genommen werden. Die Prüfungsformate umfassen Unterrichtsbesuche mit Vorbereitung, Durchführung und Reflexion sowie mündliche Prüfungen mit Fallbeispielen.

Des Weiteren äußert Hentschke Verständnis für die hohe Abbrecherquote auf dem Weg zum Lehrerberuf, da die Ausbildung starken Stress verursacht. Die Ausbildung zielt oft auf den perfekten Unterricht hin, der in der Realität nicht immer umsetzbar ist. Die Diskrepanz zwischen der theoretischen Ausbildung und dem tatsächlichen Unterrichtsalltag stellt für viele angehende Lehrkräfte eine enorme Belastung dar. Laura Hentschke sieht in diesem Zusammenhang das Risiko, dass die Lehrkräfteausbildung dazu führen kann, dass Referendar*innen „guten“ Unterricht inszenieren“, nicht aber lernen, diesen gemessen an den bestehenden Bedingungen und Anforderungen des Berufsalltags authentisch und situativ zu gestalten.

Die Diskussion über die Verkürzung des Referendariats auf 12 Monate stößt bei ihr auf Kritik. Sie fordert eine flexible Festlegung der Ausbildungszeit und

eine stärkere Integration in den Schulalltag. Eine duale Ausbildung zu Beginn des Referendariats könnte die angehenden Lehrkräfte besser auf die Praxis vorbereiten und den Praxischock verhindern. (Lesen Sie dazu den Beitrag von Rainer Dahlhaus ‚Duales Lehramtsstudium, ein win-win-Konzept‘ in diesem Magazin.)

Hentschke unterstützt außerdem die Forderung nach einer intensiveren Vernetzung zwischen der ersten und zweiten Phase des Referendariats sowie einer verstärkten Kooperation zwischen Referendariat und Ausbildungsschule. Sie hebt hervor, dass die Auswahl von Mentorinnen und Mentoren nicht nur von deren fachlicher Qualifikation, sondern auch von ihrer Motivation und Bereitschaft abhängen sollte.

Laura Hentschke betont die Bedeutung einer Ausbildung, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen orientiert, insbesondere im Hinblick auf die Inklusion. Die größte Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, die Vielfalt ihrer Schüler*innen zu erkennen und entsprechende pädagogische Maßnahmen zu ergreifen.

Inklusion als Ausgangspunkt und Ziel der Lehrkräftebildung

Für Laura Hentschke ist Inklusion mehr als nur ein Schlagwort - es ist eine grundlegende pädagogische Philosophie. Inklusion bedeutet für sie, Schüler*innen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen und Voraussetzungen bestmöglich zu unterstützen und in ein funktionierendes Miteinander zu integrieren, ohne zwischen „normal“ und „unnormal“ zu unterscheiden.

An ihrer Schule wird dieses Verständnis von Inklusion aktiv umgesetzt. Hentschke betont die Bedeutung von Kompetenzorientierung und Kompetenzrastern sowie den gleichmäßigen Einsatz von Förderschullehrkräften im Team, um eine ganzheitliche Unterstützung der Schüler*innen zu gewährleisten. Durch einen regen Austausch zwischen verschiedenen Professionen und Lehrkräften sowie vielfältige Lerngelegenheiten wie Projekte und Werkstätten wird eine inklusive Lernumgebung geschaffen, die individuelle Unterstützung und Förderung ermöglicht.

Die Arbeit an einer inklusiven Schule stellt jedoch hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Neben organisatorischen und kommunikativen Fähigkeiten erfordert sie ein tiefes Ver-

ständnis für die verschiedenen Bedarfe der Schüler*innen sowie die Fähigkeit zur differenzierten Unterrichtsgestaltung. Hentschke betont die Notwendigkeit einer digitalen und materiellen Ausstattung, die den Zugang zu vielfältigem Material und die direkte Materialvervielfältigung erleichtert.

In ihrem Referendariat fühlte sich Hentschke durch das Seminar und die Schule gut auf die Arbeit an einer inklusiven Schule vorbereitet. Die regelmäßige Thematisierung von Differenzierung und sprachsensiblen Unterricht im Seminar sowie die praxisnahe Alltagspraxis in der Schule haben ihr wichtige Kompetenzen vermittelt.

Fit für die Inklusion: Forderungen an eine zeitgemäße Lehrkräfteausbildung

Diversitätsbewusstsein, Flexibilität, Kommunikations- und Organisationsgeschick sowie die Fähigkeit, Lernanforderungen und -materialien an die Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler*innen anzupassen, sind neben Fachlichkeit und Methodik zentrale Anforderungen an die Lehrkraft der inklusiven Schule. Die geschilderten Eindrücke betonen die Notwendigkeit einer praxisnahen Ausbildung, die angehende Lehr-

kräfte auf die Herausforderungen im Schulalltag vorbereitet. Dazu gehören neben fundierten theoretischen Kenntnissen auch praktische Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und inklusiven Unterrichtssituationen. Konkret bedeutet dies: Strukturelle Forderungen wie z.B. eine flexiblere Gestaltung des Referendariats, um eine intensivere Einbindung in den Schulbetrieb zu ermöglichen, sowie eine verstärkte Vernetzung zwischen theoretischer Ausbildung und Praxis, um angehende Lehrkräfte besser auf die Anforderungen im Schulalltag vorzubereiten. Darüber hinaus sind inhaltliche Forderungen von Bedeutung, darunter: die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der inklusiven Pädagogik, die Förderung von Haltungsaufbau und Sensibilität für Vielfalt, eine praxisnahe Auseinandersetzung mit konkreten Fallbeispielen und Herausforderungen im Bereich der Inklusion während des Referendariats.

Diese Forderungen zielen darauf ab, angehenden Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um den Anforderungen an eine inklusive Schule gerecht zu werden und eine unterstützende Lernumgebung für alle Schüler*innen zu schaffen.

GGG Landesverbände



Hamburg
Uwe Timmermann



Hessen
Ingrid Burow-Hilbig



Nordrhein-Westfalen
Andreas Tempel



Sachsen
Mattias Ritter



Sachsen
Florian Berndt



Schleswig-Holstein
Cornelia Östreich



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „Länder Spiegel“

Hamburg

Uwe Timmermann

Schulbesuchstage vom 22. bis zum 24. April 2024

Der Verband der Stadtteilschulen - Landesverband Hamburg in der GGG hat eine alte Tradition aufgenommen und wieder Schulbesuchstage organisiert. Auf einer Videokonferenz am 6. November 2023, zu der alle didaktischen Leitungen der Hamburger Stadtteilschulen sowie die Schulleiter*innen der Schulen, die keine didaktische Leitung haben, eingeladen waren, haben wir uns mit der Frage beschäftigt, zu welchem Oberthema ein Austausch und somit Hospitationsangebote gewünscht werden.

Das Ergebnis dieser gut angenommenen Beratung war eindeutig. Es wurden Schulbesuchstage zu einer neuen Lehr- und Lernkultur gewünscht. Viele Schulen haben sich auf den Weg gemacht und wünschen sich einen Austausch über die von ihnen initiierten Prozesse.

Deshalb haben wir die Stadtteilschulen angeschrieben, ob sie Hospitationsangebote zu den Themen Offene Lehr- und Lernkonzepte, Projektorientiertes Lernen, Forschendes Lernen, Selbständiges Lernen oder Lernen mit digitalen Medien anbieten können.

Wir haben uns darüber gefreut, dass 12 Stadtteilschulen unserem Aufruf gefolgt sind und uns 29 Hospitationsmöglichkeiten zu einer Neuen Lehr- und Lernkultur gemeldet haben.

Das Angebot wurde über die Schulleitungen und didaktischen Leitungen sowie unseren Newsletter und die GGG-Homepage an die Kolleg*innen der Hamburger Stadtteilschulen gebracht und ist auf große Resonanz gestoßen. 128 Kolleg*innen haben sich bei 163 Schulbesuchen angesehen, welche innovativen und interessanten Konzepte dort entwickelt und umgesetzt wurden.

Bei einem „come together“ am letzten Abend der Schulbesuchstage, zu dem wir alle Hospitierenden sowie Vertreter*innen der anbietenden Schulen eingeladen hatten, konnten wir in geselliger Atmosphäre noch einmal auf die Schulbesuche zurückblicken und zu einem sehr anregenden, konstruktiven Austausch und einer Vernetzung zwischen den Hamburger Stadtteilschulen beitragen.

Es wurde deutlich, dass alle Hospitierenden davon begeistert waren, wie die offeneren und digitalen Lernkonzepte in den Schulen umgesetzt werden und welche innovativen räumlichen Lösungen und Ausstattungsmöglichkeiten gefunden wurden. Alle waren sich einig, dass sie wertvolle Impulse für die eigene Schulentwicklung mitgenommen haben und dass die Schulbesuchstage regelmäßig wiederholt werden sollten. Abschließend lässt sich sagen, dass die Organisation solcher Schulbesuchstage schon einiges an Arbeit bedeutet, aber sehr befriedigend ist, wenn es zu so tollen quantitativen und qualitativen Ergebnissen führt.

Kontakt
► UweTimmermann@ggg-web.de

Hessen

Ingrid Burow-Hilbig

Die Mitgliederversammlung im März 2024 stand im Zeichen von Neuwahlen: Ausgeschieden sind Richard Kursch und Hanka Mühe, gewählt wurden: Ingrid Burow-Hilbig, Konstanze Schneider, Beatrix Kursch, Thomas Ode-mer, Meike Schmidt und Jochen Adler.

In einer Klausur haben wir die Schwerpunkte unserer weiteren Arbeit diskutiert: „Denken ohne Grenzen“, Mitstreiter suchen (u.a. mit dem Bündnis aus GGG, GSV Hessen und dem Elternbund Hessen e.V., die GEW hat sich leider verabschiedet), Fortbildungen, die bisher gut liefen, werden wir weiterhin anbieten. Wir wollen gehört werden – z.B. von unserer neuen Landesregierung, was sich schon jetzt als schwierig herausgestellt hat. Wir werden uns auch durch Pressemitteilungen und in Gesprächen mit Landtagsabgeordneten bemerkbar machen.

Die alte Landesregierung hat noch kurz vor den Wahlen ein neues Lehrkräftebildungsgesetz beschlossen. Anstelle der früheren schulpraktischen Studien treten ein bildungswissenschaftliches Grundpraktikum in der ersten Studienhälfte und ein Praxissemester mit fachdidaktischem Schwerpunkt in der zweiten Studienhälfte. Vor allem das Praxissemester erfordert einen hohen Aufwand der Lehrkräfte in den Schulen, die die Studierenden betreuen.

Während der zweiten Phase soll nachgewiesen werden, dass die Lehrkräfte Handlungs- und

Reflexionskompetenz erworben haben mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts sowie der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die ersten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst machen nach diesem Verfahren jetzt Prüfung. Wir werden aufmerksam verfolgen, ob und wenn ja, wie sich die Qualität von Unterricht und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler verbessern.

Die nächste Tagung in Freiburg und Beatenberg findet vom 11.10. bis 14.10.2024 statt.

Kontakt
► IngridBurow-Hilbig@ggg-web.de

Nordrhein-Westfalen

Ein guter Mensch bleibt Lehrling lebenslang! (Marcus Valerius Martialis)

... das ist aber kein Selbstläufer meint

Andreas Tempel

Wo sollen sie alle herkommen, die vielen Lehrkräfte, die überall fehlen? Lehrkräftegewinnung – Lehrkräfteausbildung erster Teil an der Uni, zweiter Teil im ‚Ref‘ – Lehrkräftefortbildung, diese Begriffe umreißen das komplette Spannungsfeld. Und es läuft gerade in keinem Bereich gut.

Grundsätzlich gewinnt man Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch attraktive Arbeitsverhältnisse. Der LehrerInnenberuf ist zwar gut bezahlt, aber die Arbeitsverhältnisse hochgradig unterschiedlich – ungefähr so unterschiedlich, wie Bildungsgerechtigkeit in NRW funktioniert. Das heißt, an einer Schu-

le am schwierigen Standort, Sozialindex 7, 8 oder 9, herrschen scheinbar Verhältnisse, die abschrecken. Und dann möchten sehr viele sehr gerne an Schulen mit Sozialindex 1 oder 2, den scheinbaren pädagogischen Paradiesen, arbeiten. Abgesehen davon schrecken überall hohe Korrekturlasten, zu viele bürokratische Aufgaben und Erschwerung einer voraussetzungslosen Teilzeit, wenn man einfach seinen Job gut machen möchte und dafür sogar in Kauf nimmt weniger zu verdienen.

Wenn sich unter diesen Umständen jemand in die 1. Ausbildungsphase an der Uni begibt, wird das Ganze trotz Lieblingsfächern sehr schnell sehr theorielastig. Und es ist sehr teuer, wenn man nicht vermögende Eltern hat oder schon als VertretungslehrerIn arbeitet, immer nach dem Motto: bezahlt, aber fachlich unbegleitet (im Studium mit Nebenjob LehrerIn) oder unbezahlt, aber begleitet (im Praxissemester) oder in der 2. Ausbildungsphase bezahlt und im anderthalb jährigen Dauerstress, denn die Verkürzung des Referendariats auf 1 ½ Jahre bedeutet bis zur Prüfung aufgrund verschiedenster Umstände ein reelles Jahr. Zu kurz für viele!

Bleibe noch für diejenigen, die es geschafft haben, eine Anstellung in einem der schönsten Berufe der Welt zu bekommen (tatsächlich von mir sehr ernst und gar nicht ironisch gemeint!), sich auf der Höhe der Zeit fortzubilden – das ist nicht so richtig schwierig, bedeutet aber unter den Umständen wie Schule derzeit organisiert ist, dass die Lehrkraft in Fortbildung ihre Vertretungen organisieren muss, einen weiter erhöhten Korrektur-

aufwand hat und andere diese Vertretungen ja leisten müssen und ebenfalls in Arbeit gebracht werden.

So funktioniert es eben nicht mehr! Die Rahmenbedingungen müssen attraktiver gestaltet, flächendeckend ein duales Studium eingerichtet werden und Fortbildungen für alle mit großer Selbstverständlichkeit im Kollegium oder an speziellen Tagen abgehalten werden – sehr viel mehr als derzeit!

„Schule muss anders“ – ganz offensichtlich!

Schließen Sie sich dem Bildungsappell unter <https://www.schule-muss-anders.de/> oder auf den entsprechenden Telegram-Kanälen an. Die GGG gehörte mit zu den Erstunterzeichnern.

Kontakt

► AndreasTempel@ggg-web.de

Sachsen - Gastbeitrag

Matthias Ritter und Florian Berndt

Verein länger gemeinsam Lernen – Gemeinschaftsschule in Sachsen e.V.

Die Gemeinschaftsschule wurde (als erste integrierte Schulform in der Sekundarstufe I) in Sachsen 2020 durch eine Gesetzesänderung ermöglicht. Die Gesetzesvorlage basiert auf einem Volksantrag, welchen der Verein „Länger gemeinsam Lernen“ grundlegend mit initiiert und als Koordinator eines Bündnisses von Initiativen, Gewerkschaften und Parteien beglei-

tet hat. Zu dem nächsten Schritt eines Volksbegehrens mit möglichem anschließendem Volksentscheid, wonach insgesamt 450.000 Unterschriften notwendig sind (Sachsen 2020), hat sich das Bündnis nicht entschlossen. Die damals sich im Herbst 2019 konstituierende Regierungskoalition hat die Vorlage des Bündnisses genutzt und mit der Änderung des sächsischen Schulgesetzes von Juli 2020 in Sachsen nicht nur die neue Schulart Gemeinschaftsschule (§7a SächsSchG), sondern auch die Oberschule+ (§6(6)SächsSchG) auf den Weg gebracht. An beiden Schulen wird längeres gemeinsames Lernen im Rahmen der Konzeption möglich. Die Bedingungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Schulformen werden hier <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A77365/attachment/ATT-0/> ausführlich dargelegt.

Als zentraler Punkt der Konzeptionen ist herauszustellen, dass die Gemeinschaftsschule mit den Klassenstufen 1-12 oder 5-12 als mindestens vierzügige Schule im städtischen Raum und die Oberschule+ mit den Klassenstufen 5-10 als höchstens zweizügige Schule in ländlichen Gebieten existieren kann. Der Anschluss an die Sekundarstufe II (Gemeinschaftsschulen) sowie die Gewährleistung aller Bildungsangebote und die Standortssicherheit weiterer Schulen im ländlichen Raum waren für die notwendige Zügigkeit der Schulformen die zentralen (politischen) Argumente.

Stand 2024 existieren in Sachsen lediglich zwei staatliche Gemeinschaftsschulen und drei Oberschulen+, daneben gibt es

zwei freie Gemeinschaftsschulen.



Der Verein hat es sich zur Aufgabe gemacht, für die Gemeinschaftsschule in Sachsen zu werben und unterstützt hierzu Initiativen insbesondere in Form von Tagungen und Beratungsangeboten. Die Anpassung der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung wird nicht nur vom Verein als eine Notwendigkeit angesehen, um Lehrkräfte auf die Anforderungen im Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung vorzubereiten und so das Anliegen des längeren gemeinsamen Lernens zu stärken.

Kontakt

► matthias.ritter@tu-dresden.de
► flori.berndt@gmail.com

Schleswig-Holstein

Cornelia Östreich

Zur Unterstützung von Demokratie und gegen Ausgrenzung hat die GGG Schleswig-Holstein ein Logo entwickeln lassen, das interessierten Schulen zur Verfügung gestellt werden kann. Dies gilt natürlich auch über die Landesgrenzen hinaus! Die runde Form und vielfältige Farbigekeit des Logos illustriert das inhaltliche Anliegen – nicht zuletzt als Reaktion auf die menschenfeindlichen Umtriebe der extremen politischen Rechten. Es ist auch gut für den eigenen Schriftverkehr nutzbar.

Am 9. Februar 2024 führte die GGG Schleswig-Holstein gemeinsam mit dem Institut für Qualitätsentwicklung SH an der Lübecker Baltic-Schule einen Fachtag Oberstufe durch, der mit über hundert Teilnehmer*innen sehr gut besucht war und ein vielseitiges und inspirierendes Programm bot. Fachvorträge, eine Podiumsdiskussion unter Beteiligung der Landespolitik und hochkarätig besetzte Workshops vermittelten, wie Oberstufe anders gestaltet werden kann, um jungen Menschen neue und bessere Bildungschancen zu eröffnen (<https://ggg-web.de/sh-termine/394/2372>). Eine Fortsetzung ist in Planung. Zurzeit wird die GGG besonders häufig um Stellungnahmen zur Bildungspolitik des Landes gebeten, z.B. zu Planungen, in der DaZ-Förderung die Gruppengröße von 16 auf 18 Schüler*innen hinaufzusetzen. Ein Üdning, wenn man die zunehmende Vielfalt und auch Problematik von Schüler*innen mit nichtdeutscher Muttersprache bedenkt! Für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher Bleibeperspektive und Lebensplanung, besonderen sprachlichen Anforderungen und häufiger Traumatisierung und Unsicherheit muss die individuelle Zuwendung vergrößert, nicht verringert werden!

Außerdem ging es um den Pflichtstundenerlass des Landes, der seit Jahrzehnten unverändert fortgeschrieben wird, obwohl er inzwischen durch die schul- und auch gesellschaftspolitische Entwicklung gründlich überholt ist. Immer noch „begründen“ in Schleswig-Holstein vor allem Schulart und Ausbildungsgang, ob man 27 Stunden unterrichtet oder weniger. Dies schreckt Lehrkräfte insbeson-

dere von der Gemeinschaftsschule ab, die doch die deutliche Mehrheit der Kinder im Land besucht. Die Forderung der GGG lautet: „25½ Pflichtstunden für alle – mittelfristig 24 Stunden!“

Ein weiterer Faktor, warum die Versorgung der Gemeinschaftsschulen mit Lehrkräften in Schleswig-Holstein zunehmend prekär ist: Eine Besonderheit unseres Bundeslandes sind Lehrämter, die nur ein Fach auf Sek I- und ein Fach auf Sek-II-Niveau haben. Da sehr viele Fächer nicht mehr auf Sek-I-Niveau studierbar sind, kommt Nachwuchs an den Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe vielfach nur auf Umwegen an. Die GGG hat Bildungspolitiker*innen auf das Problem aufmerksam gemacht. Langfristig streben wir ein universell einsetzbares Stufenlehramt an.

Eine aktuelle Anfrage zu einer geplanten Änderung des Schulgesetzes ist derzeit in Arbeit. Immerhin scheinen Gemeinschaftsschulen nun leichter gegründet werden zu können und müssen nicht mehr aus „anderen Schulformen“ – die in Schleswig-Holstein ohnehin seit 2017 nicht mehr existieren – umgeschaffen werden. Details dazu im nächsten Länderbericht.

Doch bis jetzt ist dahingehend noch nichts passiert!

Kontakt

► CorneliaOestreich@ggg-web.de





Nachruf für Dieter Weiland

Anne Ratzki und Ingrid Wenzler

Dieter Weiland, der Bundesvorsitzende der GGG in den Jahren von 1993 bis 1999, ist am 18.12.2023 gestorben.

Mit ihm verlieren die GGG und die Gesamtschulbewegung einen hervorragenden Streiter für die Sache der einen Schule für alle Kinder. Schon als Didaktischer Leiter der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar war er leitend mitverantwortlich für die Entwicklung und Realisierung des Team-Kleingruppenmodells.

Als Bundesvorsitzender der GGG knüpfte Dieter Weiland an diese pädagogisch-didaktische Pionierarbeit an und vertrat sie bundesweit. Ein ausgeprägter Schwerpunkt seiner Arbeit bestand jedoch in der politischen Vertretung der Gesamtschulidee. Er suchte und führte das Gespräch mit Parteien, Gewerkschaften, Verwaltungen, Presse, wobei er konsequent und streitbar die Sache der demokratischen Schulstruktur verfocht. Die Verbreitung von Gesamtschulen in die Fläche wurde im Rahmen des Rödinghausener Bundeskongresses von 1995 gefeiert und vorangetrieben. Die Verankerung der Gesamtschulidee in der Geschichte der bürgerlichen Revolution stand im Zentrum des Wörrstädter Kongresses von 1997 mit dem Pflanzen eines Freiheitsbaumes, und die Geschichte der GGG wurde 1994 im Rahmen einer eindrucksvollen 25-Jahr-Feier in Berlin rekapituliert. Er begründete auch, zusammen mit Otto Herz, die damals sog. „Springener Gespräche“, die bis heute Bestand haben: Über Christi Himmelfahrt treffen sich Interessierte der GGG, der GEW, seit geraumer Zeit auch des Grundschulverbandes sowie weiterer Verbände, um über bildungspolitische Grundsatzfragen zu beraten und gemeinsame Initiativen abzustimmen. Als Ende der 90er Jahre mit TIMSS und BiJu, den Vorläufer-Schulvergleichsstudien von PISA, ein bundesweiter Generalangriff auf die Gesamtschule gestartet wurde, stand die GGG gut vernetzt, argumentativ stark und als starkes Sprachrohr der Gesamtschulen da.

Was Dieter Weiland auszeichnete, war seine Beharrlichkeit, seine Klarheit und Konsequenz, sein nimmermüdes Engagement für die gemeinsame Schule für alle Kinder. Und das Herzblut, mit dem er für seine Sache einstand.

Die GGG ist Dieter Weiland zu großem Dank verpflichtet und wird ihn in ehrenvoller Erinnerung behalten.

Kaum zu glauben aber leider wahr



Christa Lohmann

Hat sich unsere heutige Lehrerbildung innerhalb eines Vierteljahrhunderts wirklich nicht verbessert? Lesen Sie selbst.

Vor genau 25 Jahren, 1999, hat die GGG eine „EntschlieÙung zur Lehrerbildung“ veröffentlicht. Sie ist in Heft 51 der Blauen Reihe abgedruckt, in der sich eine Gruppe von GGGler*innen – ich selbst war daran beteiligt – mit Argumenten für eine Reform der Lehrkräftebildung aus-

einandergesetzt hat. Die damalige Kritik an der universitären Lehrerbildung und dem Referendariat hat nichts an Aktualität eingebüÙt.

In einer Veranstaltung der Friedrich-Ebert-Stiftung vom 17.04.24 zum Thema „Damit Schule gelingt - Lehrkräftebildung neu denken“ wurde offiziell konstatiert, dass es nach wie vor an einem kohärenten Curriculum für die drei Ausbildungsphasen mangelt und dass es weiterhin keine Qualifizierung für die Lehrkräfte gibt, die in der Vorbereitungsphase die Neulinge in ihren Beruf einführend begleiten.

Im 1999er wie im aktuellen Magazin „Die Schule für alle“ wird Lehrerbildung danach befragt, was sie für Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen be-

reithält, die in heterogenen, inklusiven Lerngruppen zusammen arbeiten. Auch hier haben die damaligen Aspekte nichts an Aktualität verloren, wie: Kooperation und Teamarbeit, selbstständiges Lernen, Individualisierung und individuelle Lernbegleitung, fächer-übergreifendes Arbeiten. Armes Bildungsland Deutschland möchte ich sagen, aber es gibt tatsächlich Lichtblicke.

Auf der besagten Veranstaltung der FES stellte die Präsidentin der KMK neue Maßnahmen vor, um die Lehrerbildung zu verbessern und vor allem mehr Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen. In dem folgenden Beitrag von Rainer Dahlhaus wird eins dieser Modelle – das duale Lehramtsstudium – vorgestellt.

Duales Lehramtsstudium: ein Win-win-Konzept **nicht nur für Zeiten der Not**



Rainer Dahlhaus

Duale Lehrkräftebildung – Wunsch oder bald Wirklichkeit? Die GGG setzt sich damit auseinander.

Im vorliegenden Heft der „Schule für alle“ finden sich viele gute Ideen, die das Ziel haben, die (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern, ihre Kompetenzen im Umgang mit zunehmend heterogenen, oft inklusiv arbeitenden Lerngruppen zu fördern und damit die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Schule, aber auch die Qualität der Lernergebnisse zu steigern.

Allerdings muss es erst einmal genügend Menschen geben, die bereit sind, sich den Herausforderungen dieses Berufes mit Lust, Leidenschaft und Kompetenz zu stellen. Und daran mangelt es bekanntlich. „Auch im Schuljahr 2023/24 ist die größte Herausforderung der Lehrermangel. Im Dezember 2023 hat die KMK auch ihre Prognose für den Lehrkräftemangel nach oben korrigiert.“

Bis 2035 fehlen demnach 68.000 Lehrkräfte“¹.

Der folgende Artikel versucht daher nicht, den vielen guten pädagogischen Ideen dieses Heftes noch weitere hinzuzufügen, sondern beschäftigt sich mit einem durchaus nicht unumstrittenen Konzept, möglichst schnell mehr qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in die Schulen zu bringen und dabei zugleich jungen Menschen den Einstieg in eine akademische Laufbahn zu ermöglichen, die dies wegen eingeschränkter ökonomischer Lebensumstände ansonsten nicht erwägen würden.

Diskutiert wird ein duales Masterstudium für das Lehramt, also ein Modell, das das Masterstudium an der Universität mit einem sich steigernden unterrichtlichen Einsatz an einer Schule zeitlich und organisatorisch verbindet und für die Studierenden dabei einen festen Arbeitsvertrag und eine angemessene Entlohnung vorsieht.

Das haben wir ja noch nie gemacht, das geht nicht?

Duales Studium: Erfahrungen in anderen Berufsfeldern

Zunächst: andere Berufsfelder kennen solche Modelle längst: „In den letzten Jahren hat mit dem Durchbruch des dualen (Bachelor-)Studiums auch ein Umdenken bei vielen Personalverantwortlichen eingesetzt. [...] Kein Wunder also, dass immer mehr Firmen einen dualen Master anbieten, um Nachwuchsführungskräfte zu gewinnen und ans Unternehmen zu binden.“²

Die Website vermeldet 71 Unternehmen, die sich in duale Masterstudiengänge einbringen,

schon eine kurze Internetrecherche zeigt: Zum Beispiel ALDI, AUDI, Continental, R+V-Versicherung, SAP, aber auch staatliche Institutionen wie die Bundeswehr oder das Bundesamt für Verfassungsschutz nutzen das Modell, „um Nachwuchsführungskräfte zu gewinnen und ans Unternehmen zu binden“. Man darf sicher sein: All diese Arbeitgeber würden nicht erhebliche Ressourcen in ein solches Modell investieren, wenn sie sich nicht Vorteile für das jeweilige Unternehmen ausrechneten oder etwa Kompetenzverluste ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befürchteten.

Duales Lehramtsstudium: Die Diskussion in der KMK

Warum also nicht auch ein duales Lehramts-Masterstudium? Wie so oft muss offenbar auch in der Lehrkräftebildung die Not erst groß sein, bis etablierte Systeme bereit sind, sich auf neue Konzepte einzulassen.

Für die Lehrkräfteausbildung gilt dies erst recht, weil die Rahmenbedingungen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert werden, diese bekanntlich einstimmig entscheiden muss, so dass jedwede Initiative durch das Veto eines einzelnen Bedenkenträgers blockiert werden kann.

Umso überraschender erscheint es, dass die KMK am 14.03.2024 zeitnahe, kurz- und mittelfristig wirksame Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung³ beschlossen hat, zu denen auch die Einführung eines dualen Lehramtsstudiums gehört.⁴

Die KMK macht es sich nicht leicht. Immerhin hatte die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der KMK die Idee verworfen:

„Auch den Aufbau von Parallelstrukturen der Lehrkräftebildung beispielsweise im Rahmen dualer Studiengänge sieht die SWK [...] (unter anderem – RD) aus Gründen der Qualität kritisch“.⁵ So musste die KMK ein anderes renommiertes Gremium bemühen, um die Bedenken der SWK zu relativieren, hier den Wissenschaftsrat mit seinen Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik.⁶ Die KMK greift die Position des Wissenschaftsrates auf und betont, dass die Qualität der Lehrkräfteausbildung auch „durch die Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase im Sinne eines dualen Studiums“⁷ zu steigern sei.

Alexander Brand hat die Vorschläge der KMK in seinem leistungswerten Beitrag „Kommt jetzt das duale Lehramtsstudium?“ zusammengefasst:

„Die KMK hat hierzu drei Modelle zur Umsetzung vorgeschlagen:

- **Duales Bachelor- und Masterstudium mit integriertem Referendariat:** In diesem Modell werden Theorie- und Praxisanteile bereits im Bachelorstudium verzahnt. Die Studierenden schließen einen Arbeitsvertrag mit einer Schule – inklusive Bezahlung. Dadurch sollen die Studierenden frühzeitig an die Schule und das Berufsfeld gebunden werden.
- **Duales Masterstudium mit (teilweise) integriertem Referendariat:** In diesem Modell bleibt das Bachelorstudium primär theoretisch ausgerichtet.

Für das anschließende duale Masterstudium sieht die KMK zwei Umsetzungsvarianten vor: 1. die vollständige Integration des Referendariats in das Masterstudium oder 2. eine Erhöhung des Praxisanteils im Studium mit einem ggf. auf 12 Monate verkürzten Vorbereitungsdiens. Alle dualen Modelle sollen auch in Lehramtsstudiengängen mit Staatsexamen möglich sein.

- **Berufsbegleitendes duales Studium für den Quer- und Seiteneinstieg [...]**⁸

Erste Ansätze eines dualen Lehramtsstudiums

In vielen Bundesländern und an vielen Universitäten ist das Signal bereits angekommen.

Brand zählt auf:

„Das baden-württembergische Kultusministerium hat im vergangenen Jahr Pläne für einen Modellversuch veröffentlicht. An drei Universitäten soll ab Herbst ein dreijähriger dualer Masterstudiengang mit integriertem Referendariat erprobt werden. Zielgruppe sind Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus dem MINT-Bereich.

Auch in anderen Bundesländern sind duale Modellstudiengänge geplant oder bereits umgesetzt. In Erfurt sollen Studierende, die sich ab Herbst für das Regelstudium (Sekundarstufe I) einschreiben, ab dem dritten Semester zwei Tage pro Woche in der Schule verbringen – zunächst als Hospitanten, später auch selbst im Unterricht. Begleitet werden sie dabei von zwei erfahrenen Lehrkräften.

In Brandenburg sind an den Standorten Potsdam und Senftenberg duale Studiengänge für das Grundschullehramt eingerichtet worden. Auch Sachsen-Anhalt plant an der Uni Magdeburg ab Herbst für das Sekundarschullehramt eine duale Option. Schleswig-Holstein bietet seit dem Wintersemester 2021 einen dualen Masterstudiengang Sonderpädagogik an. Wie in Baden-Württemberg erhalten die Studierenden ein Gehalt – knapp 1.600 Euro. Für das berufliche Lehramt sind duale Studienoptionen schon in Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein umgesetzt.⁹

(Vorhersehbare) Kritik

Natürlich kann ein solches Modell die angestammte Situation insbesondere mancher Hochschullehrerinnen und Hochschulprofessoren und insbesondere vieler Fachleiterinnen und Fachleiter an den Ausbildungsinstitutionen des Referendariats - mit all ihren Privilegien - erheblich verändern. Und so werden Bedenken formuliert, in diesem Falle erwartbar von Seiten der SWK und des Philologenverbandes.

news4teachers berichtet mit Datum 13.04.2024:

„Der Deutsche Philologenverband und Prof. Olaf Köller, mitverantwortlich für PISA in Deutschland, sprechen sich [...] gegen den Plan der KMK aus, ein duales Lehramtsstudium zu ermöglichen. [...] Köller, der auch Vorsitzender der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) ist, meinte dazu: „Wichtig ist dazu der stärkere Fokus auf den Unterricht, die qualitätsvolle, fachlich orientierte Unterrichtsentwicklung und eine von der Po-

litik unterstützte positiv besetzte Diskussion über eine höhere Leistungsorientierung in allen Schularten. [...] In diesem Zusammenhang halte ich Veränderungen in der Lehrkräftebildung für einphasiges duales Lehramtsstudium insbesondere für die weiterführenden Schulen für nicht zielführend. Auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission unterstützt diese Konzeption nicht, sondern spricht sich eindeutig für den kumulativ zu erwerbenden Kompetenzaufbau in zwei Phasen der Lehrkräftebildung aus.“

Lin-Klitzing (Professorin für Erziehungswissenschaften und Vorsitzende des Philologenverbandes – RD) und Köller betonten dagegen die wichtige Rolle der Fachlichkeit im Studium. „[...] Das einphasige duale Lehramtsstudium hingegen diene der Politik nur zur kurzfristigen Unterrichtsversorgung, nicht aber einer qualitätvollen Neuorientierung in der Lehrkräftebildung für alle Schularten. Lin-Klitzing plädierte für den Beibehalt des mehrgliedrigen Schulwesens und des Gymnasiums.“¹⁰

Ein Schelm, der bei solchen Äußerungen Böses denkt.

Gründe für politisches Handeln

Zu hoffen ist, dass weitere Bundesländer sich bald auf den Weg machen.

Denn das duale Studium ist ein Gewinn:

- für die Universitäten, weil sie in deutlich höherem Maße Informationen über ein Berufsfeld erhalten, für das sie ausbilden, und somit die Qualität der Ausbildung steigern können,

- für die Studierenden, weil ihre Ausbildung sich durch die Verschränkung von Theorie und Praxis verbessert und auch ihre Berufswahl absichern hilft,
- für die Studierenden, insbesondere für solche aus sozial weniger privilegierten Lebenssituationen, weil sie

schon während des Studiums ein gesichertes Einkommen haben,

- für die Schulen, weil sie junge Kolleginnen und Kollegen frühzeitig an ihre Schule binden können, statt einen Teil ihres Personalbedarfs mit kurzen befristeten Arbeitsverträgen mit wechselnden Personen ohne systematische

- Berufseinstiegsbegleitung decken zu müssen,
- für die Schülerinnen und Schüler, weil sie verlässlichen Unterricht erhalten,
- für die Schülerinnen und Schüler, weil die Schulen ihnen (wieder) mehr Förderangebote machen können.

Win-win.

Quellen

- ¹ Florentine Anders: Ist-Stand, Prognose, Maßnahmen. Lehrermangel verschärft sich weiter – bis 2035 fehlen 68.000 Lehrkräfte. 15. März 2024. Deutsches Schulportal der Bosch-Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/> (Stand: 16.04.2024)
- ² „Wegweiser-duales-Studium.de“: <https://www.wegweiser-duales-studium.de/dualer-master/> (Stand: 16.04.2024)
- ³ Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024) https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Lehrkraefftebildung.pdf (Stand: 16.04.2024)

- ⁴ KMK 2024, S. 25 Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn 2023, S. 11. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraefftebildung.pdf (Stand: 16.04.2024)
- ⁵ siehe: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.html> (Stand: 16.04.2024)
- ⁶ KMK 2024, S. 3f.
- ⁷ Alexander Brand: Kommt jetzt das duale Lehramtsstudium? Deutsches Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung, 28. 02.2024. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/kommt-jetzt-das-duale-lehramtsstudium/> (Stand: 16.04.2024)

Leserbrief Heinz Klippert



Heinz Klippert

Im Magazin 2023-4 hat Dieter Zielinski das Buch von Heinz Klippert ‚Die gelähmte Bildungsrepublik‘ besprochen. Jetzt veröffentlichen wir den Leserbrief des Autors dazu.

Lieber Dieter Zielinski,

zunächst einmal herzlichen Dank für die ausführliche Würdigung und Kommentierung meines Buches „Die gelähmte Bildungsrepublik – Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik“. Leicht irritiert hat mich allerdings Ihre Kritik, dass für mich die Gesamtschule ein „tendenziell gescheitertes Projekt“ sei. Das ist deshalb ein Missverständnis, als ich mit dieser Kritik nicht die real existierenden Gesamtschulen meine, sondern das Verwässern und Ausbremsen der Gesamtschulentwicklung durch die Bildungspolitik. In vielen Gesamtschulen wird in der Tat mit hohem Engagement gefördert

und gefordert und so manche/r Schüler/in zu deutlich besseren Bildungsabschlüssen als im selektiven dreigliedrigen Schulsystem geführt.

Diese Erfolge sollten jedoch nicht dazu verleiten, diese kompensatorische Arbeit engagierter Gesamtschullehrer/innen zu überschätzen. Blickt man nämlich auf die letzten fünf Jahrzehnte zurück, so stellt man fest, dass weder die Unterstützung und flächendeckende Etablierung der Gesamtschulen noch die konsequente Kultivierung des gemeinsamen Lernens der Kinder ernsthaft im Fokus der Bil-

dungspolitik stand. Im Gegenteil. Sieht man einmal von den anfänglichen Gesamtschulpräferenzen in SPD-regierten Ländern wie Nordrhein-Westfalen und Hessen ab, so gab es nie den ernsthaften Willen, die Gesamtschule als „Schule für alle“ zu profilieren.

Insofern gebe ich Ihnen Recht, dass es von Beginn an einflussreiche politische Kräfte gab, „die dafür gesorgt haben, dass sich Gesamtschulen nicht als pädagogische Alternative entwickeln konnten“. Genau das aber ist meine Kritik an der zurückliegenden Reformpolitik. Wurden doch die errichteten Gesamtschulen seit Mitte der 1980er-Jahre zunehmend in ein Korsett gezwängt, das sie zu immer größeren Zugeständnissen und Abweichungen von der Idee des „gemeinsamen Lernens aller Kinder“ zwang.

Indem nämlich die Gymnasien und Realschulen parallel ausgebaut wurden, entstanden gleich drei Dilemmata: Zum ersten fehlten in den Gesamtschulklassen die von den Gymnasien und Realschulen absorbierten Leistungsträger und Verhaltensstabilisatoren, wodurch das gemeinsame Lernen erschwert wurde. Zweitens führte die „ausgedünnte Schülerschaft“ zum Rückzug ambitionierter Eltern. Und drittens schließlich brachten es die gymnasial gepolten Lehrpläne mit sich, dass das gesamtschultypische soziale, emotionale und methodisch-strategische Lernen kaum gewürdigt wurde.

Stattdessen erhielten die Gesamtschulen die Auflage, zwecks Steigerung der kognitiven Leistungen ihrer (ausgedünnten) Schülerschaft massiv zu differenzieren und so-

wohl jahrgangsbezogene Niveaugruppen zu bilden (A-, B-, C-Kurse) als auch klasseninternen Binnendifferenzierung mittels unterschiedlichster Materialien, Aufgaben etc. zu betreiben. Das gemeinsame Lernen aller Schüler/innen geriet dadurch zusätzlich in den Hintergrund. Die neuen Medien (Laptops, Software, Arbeitsblätter etc.) verstärken diesen Individualisierungstrend noch weiter – auch und nicht zuletzt in den neu errichteten Gemeinschaftsschulen.

Die Gemeinschaftsidee ist bei alledem ziemlich auf der Strecke geblieben. Wenn ich also davon spreche, dass das Gesamtschulprojekt tendenziell gescheitert sei, dann richtet sich diese Kritik genau gegen dieses halbherzige Lavieren der Bildungspolitik und nicht gegen die praktische Arbeit in den bestehenden Gesamtschulen, in denen zahlreiche Lehrkräfte trotz mangelhafter Rahmenbedingungen, fragwürdiger Leistungsnormen und politisch gewollter „ausgedünnter Schülerschaft“ bewundernswerte Integrations- und Fördererfolge erzielen. Das belegen u.a. die beeindruckenden Rangplätze einiger Gesamtschulen beim Deutschen Schulpreis.

Meine Kritik entzündet sich also an dem Umstand, dass die hiesige Schulpolitik seit den 1960er-Jahren nie ernsthaft versucht hat, den Primat des „gemeinsamen Lernens aller Kinder“ nach finnischem, kanadischem, japanischem oder australischem Vorbild umzusetzen und das dreigliedrige Schulwesen zugunsten der integrierten Gesamtschulen ernsthaft zu verschlanken oder gar aufzugeben. Finnland z.B. hat

genau dieses Letztere Anfang der 1960er-Jahre aufgrund der demografischen Entwicklung in den ländlichen Regionen ganz bewusst getan und dadurch eine großartige Qualitätssteigerung im Schulwesen erreichen können.

Musste die finnische Politik mit diesem Wechsel zur „Einheitschule“ doch auch gleich an vielen anderen Stellen Grundlegendes verändern: Angefangen bei der Lehrerbildung, Lehrerauswahl und Lehrerbesoldung über Studentafeln, Curricula, Lehrmittelentwicklung und Schulhausgestaltung bis hin zum Ausbau der Schulautonomie und Ganztagsbetrieb. Finnlands Erfolge bei PISA und anderen Schulbegutachtungen zeigen, dass sich diese Priorisierung der Integrierten Gesamtschule für alle gelohnt hat: für die Schüler/innen und Lehrkräfte; aber auch für die Bildungspolitik.

Die Initiative „Eine Schule für alle“ hat daher völlig Recht, wenn sie anmahnt, dass das gemeinsame Lernen viel radikaler gedacht und implementiert werden sollte, als das bisher der Fall ist. Wo aber bleibt dieser entschiedene Kampf für echte Gemeinschaftsschulen und produktive Heterogenität? Warum wird nach wie vor so exzessiv äußere und innere Differenzierung betrieben und unter dem fragwürdigen Deckmantel des „individualisierten Lernens“ ausgeprägte Des-Integration betrieben – auch in Gesamtschulen? Ich würde mich freuen, wenn die GGG die Diskussion dieser Fragen neu anstoßen und beleben würde.

Mit kollegialem Gruß
Dr. Heinz Klippert

Neuwahl des Bundesvorstandes

Turnusgemäß wählte die Mitgliederversammlung der GGG am 04.05.2024 in Dresden einen neuen Bundesvorstand.

Gewählt wurden:



Auf dem Foto v.l.n.r.: Beatrix Langenbeck-Schwich (NW), Anna Ammann (HH), Andreas Meisner (NI), Dieter Zielinski (SH, Vorsitzender), Robert Giese (BE), Konstanze Schneider (HE, Stellvertretende Vorsitzende), Andreas Baumgarten (HH, Geschäftsführer). Kleines Foto: Rainer Dahlhaus (NW).

Alle ohne Angabe einer Funktion wurden zu Beisitzer*innen gewählt.

Beatrix Langenbeck-Schwich und Andreas Meisner sind neu im Bundesvorstand. Mit Dank verabschiedet wurde Beatrix Kursch (HE).

Gesucht - Hilfe für „soziale“ Medien

Gefragt:

Wer hat ein wenig Zeit, uns auf Plattformen wie **Instagram, Telegram, TikTok** usw. zu unterstützen?

- ▶ andreasbaumgarten@ggg-web.de,
- ▶ **Tel. 040 - 35 77 41 25**

Gefunden?

Wenn du **Interesse** oder **Fragen** hast, melde dich einfach bei **Andreas Baumgarten**,

Neu in der Redaktion

Neu in der Redaktion freue ich mich sehr, für unser gemeinsames Ziel einer „Schule für alle“ mitarbeiten zu dürfen.



Ursula Reinartz

▶ ursulareinartz@ggg-web.de

Von Beginn meiner Tätigkeit als Lehrerin an – zunächst in einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildungsstätte – ist mir gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler ein besonderes Anliegen. 1991 erlebte ich als Lehrerin und Abteilungsleiterin an der Janusz-Korczak-Gesamtschule in Neuss und später als stellvertretende Schulleiterin an der Gesamtschule Volksgarten in Mönchengladbach das hohe Potenzial der Schulform Gesamtschule für die Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Seit der Gründung der Comenius-Gesamtschule Voerde 2015 ergab sich für mich die Chance, als Schulleiterin bis 2023 mit einem hoch engagierten Kollegium und Schulleitungsteam, innovative Schwerpunkte umzusetzen: Glück als Förderfach, Lernbüros in den Hauptfächern, Fachlernzeiten in der gymnasialen Oberstufe bei weitgehender Digitalisierung.

Informationen gewünscht ?

Liebe GGG – Mitglieder,

der Bundesvorstand hat zur Kenntnis genommen, dass einige von euch gerne **mehr Informationen über unsere Arbeit** haben möchten. Dem kommen wir gerne nach und bieten an, denjenigen, die das wünschen, die **Protokolle unserer Vorstandssitzungen** per mail zuzuschicken.

Bitte schreibt uns unter ▶ vorstand@ggg-web.de mit der gewünschten mail-Adresse und wir schicken euch die Protokolle zu.

Wir freuen uns auf Rückmeldungen!

Konstanze Schneider
für den Bundesvorstand

Florian Berndt

Lehramtsstudent an der technischen Universität Dresden, Vorsitzender des Vereins „Länger Gemeinsam Lernen – Gemeinschaftsschule in Sachsen e.V.“
 ► flori.berndt@gmail.com

Ingrid Burow-Hilbig

Schulleitungstätigkeit in verschiedenen Gesamtschulen, zuletzt an der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt am Main, Sprecherin des GGG-Landesvorstandes Hessen
 ► IngridBurow-Hilbig@ggg-web.de

Rainer Dahlhaus

ehemaliger Leiter der Gesamtschule Wuppertal-Langerfeld und Mitglied der Bildungskonferenz in NRW, Mitglied im GGG-Bundsvorstand und im Landesvorstand NRW
 ► RainerDahlhaus@ggg-web.de

Florian Fabricius

Schüler, Abitur Juni 2024, ehemaliger Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz
 ► florian@fabricius.in

Marion Gutzmann

langjährige Grundschullehrerin im Land Brandenburg, seit 2024 Bundesvorsitzende des Grundschulverbands e.V.
 ► marion.gutzmann@vs-grundschulverband.de

Anne Helsper

bis 2017 Deutsch-Fachleiterin an der Heinrich-Hertz-Schule in Hamburg, Mentorin für neue Kolleg*innen
 ► anne.helsper@hhs.hamburg.de

Marion Hensel

Schulleiterin der Helios Primarstufe, Inklusive Universitätsschule Köln (IUS)
 ► marion.hensel@heliosschule.de

Laura Hentschke

Lehrkraft im Deutsch- und Projektunterricht an einer integrierten Gesamtschule in Frankfurt am Main
 ► l.hentschke@igskari.onmicrosoft.com

Hildegard Horstkemper-Schürmann

Vorsitzende des Vereins Perspektive Bildung e.V., www.perspektive-koeln.de
 ► hhs@perspektive-koeln.de

Dr. Heinz Klippert

Diplom-Ökonom und Lehrer, langjährige Tätigkeit in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, dazu vielfältige Veröffentlichungen
 ► klippertdh@t-online.de

Dr. Meike Kricke

Grundschulpädagogin, Vorständin der gemeinnützigen Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in Bonn
 ► m.kricke@montag-stiftungen.de

Beatrix Kursch

stellv. Schulleiterin und Lehrerin für Englisch, Kunst und Textiles Gestalten an der Martin-Niemöller-Schule in Riedstadt, Mitglied im GGG-Landesvorstand Hessen
 ► BeatrixKursch@ggg-web.de

Dr. Matthias Martens

Professor für Schulforschung an der Universität zu Köln und Wissenschaftlicher Leiter der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS)
 ► m.martens@uni-koeln.de

Andreas Niessen

Schulleiter der Helios Sekundarstufe, Inklusive Universitätsschule Köln (IUS)
 ► andreas.niessen@heliosschule.de

Tobias Nolte

Lehrer am Campus Rütli, Berlin-Neukölln Mit-Entwicklung der Kurse Israel und Palästina, Glauben und Zweifeln sowie Why we matter. Engagement in der Bildungsinitiative Related gegen Bildungungerechtigkeit
 ► relatedcrew@posteo.de

Dr. Cornelia Östreich

Fachleiterin Weltkunde und Lehrerin für Französisch, Geschichte, Englisch, Weltkunde an der Ida-Ehre-Schule Bad Oldesloe (Gemeinschaftsschule mit Oberstufe), Co-Vorsitzende der GGG Schleswig-Holstein, Co-Vorsitzende der ASF (SPD-Frauen) Schleswig-Holstein
 ► CorneliaOestreich@ggg-web.de

Albertina Pangula

studiert PR und Unternehmenskommunikation im Master an der Hochschule Ansbach, arbeitet als Assistentin der stellvertretenden Geschäftsführung für Digitales und PR bei ArbeiterKind.de
 ► presse@arbeiterkind.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant

Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktor der Abteilung Fachbezogener Erkenntnistransfer des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Ehem. Geschäftsführer der Deutschen Schulkademie, ehem. Leiter des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
 ► hansenand.pant@hu-berlin.de

Prof. Dr. Anne Ratzki

Lehrerin am Geneveva-Gymnasium und Schulleiterin am Gymnasium Holweide in Köln, Schulleiterin der Gesamtschule Köln-Holweide 1975 bis 1995, dann Dezernentin bei der Bezirksregierung Köln, Dozentin in der Lehrerausbildung, Mitglied der GGG seit 1972, Bundesvorsitzende 1988 bis 1993
 ► annrat@gmx.de

Dr. Dirk Richter

Professor für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam, ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
 ► dirk.richter@uni-potsdam.de

Dr. Matthias Ritter

Bildungsforscher an der TU-Dresden, Mitarbeit in der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden
 ► matthias.ritter@tu-dresden.de

Andreas Schleicher

Direktor für Bildung und Kompetenzen und Berater für Bildungsfragen des Generalsekretärs bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) Paris, internationaler Koordinator des „Programme for International Student Assessment“ (PISA-Studien), Honorarprofessor an der Universität Heidelberg
 ► andreas.schleicher@oecd.org

Andreas Tempel

Leiter der Alexander-Coppel-Gesamtschule in Solingen und Lehrer für Deutsch und Geschichte, Landesvorsitzender der GGG NRW
 ► AndreasTempel@ggg-web.de

Uwe Timmermann

ehem. Schulleiter der Stadtteilschule Kirchwerder in Hamburg, ehem. Grundsatzreferent für die Stadtteilschule in der Behörde für Schule und Berufsbildung BSB, Mitglied im Vorstand der GGG HH
 ► UweTimmermann@ggg-web.de

Maik Walm

Dipl. Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Rostock
 ► maik.walm@uni-rostock.de

Ingrid Wenzler

Vorsitzende der Gesamtschulstiftung, von 1999-2007 Vorsitzende der GGG, bis 2009 Dezernentin für Gesamtschulen und anschließend Leiterin der Gesamtschule Osterfeld in Oberhausen
 ► ingrid.wenzler@t-online.de

Prof. Dr. Doris Wittek

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 ► doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Aus der Redaktion:

Andreas Baumgarten
Peter Ehrich
Dr. Christa Lohmann
Ursula Reinartz
Barbara Riekman
Lothar Sack
Konstanze Schneider
Dieter Zielinski

Auflage 3500, Juni 2024

Bezugspreise

Heftpreis 8,- € einschl. Versandkosten.

Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Heftpreis bei zusätzlicher Bestellung durch Mitglieder 5,- € einschl. Versandkosten.

© Alle Rechte vorbehalten

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. vertreten durch den GGG Vorsitzenden Dieter Zielinski

Alle Beiträge (Texte, Tabellen, Grafiken) und Fotos sind urheberrechtlich geschützt.

Auf der GGG-Website www.ggg-web.de stehen die Artikel des GGG Magazins zum Download zur Verfügung.

Sofern beim jeweiligen Beitrag nichts anderes vermerkt ist, kann der vollständige, unbearbeitete Artikel mit Nennung der Autoren und der Quelle „Die Schule für alle“ für nicht kommerzielle Zwecke kostenfrei weiterverbreitet werden. (Das entspricht der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND-4.0.)

Wegen anderer Nutzung der Artikel oder Teilen davon wenden Sie sich bitte an die jeweiligen Autoren, bei denen alle weiteren Verwertungsrechte liegen.

Heftfolge

In die Zählung der Hefte sind auch Sonder- und Regional-Ausgaben als Spezial-Hefte aufgenommen.

Die Druckausgaben regionaler Hefte werden i.d.R. nicht bundesweit, sondern nur den Mitgliedern der jeweiligen Landesverbände zugestellt.

Alle Hefte werden jedoch auf der Website präsentiert und stehen dort zur Verfügung:

<https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/ggg-zeitschrift>



Impressum

Die Schule für alle Das Magazin

ISSN 2700-015X

Herausgeber



GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Bundesgeschäftsstelle
 Huckarder Str. 12
 44147 Dortmund
 Tel: 0231 58 694727
www.ggg-web.de

Die Schule für alle - Das Magazin Nr. 2024 | 2

Verbandszeitschrift der GGG

Redaktion

Andreas Baumgarten
 Peter Ehrich
 Dr. Christa Lohmann
 Ursula Reinartz
 Barbara Riekman
 Lothar Sack
 Konstanze Schneider
 Dieter Zielinski

Lektorat

Christa Lohmann
 Andreas Baumgarten

Website

Lothar Sack

Gestaltung

Layout Christa Gramm
 Umbruchgestaltung Margot Kreuder
 Titelgestaltung
 Christa Gramm, Margot Kreuder

© Bildnachweis

Nicht gekennzeichnete Portraits, Fotos und Grafiken sind zur Nutzung autorisiert.
 Titelseite: Unter Verwendung einer Datei von pixabay.com/OpenClipart-Vectors

Druckerei

Umweltdruckerei: www.lokay.de
 Gedruckt auf Recyclingpapier



WK9

Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet

www.blauer-engel.de/uz195



Alle Ausgaben ab 2020
 können von unserer
 Website heruntergeladen
 werden.



Direkt zu dieser
 Ausgabe



2022



2023



2024

