

Schule im Blick ● punkt

Informationen des Landeselternbeirats Baden-Württemberg



Der undankbarste Job meines Lebens

- Martin Spiewak über geheime Gedanken der Kultusminister

Es muss mehr gelernt statt gelehrt werden

- Tagung zum Thema Schulzeitverkürzung

Der wichtige Blick über den Tellerrand

- Neue Wege im Mathematikunterricht

Diskussion verschleiert Schichtenproblem

- Realschullehrerverband zur Strukturdebatte

Megastress im Stullen-Gymnasium?

- Über G8, Ganztagschulen und die Rezepte der KMK

Eltern stehen unter enormem Druck

- Neue Studie zur Lebenssituation von Familien

Integrationshemmnis Bildung

- Institut der deutschen Wirtschaft untersucht Migrationsprobleme

4 Seiten Hochschule aktuell

Inhaltsverzeichnis

Der undankbarste Job meines Lebens	3	SIB-Leserinnen und -Leser sagen ihre Meinung	19
Es muss mehr gelernt statt gelehrt werden	4	Schülerzahl bei Privaten steigt weiter an	20
Der wichtige Blick über den Tellerrand	7	Eltern stehen unter enormem Druck	21
Strukturdiskussion verschleiern Schichtenproblem.	10	Mit dem IQ-Shuttle zum <i>Planet Schule</i>	22
Migranten – Integrationshemmnis Bildung	13	Hochschule aktuell	
Bei der Umsetzung muss nachgebessert werden	15	Verbindung von Theorie und Praxis	24
Megastress im Stullen-Gymnasium?	16	Ingenieure: Jugend fehlt	26
Sag mir, wo die Wähler sind	18	Warten auf den Westbesuch	27



Christiane Staab,
Vorsitzende des Landeselternbeirats

Liebe Leserinnen und Leser,

nach 4 Wahlmarathons während der vergangenen Samstags ist nun ein neuer, der 15. Landeselternbeirat gewählt worden. Die Mitglieder werden wir Ihnen im nächsten Heft vorstellen.

Auch dem neuen LEB werden die Themen leider nicht ausgehen, wie der Blick in das vorliegende Heft zeigt.

Wie wenig Veränderungsbereitschaft es mitunter im Schulbereich gibt, fiel mir jetzt in Extremform auf, als ich um eine Stellungnahme zu G8 gebeten wurde und ich eine Stellungnahme mit allen Forderungen für eine gute Umsetzung des „Turbogymnasiums“ aus dem Jahre 2005 1:1 abgeben konnte. Trotz aller vorhersehbaren und vorhergesehenen, schon früh mit Lösungsvorschlägen aufbereiteten Probleme ließ man die Kinder, Eltern und Lehrer in das Chaos laufen und negiert seitens der Politik sogar eiskalt die Schwierigkeiten. Niemand hat sich bisher die selbstverständliche Mühe gemacht, die Einführung des G8 zu evaluieren. Was läuft gut, was läuft schlecht und muss durch welche Maßnahmen verbessert werden? Welche Stundenplanmodelle haben sich bewährt? Welche sind nicht in der Lage, gewinnbringend den Unterrichtstag zu strukturieren? Welche Didaktiken und Methoden sind nötig, um den neuen

Bildungsplan sinnvoll zu unterrichten? Geht es ohne eine rhythmisierte Ganztagschule und wenn ja, wie? Haben alle Kinder zu essen und wenn ja, was? Wie viele Hausaufgaben sind sinnvoll und notwendig?

Wer ein neues Produkt auf den Markt bringt, muss doch wenigstens ein rudimentäres Interesse am Ergebnis haben. Es ist für mich unbegreiflich, dass man seitens der Verantwortlichen noch nicht einmal simpelste Evaluationsmethoden anwendet (Fragebögen an Lehrer, Schüler und Eltern), um zu prüfen, ob die Implementierung gelungen ist, und wenn nicht, wie und wo nachgesteuert werden muss. Nur eine Fahrt nach Berlin und „mal“ in der KMK darüber reden ist doch keine Problemlösung. Wer kennt denn überhaupt das Problem, wenn bisher gar keine Problemfeststellung stattfand? Oder gibt es vielleicht ganz viele Probleme? An jeder Schule ein anderes? Ein solches Desinteresse an der Umsetzung und der Zufriedenheit der „Zwangsabnehmer“ sowie der Mitarbeiter lässt nur noch staunen.

Auch beim Thema Schulverpflegung nur Kopfschütteln. Da veranstaltet das Landwirtschaftsministerium Hochglanzveranstaltungen zu Bio- und Gesund- und Vollwertprodukten in den Schulkantinen und gleichzeitig erklärt sich die veranstaltende Staatssekretärin im Landtag für „nicht zuständig“, wenn es um die Kosten für diese Produkte geht. Wie war das nochmal 1789? „Wenn die Leute das Brot nicht bezahlen können, dann sollen sie doch Kuchen essen?“ Oh là, là.

Ohne das „Kinderland“ zu sehr strapazieren zu wollen, sollten sich die Verantwortlichen langsam Gedanken darüber machen, was die Kernaufgaben eines Kinderlandes wären. Viele brave Steuerzahler tun dies übrigens und übernehmen neben den Kosten für die eigenen Kinder nun auch noch Patenschaften für die Schulnahrung von anderen Kindern. Und wenn mittlerweile Schulkantinen in sozial schwachen Stadtteilen veröden, weil 3,30 € pro Essen pro Kind für eine mehrköpfige Familie nicht mehr zu stemmen sind, dann fragt man sich schon, wo die politischen Verantwortungsträger eigentlich leben. Einige Kommunen machen sich auf den Weg und verlangen von den Schwächsten der Gesellschaft nur noch einen Euro für eine warme und gesunde Kindermahlzeit am Tag. Den Rest zahlt der Stadtsäckel. Oder andere Eltern, die das Elend nicht mehr anschauen wollen. Das Land reibt sich die Hände und spart weiter an den Kindern. Gerech, christlich und sozial sieht anders aus.

Ihre

Christiane Staab

Impressum: Herausgeber: Der Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Alexanderstraße 81, 70182 Stuttgart, Vorsitzende: Christiane Staab – Schriftleitung: Sylvia Wiegert (sw), Wiesenblick 6, 72250 Freudenstadt, E-Mail: sib@leb-bw.de, Internet: www.leb-bw.de. Weitere Mitarbeiter der Redaktion: Uwe Bimmeler (ub), Anette Soppa (as), Hartmut Wagner (hw) – Verlag: Neckar-Verlag GmbH, Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen, Telefon (07721) 8987-0. E-Mail: info@neckar-verlag.de, Internet-Adresse: <http://www.neckar-verlag.de> – Erscheint sechsmal im Schuljahr – Bestellung beim Verlag – Jahresabonnement Euro 10,65 zzgl. Porto. Abbestellungen nur zum Schuljahresende schriftlich, jeweils acht Wochen vorher – Rücksendung unverlangt eingeschickter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Nachdruck nur mit Genehmigung der Schriftleitung oder des Verlags. Zuschriften nur an die Schriftleitung.

werden dürfen, denn aus diesen lerne man bekanntermaßen am schnellsten. Übereinstimmend sollten alle Beteiligten Wert auf Nachhaltigkeit des Wissens legen.

Die Bildungsstandards müssten mehr als bisher als Richtschnur gesehen werden, die den Unterricht auf die wesentlichen Kompetenzen zentrieren und ein Bild über das zu erreichende Niveau ergeben. Allerdings, so Prenzel, brauchen die Schulen für alle Veränderungen Unterstützung und Anerkennung.

Comenius habe bereits 1657 gesagt: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren, bei welcher Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen: in den Schulen weniger Lärm,

Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“

Einig waren sich Veranstalter und Referenten darüber, dass Reformen einen langen Atem und eine wohlwollende Begleitung für die Handelnden brauchen. Deshalb müsse jetzt die Debatte um die Dauer der Schulzeit beendet und stattdessen eher über die handwerklich richtige Umsetzung des neuen Gymnasiums geredet werden. Die Reform brauche Begleitung hinsichtlich Stärkung und Kontrolle. Ebenso müssten die Schulleitungen einen anderen Stellenwert in einer immer selbstständiger werdenden Schule bekommen.

Ursula Duppel-Breth



Zu Gast beim Elternforum Bildung: Bildungsministerin Annette Schavan (2. v. l.) mit den Veranstaltern Wolfgang Kuert, Marietta Omid und Ursula Duppel-Breth (v. l.)

Der wichtige Blick über den Tellerrand

Professor Günter Törner über das Projekt „Mathematik Anders Machen“

Die Fortbildung ist tot! Es lebe die Fortbildung! So lautete das provokative Eingangsstatement von Dr. Winter, dem Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung, auf einer Podiumsdiskussion der didacta unlängst in Stuttgart, die sich mit Mathematiklehrerfortbildung beschäftigte. Bleiben wir einmal bei diesem Fach und beschränken unsere Ausführungen auf diese Lehrgruppe. Hier gibt es im Jahr der Mathematik Neues zu vermelden: das Projekt! *Mathematik Anders Machen*.

Lehrerfortbildung hat in der Mathematik zunächst einmal Tradition. Und dies mit gutem Grund. Gerade in diesem Jahr feiert man das 100-jährige Bestehen einer internationalen Organisation, die als *Internationale Unterrichtskommission (IMUK)* in 1908 gegründet wurde und untrennbar mit dem Namen des deutschen Mathematikers Felix Klein verbunden ist. Ihm ging es wesentlich um optimale Qualifizierung der Mathematiklehrer.

Ändert sich denn wirklich etwas in der Mathematik, was Auswirkungen auf den Unterricht hat? Gewiss, Ergebnisse in der Mathematik haben kein Verfallsdatum – im Gegensatz zu anderen Disziplinen – aber Mathematik ist dennoch eine dynamische, sich entwickelnde Wissenschaft, die neue Sichtweisen produziert.

Angesichts der international fast 100.000 neuen Forschungsergebnisse in jedem Jahr müssen auch mit Blick auf den Unterricht dieses Faches – in der Sprache der Informatiker

– fortwährend Upgrades gefahren werden. Abiturienten von vor hundert Jahren hätten wohl enorme Schwierigkeiten, sollten sie heute in ein entsprechendes Studium einsteigen – so wie vielleicht auch umgekehrt unsere Abiturienten mit den Aufgaben aus den früheren Reifeprüfungen.

So wissen wir heute erheblich mehr über die kognitiven und affektiven Prozesse des Mathematiklernens und -lehrens, wir verstehen auch die sozialen Interaktionen im Klassenzimmer zusehends besser; und alle diese Kompetenzen – und manche mehr – erwarten wir souverän von der Lehrperson.

Durch eine sich stark verändernde Schullandschaft ergibt sich für Mathematiklehrerinnen und -lehrer ein enormer Fortbildungsbedarf. So

erfordern zum einen die Verkürzung der Schulzeit zum Abitur, das Zentralabitur und zentrale Abschlussprüfungen eine bislang ungewohnte Output-Orientierung wie auch einen verpflichtenden Einsatz „Neuer Medien“; zum anderen lassen die Bildungsstandards der KMK eine entsprechende Aufgabenkultur und Öffnung des Mathematikunterrichtes erwarten. Um hier kurzfristig Veränderungen zu bewirken, müssen jetzt und heute Interventionsmaßnahmen gestartet werden – hier ist somit eine umfassende Lehrerfortbildung gefordert.

Lehrerfortbildung lässt sich, vereinfacht gesprochen, unter zwei grundsätzlichen Leitlinien verstehen. Bislang diente Fortbildung besonders dem bildungspolitischen Krisen-Management.



Prof. Dr. Günter Törner

ment und der Steuerung der Defizitkompensation². Allerdings wurde sehr oft ignoriert, dass „weder Defizitdiagnose noch das Programm genau der Situation und den Fragestellungen entsprechen, die die Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich erleben“ (Posch³, 1998). Daher verwundert es nicht, dass – um mit einer Metapher zu sprechen – die vorgenommenen „Implantationen“ auf Dauer selten erfolgreich waren. Oder, um Tenorth⁴ (2007) mit einer Aussage aus der Projekteröffnung im Januar dieses Jahres zu zitieren: „Wir wissen, dass Kompensation häufig notwendig ist, ansonsten aber ist dieses Verständnis von Fortbildung systematisch falsch.“

In der fachdidaktischen Literatur wird Lehrerfortbildung mittlerweile unter einem anderen Paradigma diskutiert. Lehrerfortbildung ist ein Teil der Lehrerprofessionalisierung⁵ (*Professional Development*), ein Prozess der so oder so kontinuierlich erfolgt. Tenorth (2007) betont, dass sich in diesem Sinne Lehrerfortbildung fortwährend im Schulalltag vollzieht, zum Teil implizit, vielleicht auch unbewusst oder zumindest nicht selten unreflektiert. Hier müssen wir ansetzen.

Was wissen wir eigentlich über Lehrerfortbildung?

Als wir unser Projekt *Mathematik Anders Machen* mit der Deutsche Telekom Stiftung planten, lagen uns nur die Ergebnisse einer Umfrage von Bong / Klaus⁶ (1980) vor, sieht man von den jahrelangen eigenen Erfahrungen⁷ ab. Eine erste Einschätzung des generellen Fortbildungsbedarfs lieferte eine bundesweite Befragung von Mathematiklehrkräften, eine so genannte „Inventarisierung“, die im Vorfeld des Projektes vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp, Prof. Reinhold Jäger, Universität Koblenz-Landau) und dem Zentrum für Lehrerbildung (ZLB, Dr. Rainer Bodensohn, Universität Koblenz-Landau) durchgeführt wurde – der Bericht kann über die Projekthomepage abgerufen werden⁸. An dieser Befragung haben ca. 1.800 Lehrerinnen und Lehrer aller Bundesländer und Bildungsgänge teilgenommen und wichtige Informationen zu möglichen Themen und Organisationsformen rund um eine Mathematikfortbildung geliefert. Es wurde auch deutlich, dass Lehrer unterschiedlicher Schulformen ein unterschiedliches Verhältnis zu Fortbildung aufgebaut haben, gymnasiale Lehrer und Lehrerinnen sind hier eher zurückhaltend...

Während diese Erhebung durch den Fragebogentyp der Recherche zwangsläufig eigentlich nur „zuvor Geahntes“ identifizieren konnte, ist es uns ein besonderes Anliegen, den speziellen Bedarf von Lehrenden qualitativ festzustellen. Hier haben sich ungezählte Gespräche im Anschluss an Vorträge auf Lehrertagen, vor Schulnetzen oder Lehrerarbeitsgemeinschaften als sehr aufschlussreich erwiesen, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihren Fortbildungsbedarf artikulieren.

Lehrerfortbildung mit Wellness-Aspekt

Was macht Lehrerfortbildung langfristig nachhaltig? Dies ist eine auch wissenschaftlich⁹ zu verstehende Frage, die noch nicht endgültig als beantwortet gelten kann. Und die empirischen Belege sind relativ spärlich. Was hingegen empirisch belegt ist, sind die langjährigen Erfahrungen mit nicht-nachhaltiger Fortbildung, diese Fortbildung ist tot....

Es hat sich als nicht ertragreich erwiesen, einzelne Personen aus einer Vielzahl von Schulen zu einer Lehrerfortbildung zu delegieren und sie zu unterweisen. Selbst wenn diese begeistert und mit zahlreichen Anregungen ausgestattet an ihre jeweilige Schule zurückkehren, erkaltet nicht selten schnell

die Begeisterung, wenn ihre Kolleginnen und Kollegen, die an der Fortbildung nicht teilgenommen haben, zurückhaltend auf die Vorschläge reagieren: „Das kann doch nicht funktionieren, bei uns geht das nicht, da könnte ja jeder kommen...“ Fortbildung kann man schlechterdings nicht gegen einen Lehrer oder eine Lehrerin durchführen. Die Lehrperson muss die Aktive sein, nicht die Rezipierende, d.h. Lehrkräfte ernst zu nehmen, ihnen Rechnung zu tragen und einen 'Wellness'-Aspekt in die Veranstaltung zu integrieren.

Nur geringe Akzeptanz finden auch Veranstaltungen, in denen (wörtliches Zitat eines Lehrenden) der „neue Lehrplan“ indoktrinär vorgestellt wird. Dem möchten wir entgegen wirken und wollen bevorzugt Schulen bedienen, in denen sich schon jetzt Lerngemeinschaften konstituiert haben. Wir nehmen dabei insbesondere die Variablen „Content, Community, Context“ von Prof. Krainer¹⁰ (Alpen-Adria Universität Klagenfurt) ernst. Dieser Ansatz wird auch durch Beobachtungen für das Fach Chemie bestätigt, wie jüngste Forschungen¹¹ belegen. Günstig ist es auch, wenn ein hinreichend großer Teil des Fachkollegiums – aber nicht das gesamte (so unsere Erkenntnisse!) – an der Fortbildung teilnehmen kann. Dabei setzen wir auch darauf, dass benachbarte Schulen kooperieren und auch virtuelle Arbeitsgemeinschaften sich bilden; hier könnten auch diverse regionale Schulnetze (z.B. MINT-EC-Schulen) eine integrative Rolle spielen, wenn man gleichzeitig zu einer dezentralen Lastenverteilung finden würde, was Unterrichtsentwicklung anbetrifft. Hier übernehmen wir gerne Erfahrungen aus dem leider auslaufenden SINUS-Programm, dessen Weiterentwicklung – unter Einbezug der Forschungsseite – wir überzeugt propagieren können.

Strukturdebatte lenkt vom Problem ab

Die Kultur des gemeinsamen Arbeitens ist in anderen Ländern schon erheblich weiter gediehen. *Lesson-Studies* gehören in vielen asiatischen Ländern zur Grundverpflichtung der Lehrenden. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass sich die Probleme des Mathematikunterrichts in vielen Ländern ähneln, und dass wir leider Erfahrungen in anderen Ländern nur marginal zur Kenntnis nehmen. Die oft geführte Schulstrukturdebatte lenkt schnell von den eigentlichen Brennpunkten des Mathematikunterrichts ab und ist deshalb wenig zielführend.

Und auch das weiß man schon lange, ohne dem Aspekt voll Rechnung zu tragen: Genau genommen darf eine Fortbildung nicht mit dem Ende der Veranstaltung aufhören. Jeder, der eine Fortbildung besucht hat, erwartet zunächst einmal gute Materialien, die er am besten morgen verwenden kann; auch wir! Diese Materialien verlangen wir unseren Referenten ab und sind bereit, entsprechende Ausführungen zu honorieren. Dann werden die Materialien auf unserer Projekthomepage präsentiert, zur Kenntnis für alle – auch für jene, die nicht an einem Kurs teilgenommen haben. Eine bessere Werbung für einen Kurs können wir uns nicht vorstellen. Damit sind wir eigentlich schon bei dem, was wir als zentrale Konzeptelemente unseres Projektes betrachten.

Als das Projekt¹² vor wenigen Monaten startete, war es erforderlich, mit einem breiten Angebot von Kurstiteln, teilweise angelehnt an die Empfehlungen der zefp/ZLB-Erhebung, an die „Internet-Öffentlichkeit“ zu treten. Wir haben viele unserer Fachdidaktikkolleginnen und -kollegen gebeten, doch notwendig erscheinende Kurse einzustellen. Hier ist im Laufe der Zeit die Sprechweise entstanden, dass wir „Kurse à la carte“ anbieten. Und dieses Angebot soll im nächsten Projektschritt noch umfassender und breiter werden. Wir wollen Angebote

für die Primarstufe integrieren, den tertiären Bereich (z.B. Berufsschule) nicht übersehen; die Spannweite unseres Angebotes soll auch „Nachhilfevorschlage für die Prozentrechnung“ abdecken, wie sich der Frage widmen, warum möglicherweise Mathematik in ihrer traditionellen Präsentation manchmal ein „Stolperstein für Hochbegabte“ sein kann.

Es liegt uns überdies am Herzen, so genannte Schnittstellenkurse anzubieten. Hier diskutieren beispielsweise 10 Grundschullehrer mit 10 Kindergartenpädagogen die Frage, welche Angebote man im Kindergarten offerieren sollte, um gleichzeitig anschlussfähiges Wissen für die Grundschule zu erzeugen. Wann kommen solche Gruppen sonst einmal zusammen und kommunizieren über Mathematik?

Warum sollte eine Fortbildung nicht auch einmal die Diskussion über Mathematik fördern, wenn man Primarstufenlehrkrafte mit Sekundarstufenlehrern zusammen bringt.

Blick über den deutschen Tellerrand

Nach unseren Erhebungen enthält die Vermittlungsschiene Mathematik mehrere Bruche, zum Nachteil der Lernenden, deren Weltbild von Mathematik auf diese Weise disparat wird. Und spätestens bei der Aufnahme eines Studiums mit zentralen Mathematikelementen erleiden nicht wenige Studenten und Studentinnen den Schock; wir versagen uns hier über die Abbruchquoten im Mathematikstudium zu sprechen. Ernuchternde Daten erbringt derzeit ein Projekt der Deutschen Telekom Stiftung mit dem Statistischen Bundesamt an der Universität Duisburg-Essen.

Wenn die neuen Bildungsstandards dazu führen, dass man über den „Tellerrand“ der einzelnen Bundesländer hinauszuschauen beginnt, was lange Zeit keine Selbstverständlichkeit war..., so sollten wir den nächsten Schritt ebenfalls wagen und über den bundesdeutschen Tellerrand schauen. Mathematik wird spätestens seit TIMSS auch international diskutiert und wir tun gut daran, diese Ergebnisse wahrzunehmen. Gerade in anderen Staaten vollziehen sich beachtenswerte Veränderungen; da gibt es Manches zu entdecken: in den USA – ja auch dort –, in Australien, in Singapur, in Osterreich, in der Schweiz usw. Durch ihre internationalen Beziehungen fällt es den Projektleitern leicht, auch hier entsprechende Kursangebote einzuwerben.

Evaluierung aller Kurse

Auch dies ist ein Kennzeichen des Programms *Mathematik Anders Machen*. Sämtliche Kurse werden evaluiert – durch die eingangs genannten Institute zepf und ZLB an der Universität Koblenz-Landau. Wir erheben Daten zu drei verschiedenen Messzeitpunkten: zunächst im Vorfeld der Maßnahme – ca. vier Wochen vor Beginn – und zwar bei den Teilnehmern wie bei den Referenten. Es werden allgemeine berufsbiografische Daten erfragt und Erwartungshaltungen kursunabhangig in Erfahrung gebracht. Unmittelbar nach der Maßnahme werden Referenten und Teilnehmer erneut gebeten, anonym ihre Einschätzungen zu artikulieren. Wir konfrontieren sie dabei auch mit Items, die wir von den Fortbildern erhalten haben und die die Zielsetzungen der Kurse repräsentieren. Und schließlich modifizieren wir diese Fragen für eine dritte Recherche, nämlich 6 Wochen nach dem Ende des Kurses. Wir sind sicher, dass wir auf diese Weise eine detaillierte Bestandsaufnahme des einzelnen Kurses erhalten wie auch Einsichten über die Bedeutung des einen Kurses im Vergleich mit anderen Maßnahmen.

Lehrerfortbildung ist keine länderspezifische Angelegenheit, die zu bewältigenden Probleme und Anforderungen sind eigentlich überall ähnlich, ja teilweise auch international identifizierbar. Lehrerfortbildung muss zunächst einmal wissenschaftlich basiert sein, ohne dadurch zu einem akademischen Fortbildungsgeschaft verkommen zu müssen. Darin sind wir uns vollkommen einig mit Terhart (2000)¹³.

Und hier käme eine wichtige Aufgabe auf die Hochschulen, auf die Mathematikfachbereiche, auf die Lehrernetze zu; sie sind für jede Kultusbehorde wertvolle Ressourcen. Diese gilt es zu erschließen, hier kann sich praxisnahe Forschung des Alltagsmathematikunterrichts beweisen. Wenn doch dieses Potenzial erkannt würde! Wenn man hier für geringes Geld anwendungsnahe Schulforschung bestellen würde.

Es wäre ein entscheidender Schritt, wenn Schuladministration deutlich machen würde, dass ihr uneingeschränkt, aber auch nachdrücklich belegbar viel an einer Professionalisierung jeder einzelnen Lehrperson gelegen ist. Dann würde endlich die vermeintliche Schiefelage beseitigt, dass bei jeder Lehrerfortbildung der erhobene Zeigefinger: „Es darf kein Unterricht ausfallen.“ sichtbar wird. Ein mathematischer Optimierer kann sich hier nur wundern: Warum sollen lokale Optimierungsziele, Vermeidung von Unterrichtsausfall, wirklich ein Optimum des Gesamtsystems erzielen? Ob Mercedes Benz, ob Siemens, ob Großunternehmen, die ihr Kapital in den hoch qualifizierten Mitarbeitern sehen, ausschließlich in diesen Kategorien denken?

Könnte nicht dann ein Markt von Qualifizierungsmaßnahmen entstehen, an dem gerade dem Arbeitgeber aufgrund seiner Sorgfaltspflicht gegenüber den Beschäftigten und den Kunden viel gelegen sein müsste? Er würden dann genau die Kurse realisiert, die wirklich nachgefragt werden. Die Beschreibung dieser Kurse wäre umfassend, sowohl im Vorhinein als auch in der Nachbereitung, was die Bereitstellung von Materialien anbetrifft. Da darf man fairerweise nicht auf Baden-Württemberg beschränkt nach geeigneten Referenten Ausschau halten! Wenn Bildungsstandards auf der Ebene unserer Republik ernst gemeint sind, muss man in ganz Deutschland nach den besten Referententandems suchen.

Die Forderung nach einer Evaluierung jeder einzelnen Maßnahme erscheint dann schon als selbstverständliche Forderung. Neueinwerber von Kursen erfahren dann schon bei der Bestellung, wie ihr nachgefragter Kurs von anderen in der Vergangenheit gesehen wurde, welche Teilnehmernoten er erhalten hat. Somit wird nicht nur ein Professionalisierungsbeitrag für Lehrpersonen geleistet, sondern ein Professionalisierungsprozess auch für die Fort- und Weiterbildung geleistet – gemäß dem Motto unseres Kollegen Krainer aus Klagenfurt: Nachhaltige Lehrerfortbildung ist ohne Schulentwicklung, ja ohne Systementwicklung nicht denkbar.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. die Projekthomepage www.mathematik-anders-machen.de
- 2 Schmidt, Arno. (1979). Lehrerfortbildung – Ziele und Bedingungen. *Neue Unterrichtspraxis* 5, 146–150.
- 3 Posch, P. (1998). Zur Philosophie des Lehrerfortbildungsprogramms *Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen*. In *Schulinnovationen – Naturwissenschaft im Unterricht*, April 1998; S. 6. Klagenfurt: Interuniversitäres Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF).
- 4 Vortrag von Prof. Tenorth auf der Eröffnungsveranstaltung am 19.1.2007: *Lehrer wird man erst im Beruf, ein guter Lehrer durch Fortbildung im Beruf – Fortbildung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften*; über die Projekthomepage verfügbar

- 5 Zaslavsky, O.; Leikin, R. (2004). Professional development of mathematics teacher educators: growth through practice. *Journal of Mathematics Teacher Education* 7, 5–32.
- 6 Bong, Uwe; Günther, Klaus (1980). Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur Lehrerfortbildung in Mathematik. *mathematica didactica* 3, 113–128.
- 7 An dieser Stelle sollten – mit Blick auf das Bundesland Baden-Württemberg – auch die wichtigen Initiativen von Beruflicher Bildung (BBQ) – einem von den Südwestmetallern geförderten Bildungsträger sehr positiv herausgestellt werden; in einem solchen Programm konnte der Autor mehrere Jahre wertvolle Erfahrungen mit Mathematiklehrerfortbildung „der anderen Art“ sammeln.
- 8 Vgl. auch Bodensohn, R.; Jäger, R. (2007). Einstellungen zu und Erfahrungen mit sowie Erwartungen an Lehrerfortbildungen. Eine empirische Untersuchung bei Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik* 21 (1), 20–37.
- 9 Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule* 96 (4), 462–479.
- 10 Vgl. den Vortrag von Prof. Krainer auf der Eröffnungsveranstaltung: Lehrerfortbildung im internationalen Kontext; über die Projekthomepage www.mathematik-anders-machen.de verfügbar.
- 11 Zedler, P.; Fischler, H.; Kirchner, S.; Schröder, H.-J. (2004). Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 114–132). Münster: Waxmann; siehe

ferner: Gräsel, C.; Fussangel, K.; Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung – Kooperationserfahrungen und -überzeugungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 545–561.

- 12 Projektleiter sind Prof. Dr. Kramer (HU Berlin) und der Autor, wobei wir uns glücklich schätzen, Prof. Dr. Tenorth (HU Berlin) für den wissenschaftlichen Beirat gewonnen zu haben.
- 13 Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz-Verlag.

Anmerkungen zum Autor: Prof. Dr. Günter Törner ist Mathematiker, betrachtet sich als Algebraiker und diskreten Mathematiker. Allerdings ist er seit 1975 parallel in der Lehrerausbildung tätig und forscht insofern auch in der Fachdidaktik der Mathematik; in diesem Bereich hat er viele Forschungsbeiträge geschrieben und deutschen Mathematikunterricht aus einer internationalen Perspektive reflektiert. Insbesondere interessieren ihn hier die Auswirkungen von subjektiven Theorien und Haltungen auf das Lehren und Lernen von Mathematik. Daher betrachtet er professional development als ein aktuelles Forschungsfeld. Seit 1997 ist er Mitglied des Präsidiums der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV), seit 2005 als Schriftführer dieser wissenschaftlichen Gesellschaft in deren Vorstand.

Strukturdiskussion verschleiert Schichtenproblem

Realschullehrerverband fordert Ganztageschulen statt Etikettenschwindel

Gegliedertes Schulsystem contra Gemeinschaftsschule, Verbund von Haupt- und Realschule oder längere gemeinsame Grundschulzeit? Über den Erfolg der Bildungswege wird heftig diskutiert. Rita Haller, Vorsitzende des Realschullehrerverbandes Baden-Württemberg, hat einige Argumente genauer unter die Lupe genommen:

Rund 233.500 Schülerinnen und Schüler besuchen zur Zeit die Realschulen in Baden-Württemberg. Alle zusammen mit ihren Eltern in einer Stadt versammelt, würden sie die Einwohnerzahl der Landeshauptstadt um die Hälfte übersteigen.

20 Prozent der Schülerinnen und Schüler (an manchen Orten bis zu 40 Prozent) hätten von vornherein das Gymnasium besuchen können, die Bildungsempfehlung hatten sie. Trotzdem entschieden sich die Eltern ganz bewusst für diesen Bildungsgang für ihr Kind.

Das Realschulabschlusszeugnis ist die Eintrittskarte für anspruchsvolle Ausbildungsberufe, aber auch für die gymnasiale Oberstufe in den beruflichen Gymnasien.

Erfolgreich auch im Studium

Ein gutes Drittel der Abiturienten in Baden-Württemberg erreicht Jahr für Jahr über Realschule und berufliche Gymnasien die Hochschulreife. Sie sind auch als Studenten erfolgreich. Prof. Jürgen Rekus von der Universität Karlsruhe spricht sogar davon, dass viele seiner besten Studenten

diesen Weg gegangen sind: „Die Attraktivität des Landes Baden-Württemberg beruht neben anderen Faktoren auf seiner Wirtschaftskraft, die teils auf der Leistung bedeutender Großunternehmen, vor allem aber des soliden Mittelstandes basiert.



Rita Haller

Dieser stellt nachweislich die meisten Arbeitsplätze und sichert diese auch nachhaltig. Grundlage dieser progressiven Energie ist jedoch die schulische und danach die berufliche Ausbildung. Für viele Ausbildungsbereiche ist wiederum eine Schulbildung mit entsprechender Bandbreite, wie sie die Realschule darstellt, eine absolut unabdingbare Voraussetzung. „Die Realschule ist nachgewiesen die erfolgreichste

Schulart in Baden-Württemberg“ sagt Dietmar Hermlé, Maschinenfabrik Berthold Hermlé AG, Gosheim.

Warum muss man sich das alles kaputt machen?

Die derzeitige Bildungsdiskussion läuft in die falsche Richtung! Die Jugendlichen, die bei uns aus dem System fallen, bringen ihre Probleme von außen mit in die Schulen. Wer nur unregelmäßig überhaupt hingehört und, wenn er da ist, keinen Bock auf Unterricht hat, dem ist es ziemlich egal, wie die Schule heißt, die ihn nicht interessiert. Wer keine Unterstützung im Elternhaus bekommt, fällt in jeder Halbtagschule durch das Raster, egal was außen an der Tür steht und welcher Abschluss winkt (den er meistens sowieso nicht erreicht).