



CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2010-2011

CH/AF

Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Procès-verbal de la réunion du 16 mai 2011

ORDRE DU JOUR :

- 6253 Débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois
- Rapporteur: M. Claude Adam
- Echange de vues avec M. le Professeur Wilfried Bos au sujet de la question de l'enseignant « généraliste »

*

Présents : M. Claude Adam, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Fernand Boden remplaçant M. Emile Eicher, M. Ben Fayot, M. Claude Haagen, M. Fernand Kartheiser, M. Gilles Roth, M. Jean-Paul Schaaf, Mme Tessy Scholtes

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Jos Bertemes, M. Michel Lanners et M. Guy Strauss, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. le Professeur Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Mme Christiane Huberty, Administration parlementaire

Excusés : Mme Sylvie Andrich-Duval, M. Fernand Diederich, M. Emile Eicher

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

6253 Débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois
- Echange de vues avec M. le Professeur Wilfried Bos au sujet de la question de l'enseignant « généraliste »

M. le Président souhaite la bienvenue à M. le Professeur Wilfried Bos qui dirige depuis 2005 l'Institut de recherche pour le développement scolaire (*Institut für Schulentwicklungsforschung*) de la *Technische Universität* de Dortmund. Les domaines de recherche du professeur Bos sont les suivants :

- méthodes de recherche empiriques (*empirische Forschungsmethoden*),
- développement et assurance de la qualité scolaire (*Qualitätssicherung im Bildungswesen*),
- recherche internationale relative à l'enseignement (*internationale Bildungsforschung*),
- évaluation,
- recherche pédagogique relative à la Chine (*pädagogische Chinaforschung*)¹.

L'orateur rappelle que le présent échange de vues se situe dans le contexte de la préparation du débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois. Il s'agit du premier échange d'une série d'entretiens prévus à cet effet. Compte tenu des domaines de recherche de l'invité, cette entrevue est centrée sur la problématique de la formation (initiale et continue) des différents types d'enseignants.

- **Exposé de M. le Professeur Bos : « *Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsforschung* »**

Pour le détail de l'exposé de M. le professeur Bos, il est renvoyé à la présentation annexée au présent procès-verbal.

Retenons de façon synthétique les éléments suivants² :

Il convient de signaler d'emblée qu'il existe relativement peu de recherche empirique sur la formation des enseignants. La présentation de l'orateur vise à rendre compte des résultats et connaissances disponibles, tout en plaçant la problématique dans un contexte plus vaste.

A l'heure actuelle, les systèmes d'enseignement et, par là, les enseignants se trouvent confrontés à bon nombre de défis qui sont susceptibles d'avoir des répercussions sur la formation des différents types d'enseignants.

- *Défis*

- D'un point de vue démographique, compte tenu du vieillissement de la population enseignante du Luxembourg, un renouvellement important du corps enseignant s'imposera au cours des prochaines années (p. 12). S'y ajoute le fait que la population scolaire de son côté est en augmentation (p. 13), si bien que le pays devra faire face à un important besoin d'enseignants. Le défi consistera alors à dispenser une formation de qualité à un nombre suffisant de candidats. Pour satisfaire aux besoins considérables, il y aura également lieu de veiller à définir des concepts en vue d'assurer une préparation convenable des personnes

¹ Pour de plus amples informations relatives aux activités de recherche de M. le Professeur Bos et de l'Institut qu'il dirige, il est renvoyé à l'adresse suivante : <http://www.ifs-dortmund.de/1090.html> .

² Dans le développement subséquent, les indications de pages renvoient à la présentation annexée.

disposant d'une autre formation de base et ayant le cas échéant exercé une autre activité professionnelle pendant un certain laps de temps, avant de se réorienter vers l'enseignement (*Quereinsteiger*).

Cette problématique se trouve encore compliquée par le fait que parmi les enseignants en place, il existe une certaine résistance aux réformes. Il ressort en effet des réponses données dans le cadre d'études internationales telles que PISA ou PIRLS que les enseignants luxembourgeois sont en général réticents à participer à des formations continues (p. 14) et qu'ils sont peu ouverts à l'innovation (cf. aussi p. 39-41, résultats de l'enquête menée dans le contexte de l'étude LESELUX). A titre d'exemple, les enseignants sont peu enclins à pratiquer la différenciation en adaptant leur enseignement aux besoins individuels de chaque élève, alors que dans le contexte de l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, cette différenciation serait d'une importance fondamentale.

- A l'aide d'autres exemples empiriques, l'orateur illustre les nouvelles exigences auxquelles sont confrontés les enseignants. Ces exigences devraient trouver leurs répercussions dans la formation initiale et continue des enseignants.

- Les résultats obtenus par les élèves luxembourgeois aux différentes études PISA et notamment la proportion croissante d'élèves peu performants soulignent la nécessité de s'engager dans un processus d'innovation scolaire et de formation continue des enseignants. De même, de façon plus ciblée, l'étude PIRLS a montré que les élèves de la cinquième année d'études parviennent certes à tirer des informations d'un texte, mais qu'ils ont du mal à les interpréter et à les évaluer (cf. p. 16-29 pour l'ensemble de ce point).
- La forte corrélation entre le milieu socioéconomique et socioculturel dont sont issus les élèves et les résultats obtenus dans le cadre des études internationales implique la nécessité de prendre des mesures visant à favoriser l'intégration et à pallier autant que possible les inégalités sociales. Au niveau de l'éducation de la petite enfance, il s'agit de favoriser la mise en place de structures de qualité qui, plutôt que d'assurer un simple gardiennage, créent un milieu propice au développement cognitif, social et affectif des jeunes enfants. Par ailleurs, la collaboration avec les parents est à intensifier (p. 30-35).
- La proportion considérable d'élèves qui déclarent, dans le cadre de l'étude PIRLS, ne jamais lire pour le simple plaisir montre que les enseignants ont du mal à motiver leurs élèves et à stimuler le plaisir de la lecture. En outre, dans ce domaine, la communication avec les parents serait aussi à améliorer (p. 36-37).

Pour donner aux enseignants un cadre précis, il serait opportun de définir des standards d'éducation clairs qui revêtiraient un caractère obligatoire (p. 38).

○ *Conséquences pour la formation des enseignants*

- Les questions fondamentales qui doivent présider à la définition de la nature de la formation des enseignants, aussi bien du point de vue structurel qu'en matière de contenus, sont résumées à la page 45. Les pages 46 à 47 énumèrent les caractéristiques généralement admises comme critères d'une formation de qualité.

Sur le plan institutionnel, il est établi que la formation des enseignants doit se faire à l'université et qu'elle doit par conséquent satisfaire aux standards académiques. Au sein de l'université, il serait opportun de disposer d'une instance administrative responsable de cette formation spécifique (*Sachverwalter*) qui veille à garantir une offre curriculaire adéquate (p. 48). En Allemagne ont été mis en place à cet effet des centres pour la formation des enseignants (*Zentren für Lehrerbildung* (p. 49-52)).

En ce qui concerne les conditions d'accès à la formation et la structuration de cette dernière, il existe bon nombre de modèles différents qui se caractérisent par une procédure de sélection plus ou moins exigeante et qui englobent soit un cursus se limitant à un bachelor, soit un cursus composé d'un bachelor et d'un master. Pour ce qui est du contenu, et plus

précisément de la pondération entre disciplines, didactique disciplinaire et sciences de l'éducation, il existe *grosso modo* deux grands modèles : un premier modèle fondé sur l'étude parallèle des domaines mentionnés et un second qui mise sur une formation en deux étapes (d'abord étude de plusieurs matières (*Fachstudium*), puis formation spécifique) (p. 59). Les schémas figurant aux pages 54 à 55 et 60 à 64 fournissent des exemples de ces différents modèles.

Quant à la question de la standardisation, les pages 73 à 76 renseignent sur les standards qui sont appliqués dans la formation des enseignants en Allemagne depuis 2005-2006. Ces standards fixent clairement les compétences dont devraient disposer les aspirants enseignants au terme de leur formation et contribuent ainsi à en réduire la part aléatoire.

- Il est indispensable que les enseignants disposent de solides connaissances scientifiques dans les matières enseignées (*Fachwissen*).

Cette prémisse se trouve confirmée par des recherches empiriques. L'orateur évoque une étude réalisée à Hambourg auprès des mêmes élèves au niveau de la quatrième, de la sixième et de la huitième année scolaire. Pendant ces années, les testés se sont vu dispenser leur enseignement d'anglais soit par un enseignant ayant fait des études universitaires d'anglais en vue de l'enseignement (*Lehramt*), soit par un enseignant ayant suivi un cours de formation continue en anglais d'une durée d'une année, soit par un enseignant ne disposant d'aucune qualification supplémentaire en anglais. Au bout du parcours, il s'est révélé qu'en matière de compétences et de progrès d'apprentissage, les résultats des élèves ayant fréquenté le cours d'un enseignant titulaire d'un diplôme universitaire en anglais sont nettement meilleurs que ceux des élèves qui ont travaillé avec un enseignant ayant suivi un cours de formation continue. Quant à la progression de ces derniers élèves, elle surpasse encore considérablement celle des testés dont l'enseignant ne pouvait se prévaloir d'aucune qualification supplémentaire en anglais.

Si le savoir disciplinaire des enseignants constitue donc une condition fondamentale et indispensable pour un enseignement de qualité, il est évident que cette condition n'est pas suffisante. Il est tout aussi important que l'enseignant possède des connaissances fondées en matière de didactique disciplinaire (*Fachdidaktik*), connaissances auxquelles doit s'ajouter encore un certain savoir pédagogique général (cf. p. 7-8).

Pour ce qui est des connaissances en didactique, l'étude allemande *Coactiv*, étude nationale complémentaire à PISA 2003, s'est penchée sur la corrélation entre le savoir didactique de l'enseignant et les progrès d'apprentissage des élèves. Il en résulte que les connaissances didactiques des enseignants ont une forte influence sur la progression des élèves. De plus, il existe une corrélation directe entre les connaissances disciplinaires (*Fachwissen*) et les connaissances en didactique disciplinaire des enseignants. En d'autres termes, l'enseignant doit avoir atteint un certain seuil académique dans sa ou ses discipline(s), et sur ce savoir doivent venir se greffer des notions en didactique. C'est donc la combinaison entre connaissances disciplinaires et connaissances didactiques qui est décisive. Au-delà du seuil mentionné, un surplus en connaissances liées directement à la matière n'aura pas d'effet direct sur les progrès et les résultats des élèves. Pour de plus amples renseignements au sujet de cette étude, il est renvoyé aux pages 65 à 71 de la présentation.

- Les données figurant à la page 56 proposent quelques pistes en termes d'évaluation des compétences des enseignants. Il convient toutefois de signaler qu'il n'existe guère d'instruments standardisés dans ce domaine. Sur le plan de l'évaluation externe, les carnets d'observation (*Beobachtungsbögen*) utilisés dans de nombreux *Länder* allemands par l'inspection scolaire fournissent des résultats assez fiables.

- **Echange de vues**

De l'échange de vues subséquent, il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

- Il est souligné qu'au cours de leur formation, les futurs enseignants, y compris ceux de l'école fondamentale, doivent acquérir à la fois des connaissances disciplinaires et des connaissances en didactique disciplinaire. Pour y parvenir, il existe différents modèles : certains pays tels que l'Allemagne préconisent un modèle mixte fondé sur l'étude parallèle des deux éléments, d'autres pays misent sur une approche successive.

Il n'existe pas d'études empiriques renseignant sur la question de savoir si les enseignants de l'enseignement fondamental peuvent se contenter de connaissances disciplinaires moins approfondies que ceux de l'enseignement postprimaire. M. le Professeur Bos estime que le savoir disciplinaire des deux types d'enseignants devrait se situer à peu près au même niveau.

- En ce qui concerne la question de l'opportunité de former, au niveau de l'école fondamentale, plutôt des « généralistes » ou bien des « généralistes » pouvant se prévaloir d'une certaine spécialisation, force est de constater que sur le plan international, on s'éloigne de plus en plus du modèle du pur « généraliste ». La situation varie toutefois selon les pays. A titre d'exemple, en Allemagne, chaque enseignant doit faire des études en langue et en mathématiques, études qui doivent être complétées par un troisième domaine. Il existe aussi des modèles qui forment de véritables spécialistes (cf. Vancouver, p. 61 de la présentation).

Le modèle tel qu'il est pratiqué en Rhénanie-du-Nord – Westphalie (cf. p. 55) présente une pondération intéressante entre généraliste et spécialiste. Cette pondération permet en effet de mettre à profit les avantages des deux modèles sans trop en subir en même temps les inconvénients.

Dans ce contexte se pose la question de savoir si une orientation vers le modèle du spécialiste ne risque pas de priver les élèves de l'école fondamentale d'une personne de référence dont ils auraient pourtant besoin.

En réponse, M. le Professeur Bos préconise le recours à des solutions intermédiaires. En Rhénanie-du-Nord – Westphalie, l'enseignant principal (*Klassenlehrer*), qui enseigne l'allemand et les mathématiques, assume le rôle de personne de référence. En principe, au niveau de l'enseignement primaire allemand, les enseignants accompagnent une classe pendant deux années.

La question de la personne de référence revêt un caractère d'autant plus crucial au niveau de l'éducation préscolaire telle qu'elle fonctionne au Luxembourg. Dans ce contexte, il faut savoir qu'en Allemagne, les jeunes enfants de trois à six ans ne sont pas intégrés au système scolaire, mais fréquentent des structures d'accueil et d'éducation. Celles-ci se voient peu à peu doter de standards d'éducation. Dans ces structures, les enfants sont en principe encadrés par trois responsables qui assument alors le rôle de personnes de référence.

- Globalement, les systèmes d'enseignement postprimaire dans lesquels les enseignants n'enseignent qu'une seule matière sont plutôt rares. Il n'existe pas de différence au niveau des résultats des élèves selon que l'enseignant ne maîtrise qu'une matière ou deux à trois. Il est parfaitement possible d'atteindre le niveau disciplinaire nécessaire dans plusieurs matières.

- Compte tenu du nombre croissant d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, il se pose la question de l'importance des connaissances en éducation différenciée dont devrait disposer chaque enseignant.

Selon M. le professeur Bos, la formation des enseignants doit comporter des éléments visant à préparer les candidats à gérer l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, y compris à travailler avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

- En Allemagne, ce sont les ministres de l'Education des différents Länder qui décident de l'orientation et de la structuration de la formation des enseignants de l'enseignement fondamental et postprimaire. En concertation avec la *Kultusministerkonferenz*, les gouvernements des *Länder* fixent les lignes de conduite à respecter par les universités dans ce domaine. Les gouvernements ont aussi prescrit la création des centres susmentionnés pour la formation des enseignants (*Zentren für Lehrerbildung*, cf. p. 49-52), étant entendu que les universités disposent d'une certaine marge de manœuvre pour la mise en pratique de ces prescriptions.

Par contre, pour les matières « classiques » enseignées aux universités, les gouvernements se contentent de définir un cadre général (par exemple nombre d'ECTS que doit comporter un cursus) et ils ont délégué leur droit de regard à des instituts d'accréditation qui sont chargés d'examiner et d'accréditer les nouveaux cursus mis en place par les universités.

- Au sujet de la procédure d'orientation vers l'enseignement secondaire (*Gymnasium*) est soulevée la question de savoir s'il est préférable d'opter ou bien pour une épreuve nationale ou suprarégionale ou bien pour un système décentralisé dans lequel les décisions d'orientation sont prises par les enseignants au sein d'une école et d'une classe.

M. le professeur Bos expose qu'un système national présente l'avantage de l'uniformité. Le système décentralisé permet par contre de trouver des solutions individuelles pour chaque élève. De cette façon, il est possible d'orienter des élèves vers l'enseignement secondaire qui, de prime abord, ne présentent pas le profil requis mais qui sont souvent capables de réussir, une fois qu'ils se trouvent dans un milieu propice et stimulant.

- Interrogé sur ses recherches pédagogiques relatives à la Chine, M. le Professeur Bos explique qu'il a testé, dans cinq provinces chinoises, les élèves des meilleures écoles qui venaient d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires après douze années d'études. Les résultats ont révélé que ces élèves possèdent une avance écrasante par rapport à leurs collègues allemands, y compris par rapport aux meilleurs élèves allemands. Ces études ne font que confirmer la nécessité pour les pays occidentaux d'investir massivement dans les systèmes d'enseignement.

M. le Président remercie M. le Professeur Wilfried Bos pour l'échange de vues instructif.

*

M. le Président informe que lors de sa réunion du 28 avril 2011, le Bureau de la Chambre des Députés a donné son accord pour une visite de travail de la Commission auprès de la Direction de l'éducation de l'OCDE. Cette visite pourra se faire vers la mi-septembre 2011, en fonction de la disponibilité des responsables sur place.

Luxembourg, le 23 mai 2011

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexe :

Présentation « *Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsforschung* »

Lehrerbildung

*aus der Perspektive der
Bildungsforschung*

Was muss eine gute Lehrkraft können?

Diagnostizieren

Empathisch sein

Vorbild sein

Organisieren und
Strukturieren

Situationen
einschätzen

Organisieren

Flexibel sein

Führen können

Lehrinhalte
vermitteln

Teamwork

Wertschätzende
Grundhaltung

Eine gute Lehrerbildung
durchlaufen haben

Frei sprechen

Viel Wissen



Veränderte Rollenerwartung an Lehrkräfte im 21. Jahrhundert

Anforderungen der OECD (2005)



Mit jedem Lernenden

- Initiierung und Organisierung der Lernprozesse
- Effektiver Umgang mit individuellen Lernbedürfnissen eines jeden einzelnen Lernenden
- Formative und summative Beurteilungsverfahren



In jeder Klasse

- Effektiver Umgang mit Heterogenität im Bezug auf
 - Multikulturelle Aspekte
 - Lernende mit besonderen Bedürfnissen
- Fächerübergreifende Organisation von Lernprozessen



In der Schule

- Teamplayer
- Aktive Beteiligung an Schulentwicklung und –planung
- Nutzung neuer Medien für Unterricht und Verwaltung
- Interschulische wie internationale Zusammenarbeit gestalten
- Management neu denken und Führungsaufgaben teilen



In der Community

- Professionelle Beratung von Eltern
- Aufbau von Lernpartnerschaften in der Gemeinde/im Stadtteil

Ergebnisse des EU-Bildungsbericht: Landesprofil



LUXEMBOURG 		Luxembourg		EU average		EU Benchmarks	
		2000	2009	2000	2009	2010	2020
Participation in early childhood education (4 years old - year before start of comp. primary)		94.7%	94.3% ⁰⁸	85.6%	92.3% ⁰⁸	-	95%
Low achievers (15 year -olds; PISA study results)	Reading	(35.1%)	26.0%	21.3%	20.0%	17.0 %	15%
	Mathematics	22.8% ⁰⁶	23.9%	24.0% ⁰⁶	22.2%	-	15%
	Science	22.1% ⁰⁶	23.7%	20.3% ⁰⁶	17.7%	-	15%
Early leavers from education and training (age 18-24)		16.8%	7.7% ^b	17.6%	14.4%	10 %	10%
Upper secondary attainment (age 20-24)		72.7% ⁰³	76.8% ^b	76.6%	78.6%	85 %	-
MST graduates (higher education)	Increase since 2000	-	11.1% ⁰⁸	-	38.1% ⁰⁸	+15 %	-
	Share of females	-	48.2% ⁰⁸	30.7%	32.6% ⁰⁸	Improve gender balance	-
Higher education attainment (age 30-34)		21.2%	46.6% ^b	21.2%	32.3%	-	40%
Adult participation in lifelong learning (age 25-64; 4 weeks period)		6.5 % ⁰³	13.4 %	6.5 %	12.5 %	12.5 %	15%
Investment in education Public spending on education,% of GDP		3.74% ⁰¹	3.1%	3.1%	3.1%	-	-

Source: Eurostat (UOE, LFS) data extraction as of March 2011 and OECD (PISA)
 01= 2001, 03= 2003, 06 = 2006, 07 =2007, 08 =2008, e= estimate, b = break, p = provisional,
 PISA: reading: 18 EU countries, maths and science: 25 EU countries
 "EU Benchmarks" are defined as "EU average performance levels" (weighted averages)

Handlungsbedarfe sind evident

- Lehrerprofessionalität - Konzepte und Anforderungen
- Nationale und europäische Herausforderungen
- Internationale Perspektiven und Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu Kernfragen zu Gestaltungs- und Steuerungselementen der Lehrerausbildung
- Wie fangen wir an? Was rät die Bildungsforschung?

Lehrerausbildung als komplexes System

nationale Ebene	Level III	Gesellschaftssystem					
		allgemeiner Entwicklungsstand	Status des Lehrerberufs		Status von Mathematik		
		Bildungssystem					
	Level II	Steuerung und Kontrolle	Ziele der Schule		Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf (Einkommen)		
		Lehrerausbildungssystem					
	Level II	Ziele/Standards	Ausbildungskomponenten	Kosten pro Absolvent/in	Institutionalisierung	Eingangsselektivität	
institutionelle Ebene	Level II	institutionell intendiertes Curriculum					
		Ziele und Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Kontrolle und Steuerung	Beratung und Unterstützung	Selektivität	
	Level I	Lehrerausbildner/innen			implementiertes Curriculum		
		Wissen	<i>beliefs</i>	demographische Daten	Ziele und Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Selektivität
		Ziele und Inhalte		Lehr-Lernmethoden	Kontrolle, Steuerung	Beratung	Studierendenschaft
individuelle Ebene	Level II	Lernvoraussetzungen		Nutzung des Lehrangebots			
		Wissen	<i>beliefs</i>	Inhalte		Lehr-Lernmethoden	
		Persönlichkeitsmerkmale		demographische Merkmale	investierte Lernzeit	Lernstrategien	affektive Komponenten
	Level I	Erworbene professionelle Kompetenz					
		professionelles Wissen		professionelle <i>beliefs</i>		Persönlichkeitsmerkmale	

Komponenten universitärer Lehrerbildung nach Blömeke (2001)

- Sozialisationsprozess (Entwicklung von Professionalität)
- Forschung, Lehre, Allgemeinbildung und Expertentum
- Rahmencurriculum für den Aufbau kognitiver Strukturen
- Lehr-lernbezogene und erziehungsbezogene Ausbildungsanteile
- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile
- Erwerb von Strukturwissen
- Ethische Fundierung des Lehrerhandelns
- Fallarbeit und Praxisphasen

Elemente professionelle Lehrerhandelns

Fachwissen

Pädagogisches Kontextwissen mit:

- fachdidaktischen
- pädagogischen
- sozialisationstheoretischen und
- Institutionsbezogenen Anteilen

Fachdidaktisches Wissens:

zentraler Aspekt zur Verschränkung
von fachwissenschaftlicher und
didaktisch-pädagogischer Perspektive

Für qualifizierten Unterricht ist eine
Verknüpfung von Fach- und Wissensstruktur
sowie Lehr-Lern-Prozess entscheidend

Operatives Handlungswissen

berufs- und
Unterrichtsbezogene
Kooperation

Selbstvergewisserung

vgl. SINUS, 1998

Lehrerausbildung als komplexes System

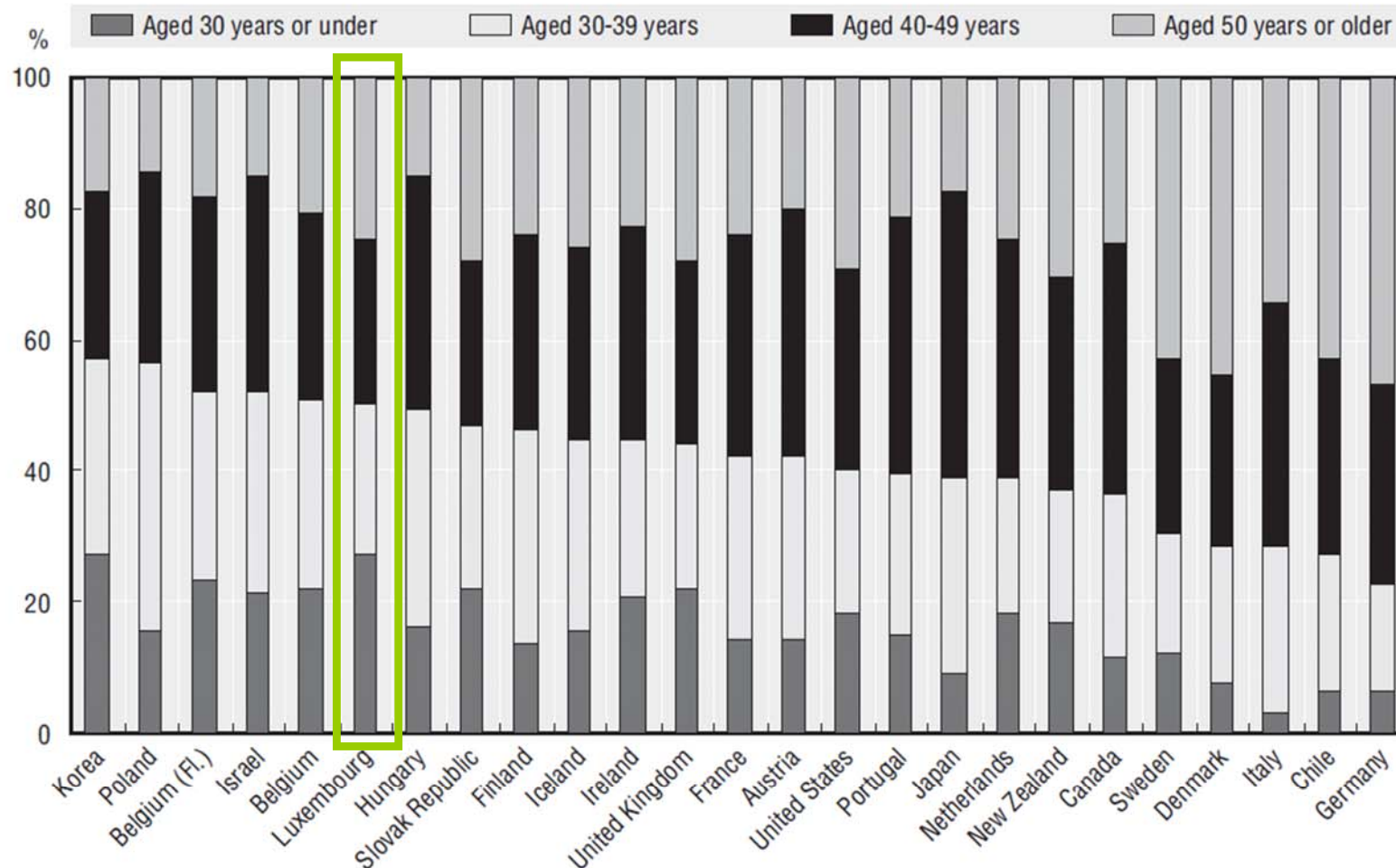
nationale Ebene	Level III	Gesellschaftssystem					
		allgemeiner Entwicklungsstand	Status des Lehrerberufs		Status von Mathematik		
		Bildungssystem					
	Level II	Steuerung und Kontrolle	Ziele der Schule		Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf (Einkommen)		
		Lehrerausbildungssystem					
	Level II	Ziele/Standards	Ausbildungs-komponenten	Kosten pro Absolvent/in	Institutionalisierung	Eingangsselektivität	
institutionelle Ebene	Level II	institutionell intendiertes Curriculum					
		Ziele und Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Kontrolle und Steuerung	Beratung und Unterstützung	Selektivität	
	Level I	Lehrerausbildner/innen			implementiertes Curriculum		
		Wissen	<i>beliefs</i>	demographische Daten	Ziele und Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Selektivität
		Ziele und Inhalte		Lehr-Lernmethoden	Kontrolle, Steuerung	Beratung	Studierenden-schaft
individuelle Ebene	Level II	Lernvoraussetzungen		Nutzung des Lehrangebots			
		Wissen	<i>beliefs</i>	Inhalte		Lehr-Lernmethoden	
		Persönlichkeitsmerkmale		demographische Merkmale	investierte Lernzeit	Lernstrategien	affektive Komponenten
	Level I	Erworbene professionelle Kompetenz					
		professionelles Wissen		professionelle <i>beliefs</i>		Persönlichkeitsmerkmale	

Herausforderungen an europäische Schulsysteme im 21. Jahrhundert

- Souveränität vs. Europäisierung (Bologna-Prozess)
- Demographischer Wandel
- Bevölkerungsstruktur und Folgen vorangegangener bildungspolitischer Entscheidungen

Herausforderungen: Charakteristika des Personals

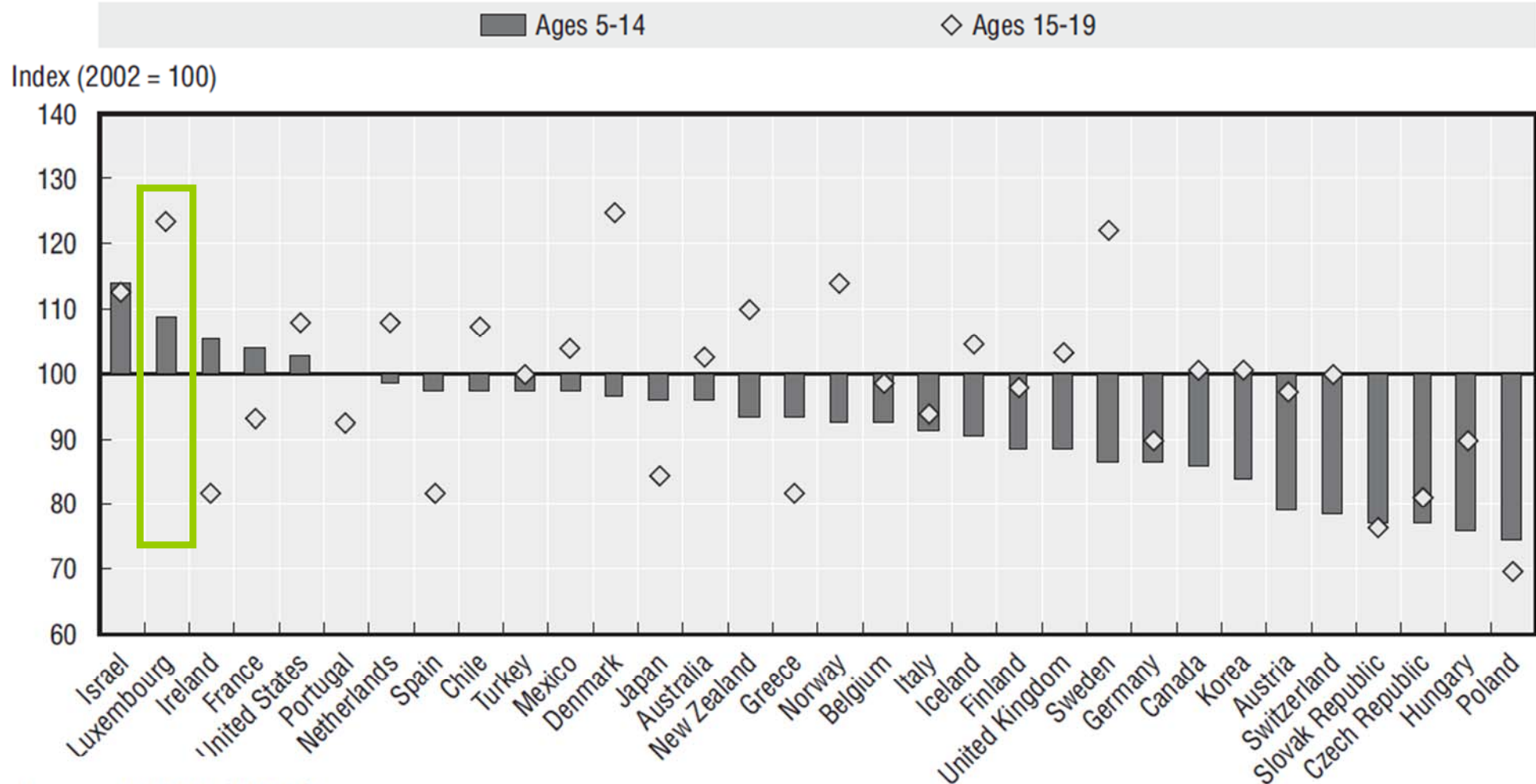
Verteilung der Lehrkräfte nach Alter in der Primärschule 2002, absteigend sortiert nach Anteil der Lehrer die 40 Jahre oder älter sind



Note: Countries are ranked in ascending order of the percentage of teachers aged 40 years or older. Data for Luxembourg include public institutions only. The reference year is 2001 for Canada and Poland.

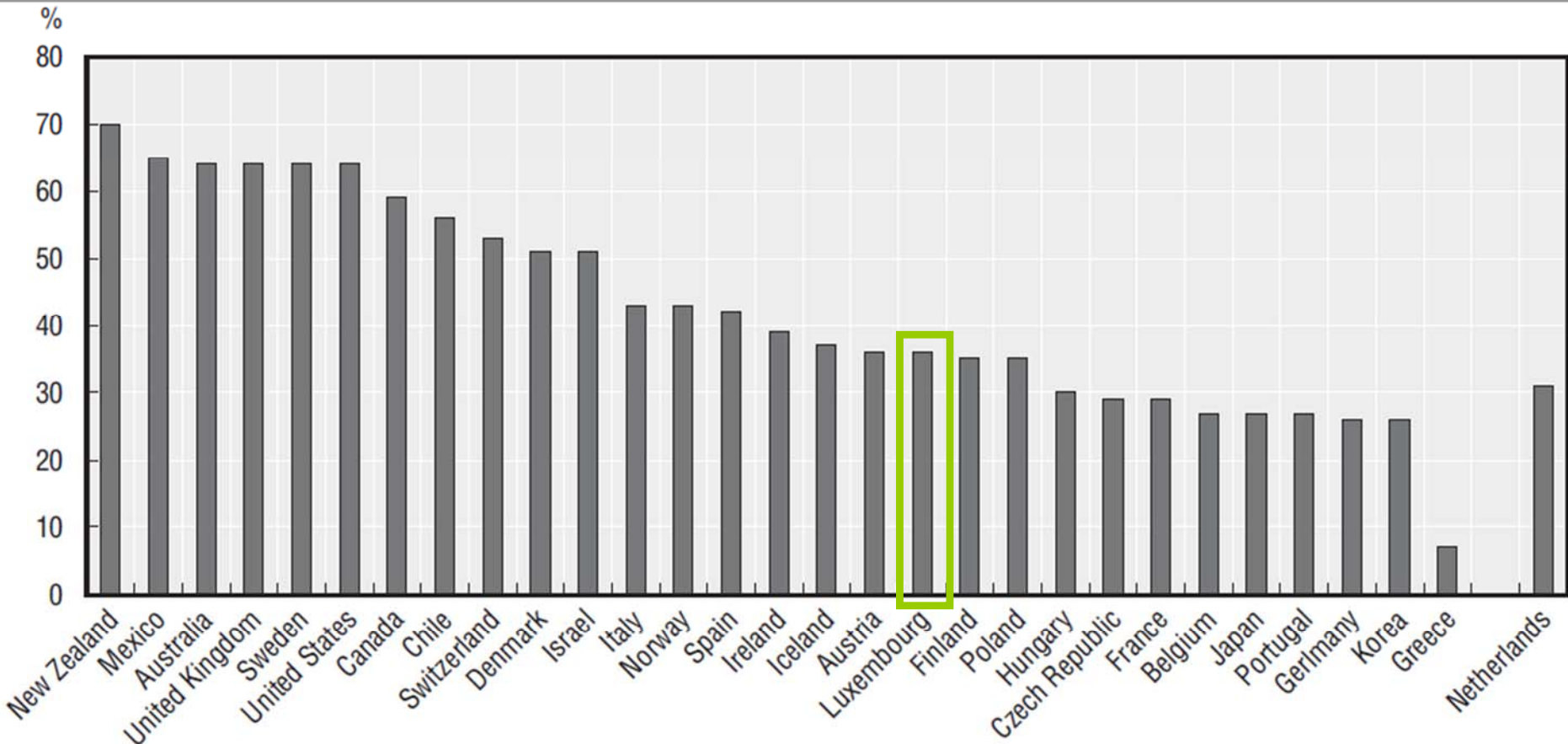
Source: OECD Education Database, 2004.

Erwarteter demographischer Wandel in der schulpflichtigen Alterstufe zwischen 2002 und 2012 als Hinweis auf aktuelle und zukünftige Bedarfe an Lehrpersonal (2002 = 100)



Source: OECD (2004a).

Schulleitungen, die zum Zeitpunkt der Befragung in den letzten 3 Monaten an Weiterbildung teilgenommen haben (PISA 2000)



Definition: Principals were asked what percentage of teachers in their school have attended a programme of professional development in the last three months. The average country figure is computed weighting each school figure by the number of students enrolled in that school. Professional development is defined as follows: "Professional development is a formal programme designed to enhance teaching skills or pedagogical practices. It may or may not lead to a recognised qualification. The total length of the programme must last for at least one day and have a focus on teaching and education."

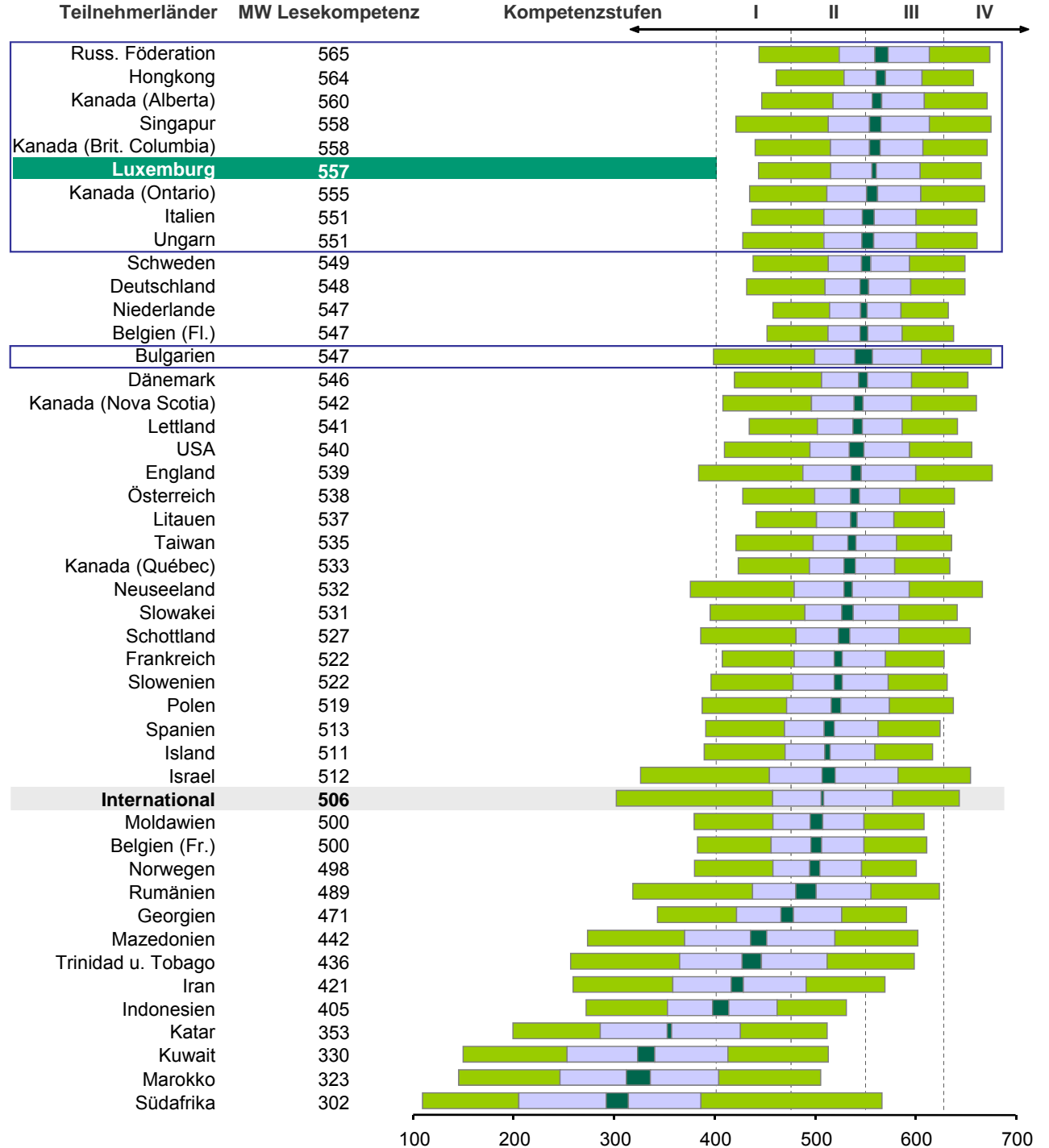
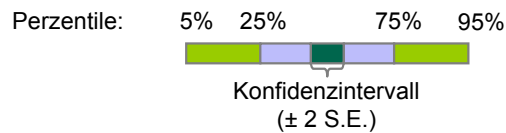
Note: For the Netherlands, the response rate is too low to ensure comparability.

Herausforderungen: Wirksamkeit des Personals

- Lesekompetenzen der der Luxemburger Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungssegment
- Luxemburger Primärschüler auf Platz eins der teilnehmenden EU-Staaten

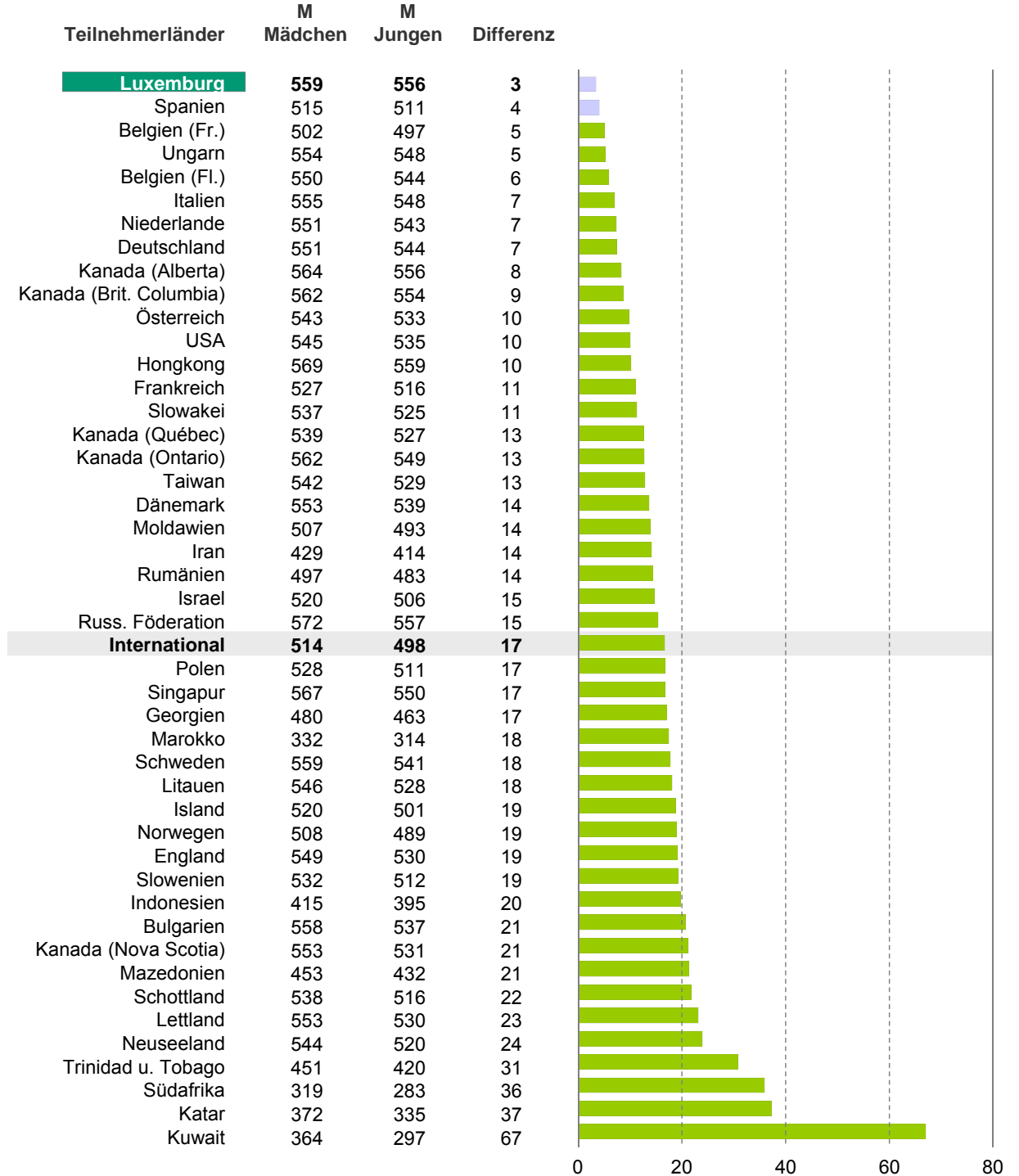
Leistungen auf der Gesamtskala Lesen im internationalen Vergleich

Die Leistungsunterschiede zwischen den eingerahmten Teilnehmerländern sind nicht statistisch signifikant.



- Lesekompetenzen der der Luxemburger Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungssegment
- Luxemburger Primärschüler auf Platz eins der teilnehmenden EU-Staaten
- **Keine Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen**

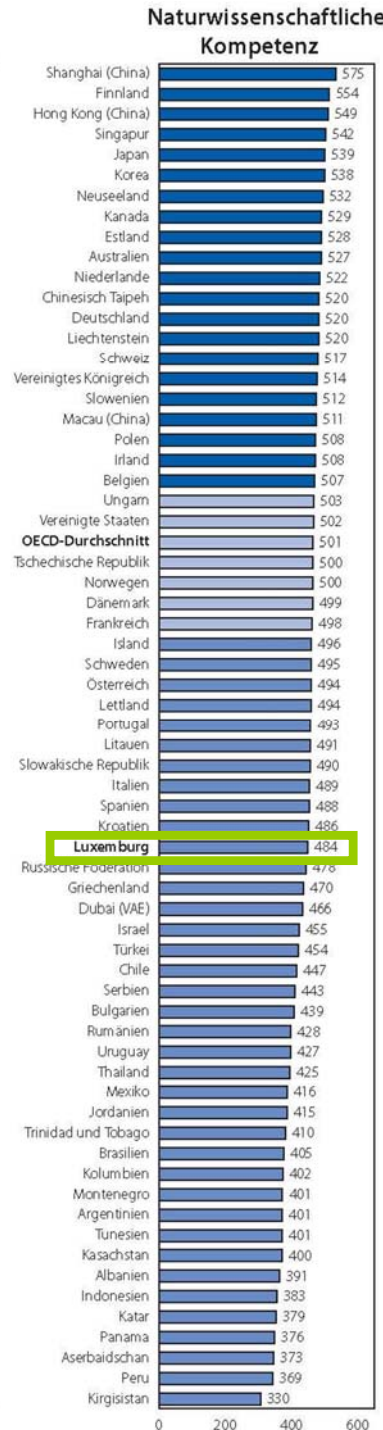
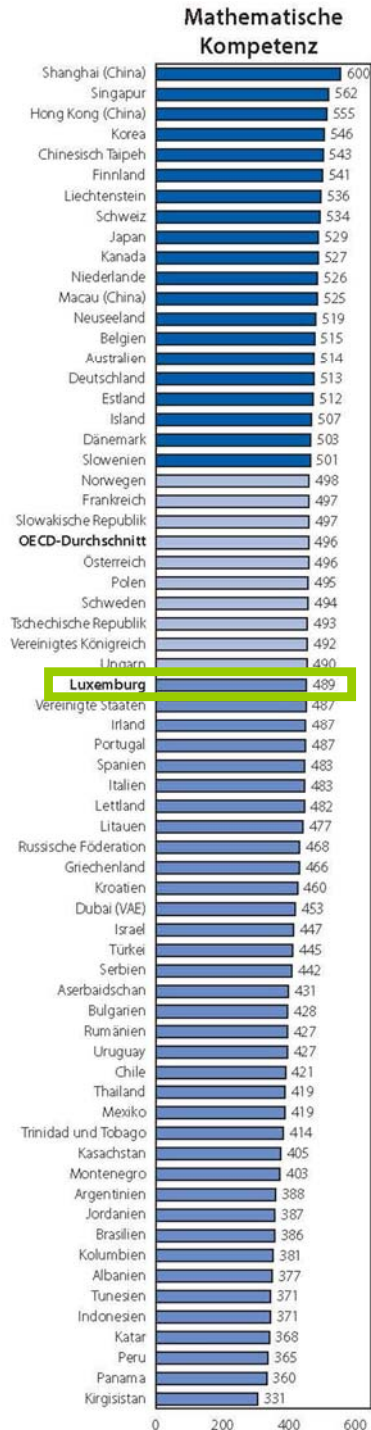
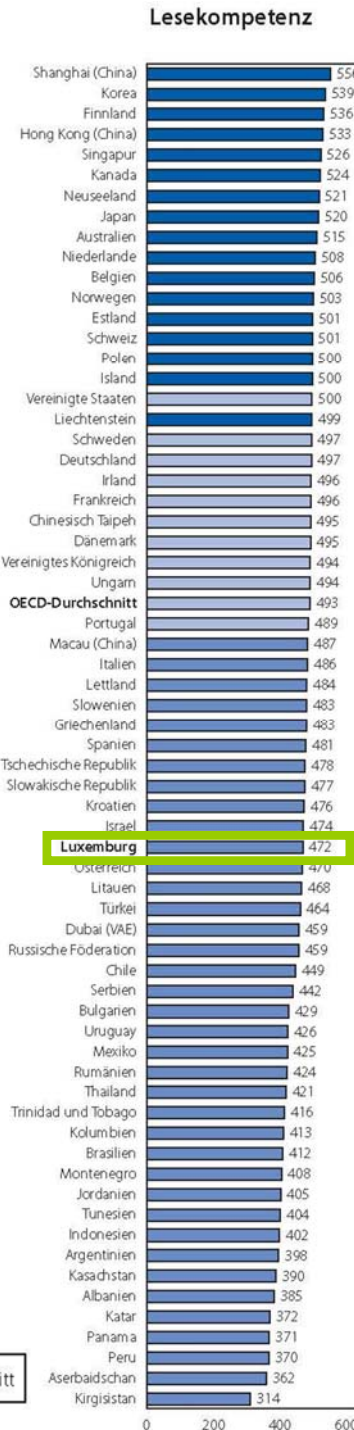
Leistungs- unterschiede zwischen Jungen und Mädchen



- Keine signifikante Mittelwertdifferenz ($p < .05$)
- Signifikante Mittelwertdifferenz

- Lesekompetenzen der der Luxemburger Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungssegment
- Luxemburger Primärschüler auf Platz eins der teilnehmenden EU-Staaten
- Keine Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen
- **PISA: Leistungen unter dem OECD-Durchschnitt**
 - Anteil schwacher Lernender zu hoch; Anteil starker Lerner zu niedrig

Leistungen der Teilnehmerländer in den Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften



■ über dem OECD-Durchschnitt
 ■ im OECD-Durchschnitt
 ■ unter dem OECD-Durchschnitt



**Im EU-Vergleich:
Gestiegener Anteil von
Kindern mit schlechtem
Lesekompetenzen von
22.9 Prozent (2006)
auf 26.0 Prozent (2009)**

Source: OECD (PISA)

*MK: The former Yugoslav Republic of
Macedonia

	Low achievers in reading. %						Average score
	All				Boys	Girls	All
	2000	2003	2006	2009	2009	2009	2009
EU 18 countries	21.3	:	24.1	20.0	26.6	13.4	493
EU 25 countries	:	:	23.1	19.6	25.9	13.3	
Belgium	19.0	17.9	19.4	17.7	21.5	13.8	506
Bulgaria	40.3	:	51.1	41.0	52.0	29.1	429
Czech Republic	17.5	19.4	24.8	23.1	30.8	14.3	478
Denmark	17.9	16.5	16.0	15.2	19.0	11.5	495
Germany	22.6	22.3	20.0	18.5	24.0	12.6	497
Estonia	:	:	13.6	13.3	18.9	7.3	501
Ireland	11.0	11.0	12.1	17.2	23.1	11.3	496
Greece	24.4	25.2	27.7	21.3	29.7	13.2	483
Spain	16.3	21.1	25.7	19.6	24.4	14.6	481
France	15.2	17.5	21.7	19.8	25.7	14.2	496
Italy	18.9	23.9	26.4	21.0	28.9	12.7	486
Latvia	30.1	18.0	21.2	17.6	26.6	8.7	484
Lithuania	:	:	25.7	24.3	35.5	13.0	468
Luxembourg	(35.1)	22.7	22.9	26.0	32.9	19.1	472
Hungary	19.0	17.9	19.4	17.7	23.6	11.4	494
Netherlands	(9.5)	11.5	15.1	14.3	17.9	10.7	508
Austria	19.3	20.7	21.5	27.5	35.2	20.3	470
Poland	23.2	16.8	16.2	15.0	22.6	7.5	500
Portugal	26.3	22.0	24.9	17.6	24.7	10.8	489
Romania	41.3	:	53.5	40.4	50.7	30.4	424
Slovenia	:	:	16.5	21.2	31.3	10.7	483
Slovakia	:	24.9	27.8	22.3	32.0	12.5	477
Finland	7.0	5.7	4.8	8.1	13.0	3.2	536
Sweden	12.6	13.3	15.3	17.4	24.2	10.5	497
United Kingdom	(12.8)	:	19.0	18.4	23.1	14.0	494
Croatia	:	:	21.5	22.5	31.2	12.6	476
Iceland	14.5	18.5	20.5	16.8	23.8	9.9	500
MK*	:	:	:	:	:	:	:
Turkey	:	36.8	32.2	24.5	33.4	15.0	464
Liechtenstein	22.1	10.4	14.3	15.6	21.2	9.4	499
Norway	17.5	18.2	22.4	14.9	21.4	8.4	503
USA	17.9	19.4	:	17.7	21.4	13.6	500
Canada	9.6	9.6	11.0	10.3	14.5	6.0	524
Japan	10.1	19.0	18.4	13.6	18.9	7.9	520
Korea	5.8	6.8	5.7	5.8	8.8	2.5	539
Shanghai (China)	:	:	:	4.1	6.6	1.5	556



Im EU-Vergleich: Anhaltende Verschlechterung der Naturwissenschaftskompetenzen der Kinder von 22.1 Prozent (2006) auf 23.7 Prozent (2009)

Source: OECD (PISA)

*MK: The former Yugoslav Republic of Macedonia

	Share of low achievers				Average scores	
	All		Boys	Girls	All	
	2006	2009	2009	2009	2006	2009
EU 25 countries	20.3	17.7	18.6	16.8	498	502
Belgium	17.0	18.0	17.9	18.2	510	507
Bulgaria	42.6	38.8	43.3	34.0	434	439
Czech Republic	15.5	17.3	17.9	16.5	513	500
Denmark	18.4	16.6	15.2	17.9	496	499
Germany	15.4	14.8	15.0	14.5	516	520
Estonia	7.7	8.3	8.6	8.1	531	528
Ireland	15.5	15.2	16.0	14.3	508	508
Greece	24.0	25.3	28.2	22.4	473	470
Spain	19.6	18.2	18.3	18.2	488	488
France	21.2	19.3	20.5	18.0	495	498
Italy	25.3	20.6	22.3	18.9	475	489
Cyprus	:	:	:	:	:	:
Latvia	17.4	14.7	16.8	12.6	490	494
Lithuania	20.3	17.0	20.0	14.0	488	491
Luxembourg	22.1	23.7	24.0	23.4	486	484
Hungary	15.0	14.1	15.3	12.9	504	503
Malta	:	:	:	:	:	:
Netherlands	13.0	13.2	12.3	14.0	525	522
Austria	16.3	:	21.6	20.3	511	494
Poland	17.0	13.1	15.5	10.8	498	508
Portugal	24.5	16.5	18.4	14.7	474	493
Romania	46.9	41.4	44.7	38.2	418	428
Slovenia	13.9	14.8	17.8	11.6	519	512
Slovakia	20.2	19.3	20.4	18.2	488	490
Finland	4.1	6.0	7.5	4.5	563	554
Sweden	16.4	19.1	20.3	17.9	503	495
United Kingdom	16.7	15.0	14.6	15.5	515	514
Croatia	17.0	18.5	20.5	16.3	493	486
Iceland	20.6	17.9	19.3	16.6	508	496
MK*	:	:	:	:	:	:
Turkey	46.6	30.0	33.3	26.5	424	454
Liechtenstein	12.9	11.3	9.2	13.7	522	
Norway	21.1	15.8	16.9	14.5	487	500
USA	24.4	18.1	17.0	19.3	489	502
Canada	10.0	9.6	9.9	9.2	534	529
Japan	12.0	10.7	13.1	8.1	531	539
Korea	11.2	6.3	7.5	5.0	522	538
Shanghai (China)	:	3.1	3.8	2.5	:	575



Im EU-Vergleich: Anhaltende Verschlechterung der Mathematikkompetenzen der Kinder von 22.8 Prozent (2006) auf 23.9 Prozent (2009)

	% low achievers in mathematics				Average scores	
	All		Boys	Girls	All	
	2006	2009	2009	2009	2006	2009
EU 25 countries	24.0	22.2	21.0	23.5	497	497
Belgium	17.3	19.1	16.8	21.4	520	515
Bulgaria	53.3	47.1	48.2	45.9	413	428
Czech Republic	19.2	22.3	21.7	23.1	510	493
Denmark	13.6	17.1	14.7	19.4	513	503
Germany	19.9	18.6	17.2	20.2	504	513
Estonia	12.1	12.7	11.9	13.5	515	512
Ireland	16.4	20.8	20.6	21.0	501	487
Greece	32.3	30.3	28.4	32.1	459	466
Spain	24.7	23.7	21.4	26.1	480	483
France	22.3	22.5	21.6	23.4	496	497
Italy	32.8	24.9	23.5	26.4	462	483
Cyprus	:	:	:	:	:	:
Latvia	20.7	22.6	23.2	22.0	486	482
Lithuania	23.0	26.2	28.1	24.4	486	477
Luxembourg	22.8	23.9	22.2	25.7	490	489
Hungary	21.2	22.3	21.7	22.9	491	490
Malta	:	:	:	:	:	:
Netherlands	11.5	13.4	11.2	15.6	531	514
Austria	20.0	23.2	21.3	25.1	505	496
Poland	19.8	20.5	21.2	19.9	495	495
Portugal	30.7	23.7	22.6	24.7	466	487
Romania	52.7	47.0	46.9	47.2	415	427
Slovenia	17.7	20.3	20.9	19.7	504	501
Slovakia	20.9	21.0	21.4	20.7	492	497
Finland	6.0	7.8	8.1	7.5	548	541
Sweden	18.3	21.1	21.4	20.8	502	494
United Kingdom	19.8	20.2	17.5	22.8	495	492
Croatia	28.6	33.2	31.8	34.6	493	460
Iceland	16.8	17.0	17.9	16.1	506	507
MK*	:	:	:	:	:	:
Turkey	52.1	42.1	40.4	44.1	424	445
Liechtenstein	13.2	9.5	7.7	11.5	525	536
Norway	22.2	18.2	18.0	18.3	487	498
USA	28.1	23.4	20.6	26.3	489	487
Canada	10.8	11.5	10.9	12.1	527	527
Japan	13.0	12.5	12.9	12.0	531	529
Korea	8.8	8.1	9.1	7.0	547	546
Shanghai (China)	:	4.9	5.5	4.3	:	600

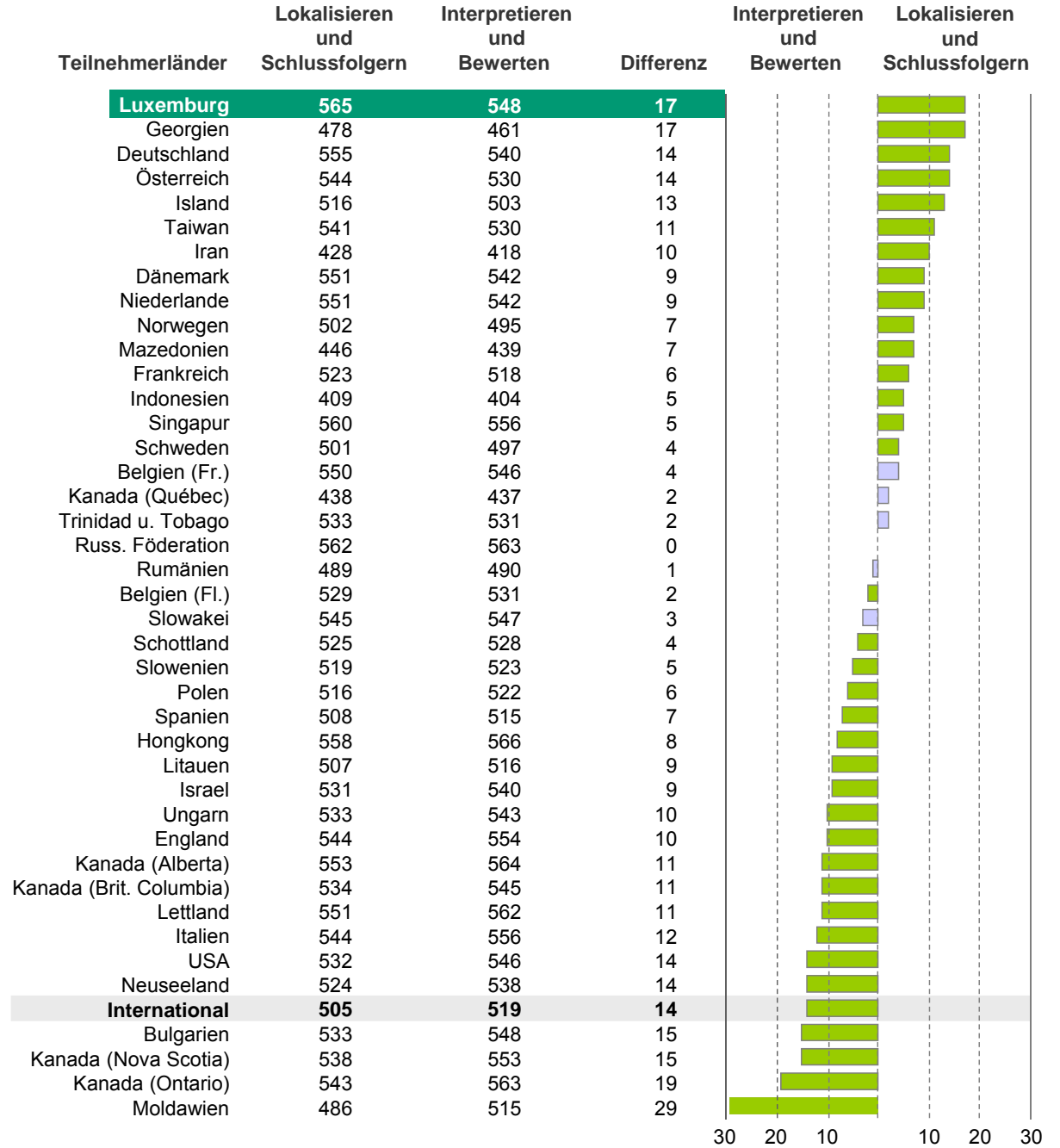
Source: OECD (PISA); average scores for 16 EU countries

*MK: The former Yugoslav Republic of Macedonia

- Lesekompetenzen der der Luxemburger Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungssegment
- Luxemburger Primärschüler auf Platz eins der teilnehmenden EU-Staaten
- Keine Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen
- Verstehensprozesse:
 - deutlicher Vorsprung beim Lokalisieren und Schlussfolgern (textimmanente Verstehensleistung)
 - Schwachpunkt: das begründete, eigenständige Bewerten von Texten, Inhalten oder Sprache (wissensbasierte Verstehensleistung)

Unterschiede zwischen den Verstehensprozessen im internationalen Vergleich

Differenz nach Verstehensprozessen



■ Keine signifikante Mittelwertdifferenz ($p < .05$)
 ■ Signifikante Mittelwertdifferenz

Beispielaufgaben für Verstehensprozesse

Lokalisieren
und
Schlussfolgern

6. Warum rief Anina die Flamingos herbei?



Interpretieren
und
Bewerten

11. An den Dingen, die Anina tat, sieht man, wie sie war.
Beschreibe sie und gib **zwei** Beispiele, die dies zeigen.

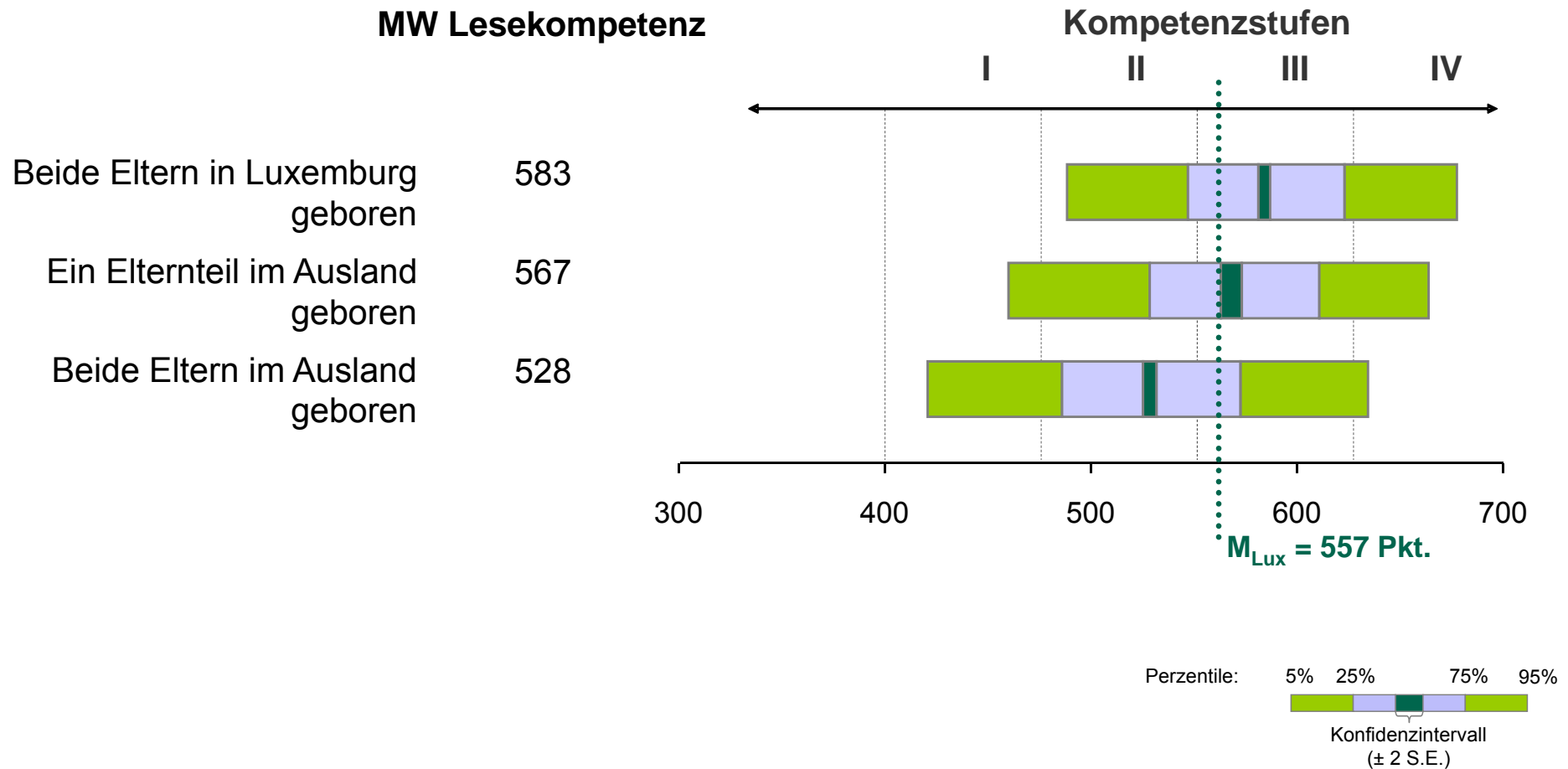




- Vermittlung der verschiedenen Lesestrategien in Bildungsstandards festlegen
- entsprechende Lehrmittel für Unterricht
- Leseverstehen fächerübergreifend vermitteln

- Lesekompetenzen der der Luxemburger Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungssegment
- Luxemburger Primärschüler auf Platz eins der teilnehmenden EU-Staaten
- Keine Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen
- Verstehensprozesse:
 - deutlicher Vorsprung beim Lokalisieren und Schlussfolgern (textimmanente Verstehensleistung)
 - Schwachpunkt: das begründete, eigenständige Bewerten von Texten, Inhalten oder Sprache (wissensbasierte Verstehensleistung)
- **enger Zusammenhang zwischen sozioökonomischen und migrationsspezifischen Faktoren und der Leseleistung**

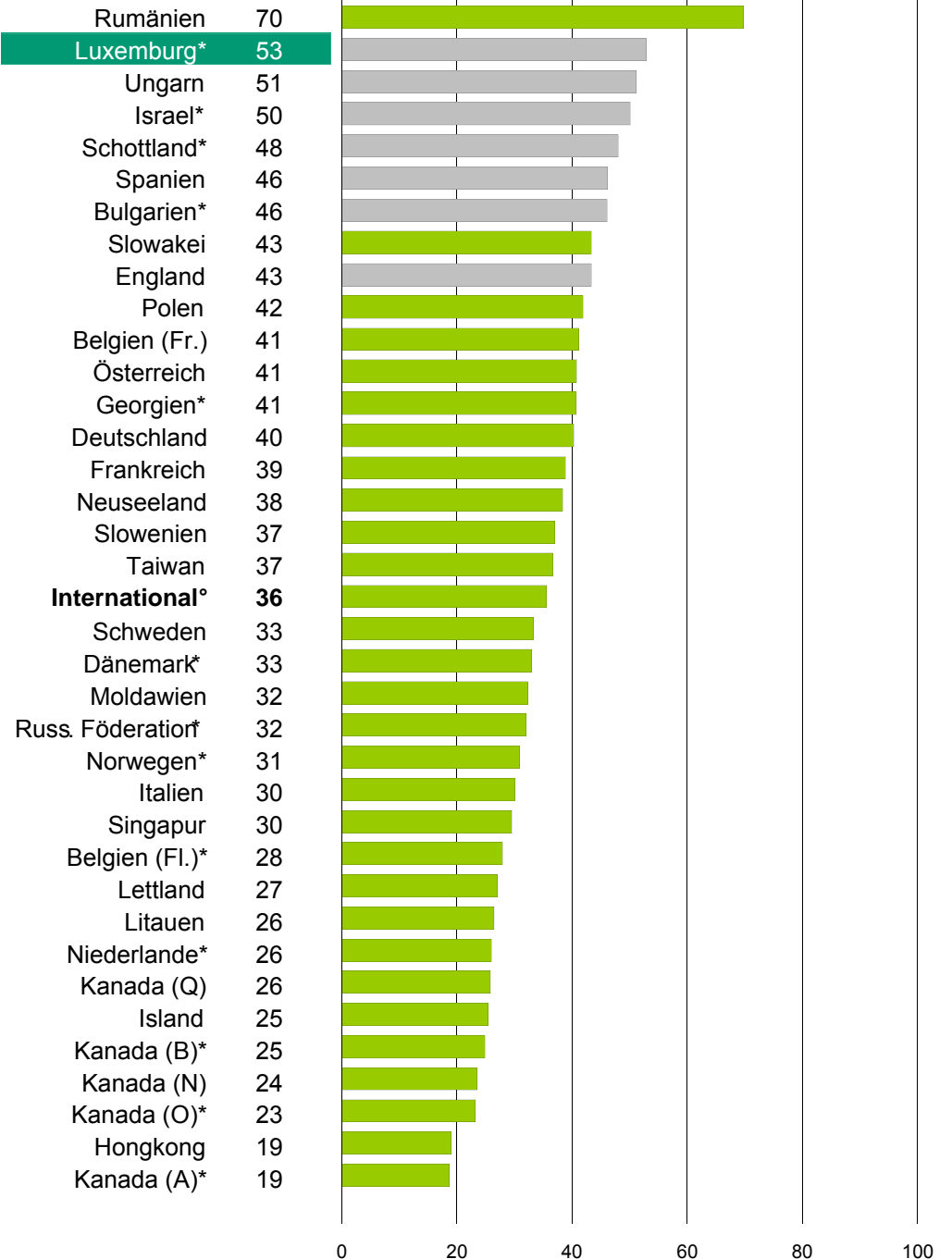
Migrationshintergrund der Eltern und Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler



Leistungsunterschied in Skalenpunkten zwischen Schülerinnen und Schülern, die in Familien mit weniger bzw. mehr als 100 Büchern leben

- Staaten, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) von der Differenz in Luxemburg abweicht.
- Staaten, in denen die Differenz nicht signifikant von der Differenz in Luxemburg abweicht.
- * Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel IV.
- Mittelwert über alle in dieser Abbildung enthaltenen Staaten.

Teilnehmerland Differenz



Leistungsunterschied in Skalenpunkten zwischen Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern mit akademischen oder technischen Berufen und aus Familien mit manuellen Berufstätigkeiten

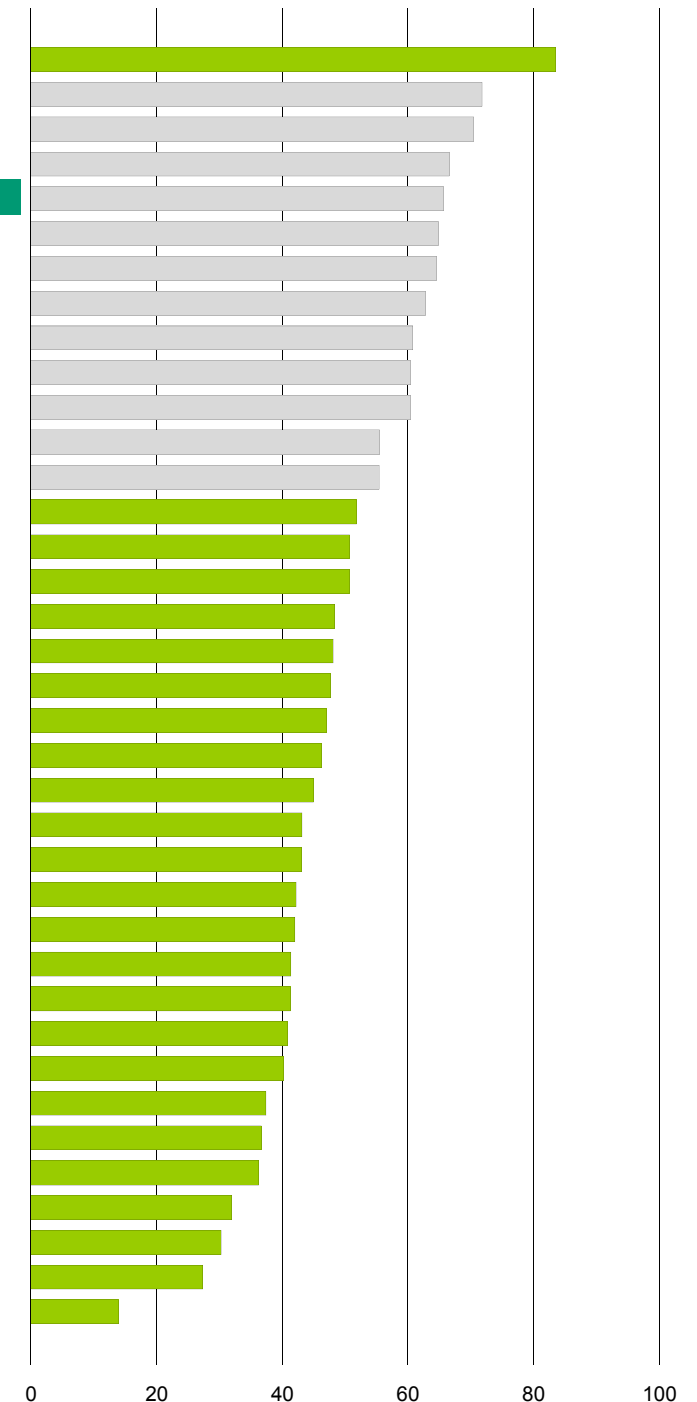
- Staaten, in denen die Differenz signifikant ($p < .05$) von der Differenz in Luxemburg abweicht.
- Staaten, in denen die Differenz nicht signifikant von der Differenz in Luxemburg abweicht.

* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel IV.

○ Mittelwert über alle in dieser Abbildung enthaltenen Staaten.

Teilnehmerland Differenz

Teilnehmerland	Differenz
Israel*	84
Rumänien	72
Ungarn	70
Singapur	67
Luxemburg*	66
Slowenien*	65
Schottland*	65
Belgien (Fr.)	63
Frankreich	61
Bulgarien*	60
Deutschland	60
Slowakei	55
England	55
Österreich	52
International ^o	51
Neuseeland*	51
Dänemark*	48
Taiwan	48
Norwegen*	48
Litauen	47
Belgien (Fl.)*	46
Spanien	45
Russ. Föderation*	43
Georgien	43
Kanada (N)	42
Niederlande*	42
Schweden	41
Polen	41
Lettland	41
Island	40
Italien	37
Kanada (A)*	37
Kanada (O)*	36
Kanada (B)*	32
Moldawien	30
Kanada (Q)	27
Hongkong	14



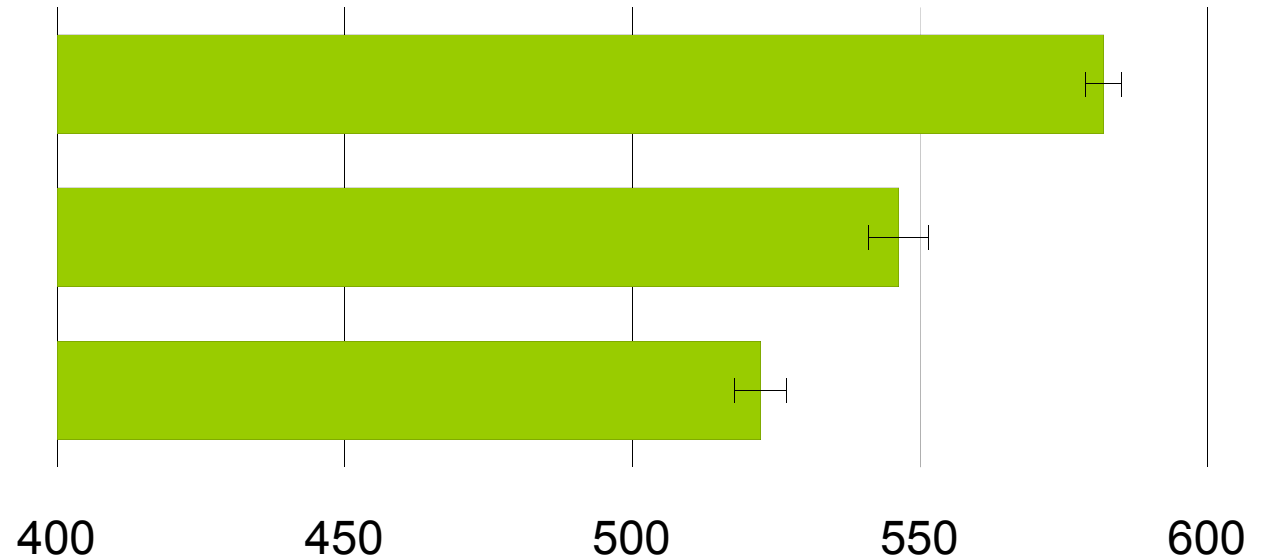
Eltern nach Berufsgruppen und Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler

Berufsgruppe

Führungskräfte, Techniker
und Akademiker

Angestellte und kleinere
Unternehmer

Manuelle Tätigkeiten



- Integrationsfördernde und sozialausgleichende Maßnahmen ausbauen
- Vorschulische Bereiche stärken
- Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus intensivieren

- Lesekompetenzen der der Luxemburger Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungssegment
- Luxemburger Primärschüler auf Platz eins der teilnehmenden EU-Staaten
- Keine Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen
- Verstehensprozesse:
 - deutlicher Vorsprung beim Lokalisieren und Schlussfolgern (textimmanente Verstehensleistung)
 - Schwachpunkt: das begründete, eigenständige Bewerten von Texten, Inhalten oder Sprache (wissensbasierte Verstehensleistung)
- enger Zusammenhang zwischen sozioökonomischen und migrationsspezifischen Faktoren und der Leseleistung
- deutlicher Gegensatz zwischen den Lesekompetenzen und den Einstellungen zum Lesen:
 - positiv Lesekompetenzen, aber wenig Lesefreude,
 - Förderbedarf bei Lesemotivation, Leseinteresse, Lesefreude und ein positives Leseselbstkonzept

Schüler und Schülerinnen, die außerhalb der Schule nie zum Vergnügen lesen – Angaben in Prozent

Teilnehmerland

Moldawien	5,2
Russ. Föderation*	6,1
Litauen	8,1
Iran	9,9
Ungarn	10,0
Dänemark*	10,3
Kanada (B)*	10,4
Hongkong	11,4
Slowakei	12,6
Kanada (A)*	12,8
Indonesien	13,3
Mazedonien	13,8
Bulgarien*	14,1
Deutschland	14,2
Kanada (O)*	14,3
Frankreich	14,8
Slowenien*	14,8
Belgien (Fr.)	15,3
Polen	15,3
Kanada (Q)	15,4
Kanada (N)	15,9
Belgien (Fl.)*	16,6
Südafrika	16,6
Schweden	16,9
Lettland	17,5
Spanien	17,5
Island	18,0
International	18,2
Marokko	18,5
Österreich	18,9
Kuwait	19,0
Luxemburg*	19,8
Israel*	20,3
Neuseeland*	20,9
Taiwan	22,6
Norwegen*	22,8
Katar	24,0
Italien	27,1
Georgien*	27,5
England	28,2
Schottland*	30,1
Singapur	30,8
USA*	30,9
Niederlande*	31,2
Trinidad u. Tobago	31,4
Rumänien	34,4



* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel IV.

- Vermittlung der verschiedenen Lesestrategien in Bildungsstandards festlegen
- entsprechende Lehrmittel für Unterricht
- Leseverstehen fächerübergreifend vermitteln
- Integrationsfördernde und sozialausgleichende Maßnahmen
- neue Anforderungen an den vorschulischen Bereich
- Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus
- **Maßnahmen zur Förderung von Motivation und Lesefreude (Leseecken und Schulbibliothek, „Bücherkisten“, Autorenlesungen, „Lesenächte“, Lesevorbilder oder „Lesepaten“.)**
- **leseunterstützende Maßnahmen didaktisch und methodisch besser aufbereiten**

- Orientierung auf zu vermittelnde Kompetenzen
- Aufstellung klarer und verbindlicher Bildungsstandards
- gezielte, differenzierende und nachhaltige Fördermaßnahmen für lesestärkere und leseschwächere Schüler

Problemfelder Leseunterricht (Lehrerbefragung, N=77)

- Wenig Individualisierung
- Lesematerialbasis eng
- Kognitives Anregungspotenzial bleibt niedrig
- Leseunterricht schließt nicht an die Interessen der Schülerinnen und Schüler an

Individualisierung im Deutschunterricht

	Immer oder fast immer		Oft		Manchmal		Nie	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ganze Klasse gemeinsam unterrichten	18	22.8	36	45.6	24	30.4	1	1.3
Gruppen gleicher Leistungsstärke bilden	6	7.6	13	16.5	36	45.6	24	30.4
Gruppen unterschiedlicher Leistungsstärke bilden	2	2.5	23	29.1	41	51.9	13	16.5
Individuell abgestimmter Unterricht	0	0.0	3	3.8	31	39.7	44	56.4
Selbständiges Arbeiten nach festgelegtem Plan oder Zielvorgabe	6	7.6	31	39.2	38	48.1	4	5.1
Selbständiges Arbeiten auf ein selbst gewähltes Ziel hin	2	2.6	7	9.0	36	46.2	33	42.3

Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.
Inkonsistenzen in den berichteten Werten beruhen auf Rundungsfehlern.

Differenzierung der Unterrichtsmaterialien nach Leseniveau im Deutsch- und Französischunterricht (Angaben in %)

	Deutsch	Französisch
Gleiches Material - Leseniveau gleich	10.3	9.0
Gleiches Material - Leseniveau und Arbeitsgeschwindigkeit ungleich	76.9	80.8
Gleiches Material - Leseniveau und Arbeitsgeschwindigkeit gleich	2.6	2.6
Unterschiedliches Material - Leseniveau unterschiedlich	10.3	7.7

Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.

Inkonsistenzen in den berichteten Werten beruhen auf Rundungsfehlern.

© LESELUX 2008

Das didaktische Vorgehen im Deutsch- und Französischunterricht unterscheidet sich kaum. In beiden Fächern ist die Tendenz, trotz heterogener Schülerpopulation gering. Nur etwa 10 Prozent der Lehrkräfte gehen von einem gleichen Leseniveau aus und verzichten auf Differenzierung. **Die große Mehrheit der Schüler und Schülerinnen erhält gleiches Material, darf es allerdings mit unterschiedlicher Geschwindigkeit bearbeiten.** Unterschiedliches Material für Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichem Fähigkeitsniveau wird nur selten eingesetzt.

Konzeption von Lehrbüchern und Lehrmaterial sowie von Unterrichtskonzepten

1. Orientierung am PIRLS-Literacykonzept

- Lesekonzeption
- Lesekompetenzen
- Lesekultur

2. Integration von Bildungsstandards

- Basiskompetenzen für den Sprachenunterricht
- Harmonisierung der Ausbildungszyklen (weiterführende Schulformen)
- Operationalisierung der verbindliche Kompetenzraster und Bildungsstandards durch Beispiel- und Übungsmaterial

Wissenschaftliche Fundierung und Betreuung Ausarbeitung, Umsetzung und Evaluation von Unterrichtskonzepten:

- Folgen der Multikulturalität und der Mehrsprachigkeit und deren Einfluss auf die Primärschule
- Erfassung der besonderen Lernvoraussetzungen der Schüler beim Eintritt in die Primärschule
- differenzierten Beschreibung der Lesekompetenzen – auch in den übrigen Sprachen

3. Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Aufgabenbereich der Universität du Luxembourg):

- bewähren sich die eingeführten Bachelor-Studiengänge?
- genügt die Ausbildung der zukünftigen Lehrer den Anforderungen zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Sprachenunterrichts?

4. Lehrerfortbildung als qualitätssichernde Maßnahme:

- Sinnvoll schien: stärkere programmatische und praktische Ausrichtung an einem kompetenzorientierten Sprachenunterricht
- Sinnvoll schien: Stärkere Verzahnung und interdisziplinäre Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen

Lehrerausbildung als komplexes System

nationale Ebene	Level III	Gesellschaftssystem						
		allgemeiner Entwicklungsstand	Status des Lehrerberufs	Status von Mathematik				
		Bildungssystem						
	Level II	Steuerung und Kontrolle	Ziele der Schule	Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf (Einkommen)				
		Lehrerausbildungssystem						
	Level II	Ziele/Standards	Ausbildungskomponenten	Kosten pro Absolvent/in	Institutionalisierung	Eingangsselektivität		
institutionelle Ebene	Level II	institutionell intendiertes Curriculum						
		Ziele und Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Kontrolle und Steuerung	Beratung und Unterstützung	Selektivität		
	Level I	Lehrerausbildner/innen			implementiertes Curriculum			
		Wissen	<i>beliefs</i>	demographische Daten	Ziele und Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Selektivität	
		Ziele und Inhalte		Lehr-Lernmethoden	Kontrolle, Steuerung	Beratung	Studierendenschaft	
individuelle Ebene	Level II	Lernvoraussetzungen			Nutzung des Lehrangebots			
		Wissen	<i>beliefs</i>	Inhalte		Lehr-Lernmethoden		
		Persönlichkeitsmerkmale		demographische Merkmale	investierte Lernzeit	Lernstrategien	affektive Komponenten	
	Level I	Erworbene professionelle Kompetenz						
		professionelles Wissen		professionelle <i>beliefs</i>		Persönlichkeitsmerkmale		

Kernfragen zu Gestaltungs- und Steuerungselementen der Lehrerausbildung

Strukturelle Aspekte

Institutionelle Einbindung

- Universität oder pädagogische Hochschule?
- Autonomie der Institution?

Selektivität

- hoch oder niedrig?
- Frühzeitig oder sukzessiv?

Orientierung

- Europa?

Inhaltliche Aspekte

Gewichtung

- von Fach, Fachdidaktik, Erziehung und Bildung
- Theor. Grundlagen / Praxis
- Allgemeinbildung oder klarer Berufsfeldbezug?

Standardisierung

- Hoch oder niedrig?
- Generalisten vs. Spezialisten
- Standards und/oder modularisierte Kerncurricular?

Merkmale erfolgreicher Lehrerbildung

- *Verknüpfung* von Komponenten der Ausbildung
- *Abstimmung* der Ausbildungsabschnitte
- Existenz von *Kerncurricula und Standards*
- Befähigung zur *theoriebasierten Reflektion* des eigenen Lehrerhandelns
- Lehrveranstaltungen, die *selbstgesteuertes Lernen der Studierenden* ermöglichen
- Angemessener Anteil von schulpraktischen Erfahrungen
Verzahnung von *Theorie und Praxis*

nach Döbrich, Klemm, Knauss und Lange (2003), Halasz, Santiago, Ekholm, Matthews und Mckenzie (2004), Merzyn (2002), Oelkers (2005), Oser (2004) und Terhart (2000)

Merkmale erfolgreicher Lehrerausbildung

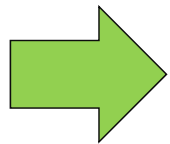
- *Verknüpfung* von Komponenten der Ausbildung
- *Abstimmung* der Ausbildungsabschnitte
- Existenz von *Kerncurricula und Standards*
- Befähigung zur *theoriebasierten* Lehrerhandeln
- Lehrveranstaltungen ermöglichen *erwerbenden*
- Angemessener Anteil an *praktischen Erfahrungen*
Verzahnung von *Theorie und Praxis*

Aber: Es fehlen belastbare Befunde!

nach Döbrich, Klemm, Knauss und Lange (2003), Halasz, Santiago, Ekholm, Matthews und Mckenzie (2004), Merzyn (2002), Oelkers (2005), Oser (2004) und Terhart (2000)

Institutionelle Fragen: Ausbildung an der Universität?

- Frage wird seit Mitte des 19. Jh. diskutiert
- Nicht mehr fragwürdig ist:
 - Trotz unterschiedlicher Lehr- und Erziehungsaufgaben verlangen „höhere“ wie „grundständige“ Lehrertypen eine hochwertige Ausbildung zum professionell reflektierten Praktiker
 - Hierzu gehört nach Blömeke (2001) auch der Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus (wiss. anal. Denken)
 - Punktuelle Berührung mit Forschung



Die Universität ist der richtige Ort für eine zukunftsorientierte Lehrerausbildung

- Aber:
 - Platzierung an der Universität bedeutet auch ihren Standards zu genügen.
 - UND: Es Bedarf eines klar erkennbaren „Sachverwalters“

Terhart (2007)

Beispiel Deutschland: Zentren für Lehrerbildung: Funktion und Nutzen

- Verantwortliche Institution innerhalb der Universität für die Lehrerbildung (Koordination der universitären Lehr- und Beratungsangebote in allen Lehramtsstudiengängen)
- Integrative Konzeption zur Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften
- Ausbildungsleistungen für Fachabsolventen mit dem Berufsziel Lehrer (Quereinsteiger)
- Ansprechpartner für die Weitergabe von pädagogischen Wissen an interessierte Personen und Institutionen
- Vorteile für die Bildungsforschung: Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Fachdidaktikern, Erziehungswissenschaftlern, pädagogischen Psychologen und pädagogischen Soziologen wird durch die Zentren geschaffen.
- „Katalysator in einem Organisationsentwicklungsprozess“ (Blömeke 2001, S.154) (Quellen: Blömeke 2001, Merkens 2001, Terhart 2001)

Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung

- **Planung, Organisation und Koordination von Studienangeboten**
 - Angebote zur Verbesserung der Studiensituation
 - Beratung bei der Erstellung und Novellierung von Prüfungs- und Studienordnungen
 - Interne Evaluation von Studium und Lehre im Rahmen der Lehrerausbildung
- **Studienberatung für Lehramtsstudierende**
 - Kooperation mit universitären und außeruniversitären Einrichtungen
 - Konzeption und Koordination von Praktika
 - Vermittlungsfunktion zwischen Universität und Praxis
- **Unterstützung und Initiierung von schulbezogener Forschung und Entwicklung**
 - Beteiligung und Beratung bei der Berufung von Professoren in den Lehramtsstudiengängen
 - Kooperative Wirkanalysen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung

(Quellen: Blömeke 2001, Merkens 2001, Terhart 2001)

Zentren für Lehrerbildung sind dann...

eine Hoffnung, wenn sie...

ein großes Potenzial von Geld- und Machtressourcen zentrieren können, um somit die Belange der Lehrerbildung nachhaltig durchsetzen können.

eine Entlastung, wenn sie

eine Anlaufstelle für alle inner- und außeruniversitären Belange der Lehrerbildung darstellen.

ein Ärgernis, wenn sie

Querstrukturen innerhalb Fächergefüge ausbauen und in den universitären Betrieb nachhaltig eingreifen.

Implementierung von Zentren für Lehrerbildung setzt entsprechend auf...

- Kooperationsbereitschaft aller Fakultäten
- eine klare Zielorientierung
- eine standortangepasste Konzeption
- Führungsstarkes wiss. Personal
- Kriterienorientierte Mittelzuweisung
- eine begleitende Evaluation der **Wirksamkeit** (Oberstes Kriterium: Erfolg der Studierenden)

Kernfragen zu Gestaltungs- und Steuerungselementen der Lehrerausbildung

Strukturelle Aspekte

Institutionelle Einbindung

- Universität oder pädagogische Hochschule?
- Autonomie der Institution?

Selektivität

- hoch oder niedrig?
- Frühzeitig oder sukzessiv?

Orientierung

- Europa?

Inhaltliche Aspekte

Gewichtung

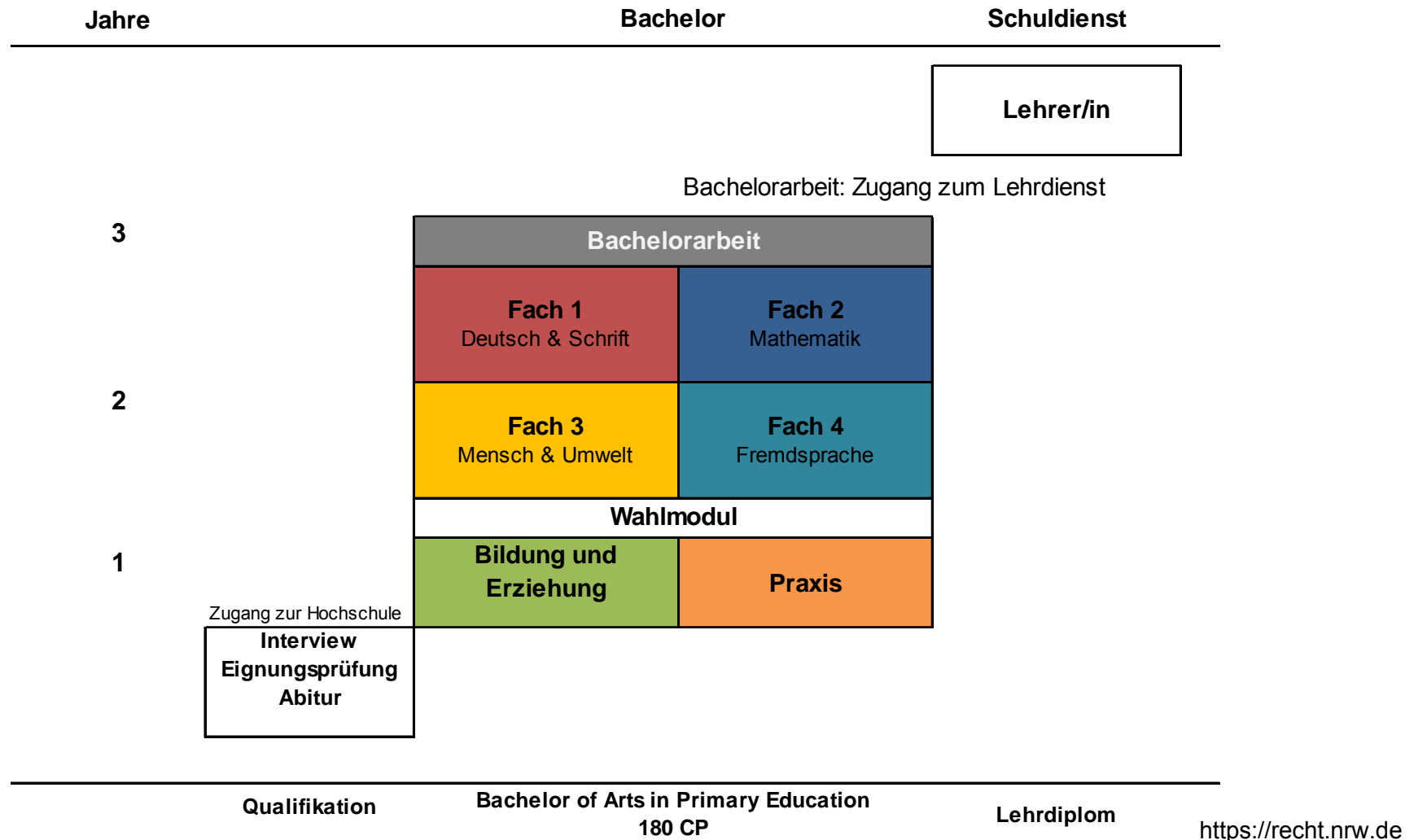
- von Fach, Fachdidaktik, Erziehung und Bildung
- Theor. Grundlagen / Praxis
- Allgemeinbildung oder klarer Berufsfeldbezug?

Standardisierung

- Hoch oder niedrig?
- Generalisten vs. Spezialisten
- Standards und/oder modularisierte Kerncurricular?

Studienstruktur in der Schweiz

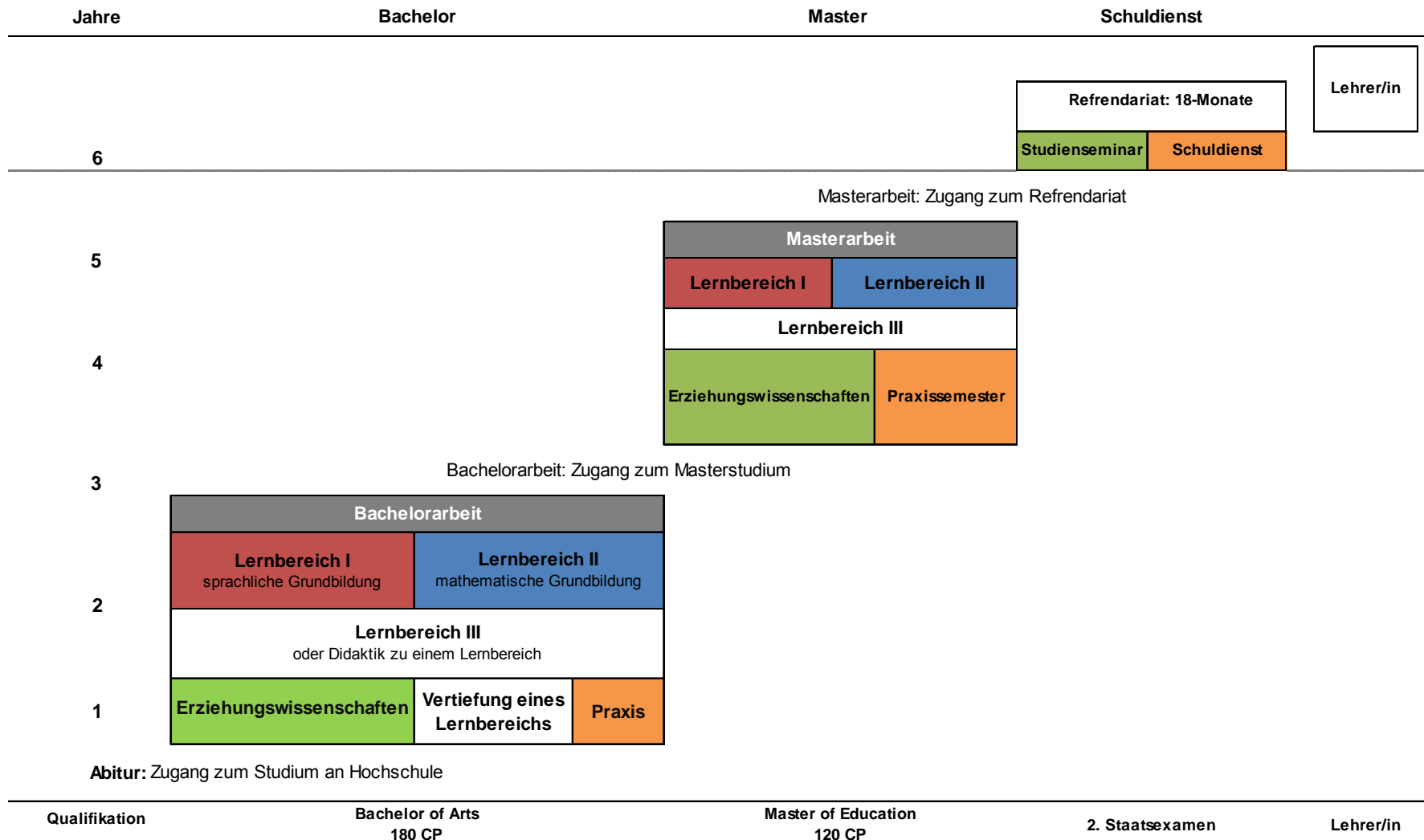
Beispiel: Lehrerausbildung Kindergarten/Primarstufe (bis Klasse 6) - PH Zürich



Studienstruktur in Deutschland

Beispiel: Lehrerausbildung Primarstufe - NRW

<https://recht.nrw.de>



Wie kann man Lehrerkompetenz erfassen und bewerten?

1. Ebene: Wissen und Urteile

Quelle: Terhart (2006)

- Wissens- und Kenntnistests
- Reflektions- und Urteilsfähigkeit: Kommentierung, Analysierung und Begründung von Videosequenzen

2. Ebene: Selbsteinschätzung

- Beurteilung der eigenen Stärken und Schwächen (in Verbindung mit anderen Instrumenten)

3. Ebene: Beurteilung durch Andere

- Umfassende Rückmeldebögen von Schülern (Schülerschaft hat den breitesten und direktesten Einblick ins berufliche Handeln von Lehrkräften)
- Urteilskraft des Kollegiums empirisch noch nicht belegt
- Schulleiter beurteilen ihre Referendare und Lehrkräfte schon immer (Anpassung der Instrumente an Beurteilungsverfahren aus anderen Berufen)

4. Ebene: Beobachtung

- Direkte Erfassung und Bewertung des unterrichtlichen Handelns

Kernfragen zu Gestaltungs- und Steuerungselementen der Lehrerausbildung

Strukturelle Aspekte

Institutionelle Einbindung

- Universität oder pädagogische Hochschule?
- Autonomie der Institution?

Selektivität

- hoch oder niedrig?
- Frühzeitig oder sukzessiv?

Orientierung

- **Europa?**

Inhaltliche Aspekte

Gewichtung

- von Fach, Fachdidaktik, Erziehung und Bildung
- Theor. Grundlagen / Praxis
- Allgemeinbildung oder klarer Berufsfeldbezug?

Standardisierung

- Hoch oder niedrig?
- Generalisten vs. Spezialisten
- Standards und/oder modularisierte Kerncurricular?

Kernfragen zu Gestaltungs- und Steuerungselementen der Lehrerausbildung

Strukturelle Aspekte

Institutionelle Einbindung

- Universität oder pädagogische Hochschule?
- Autonomie der Institution?

Selektivität

- hoch oder niedrig?
- Frühzeitig oder sukzessiv?

Orientierung

- Europa?

Inhaltliche Aspekte

Gewichtung

- **von Fach, Fachdidaktik, Erziehung und Bildung**
- **Theor. Grundlagen / Praxis**
- **Allgemeinbildung oder klarer Berufsfeldbezug?**

Standardisierung

- Hoch oder niedrig?
- Generalisten vs. Spezialisten
- Standards und/oder modularisierte Kerncurricular?

Zwei Varianten von Lehrerausbildungssystemen

Grundständige Lehrerausbildung

- Parallele Lehre von Fachwissenschaft , Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft
- Abschluss: Bachelor

Zweistufige konsekutive Lehrerausbildung

- Ausbildung baut auf fachwissenschaftlichen Bachelor auf
- Abschluss: Master oder Lehrerlizenz

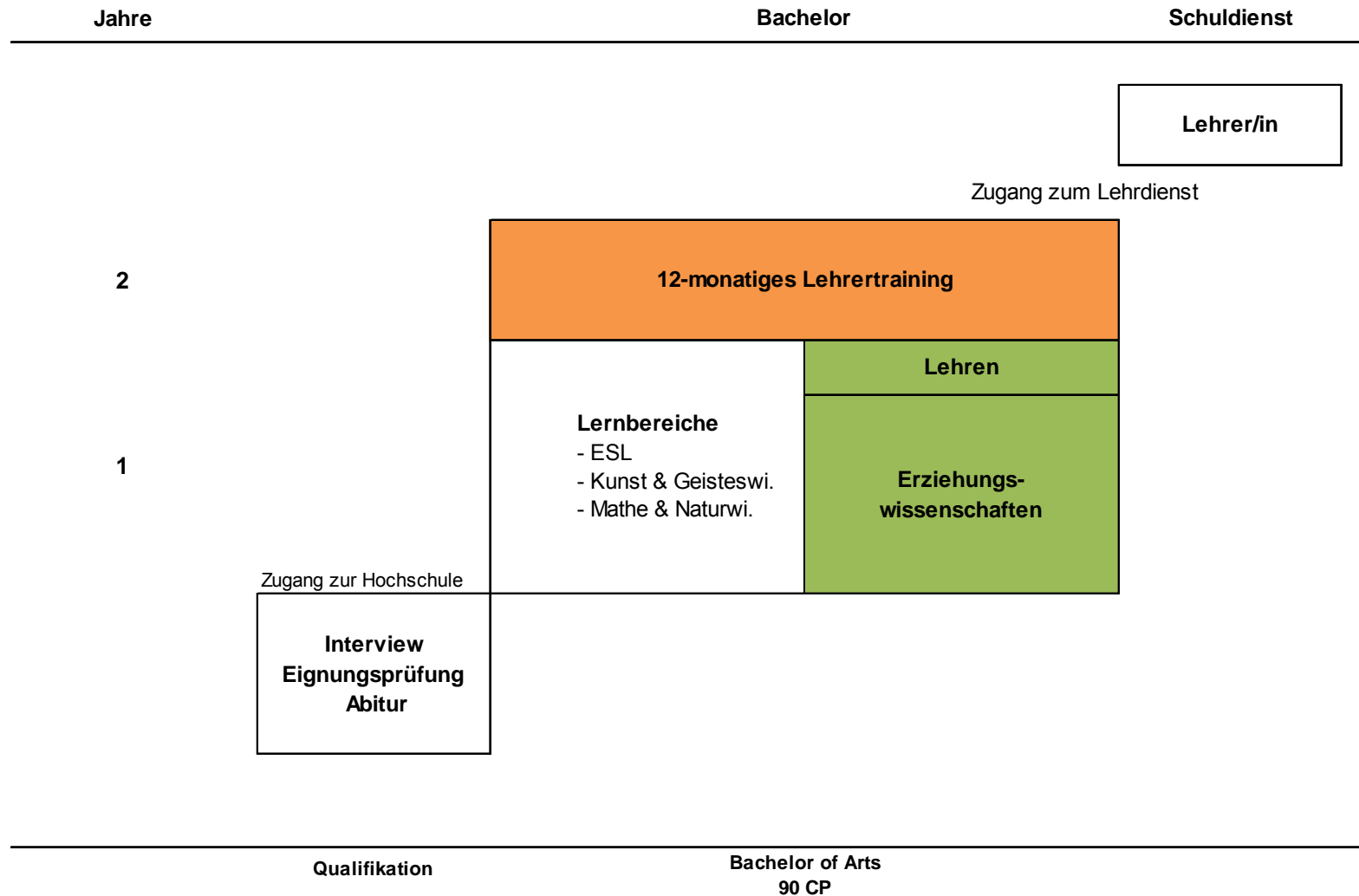
Deutschland stellt in dieser Perspektive bisher ein Mischsystem dar.

(Quelle: Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008)

Studienstruktur in Kanada

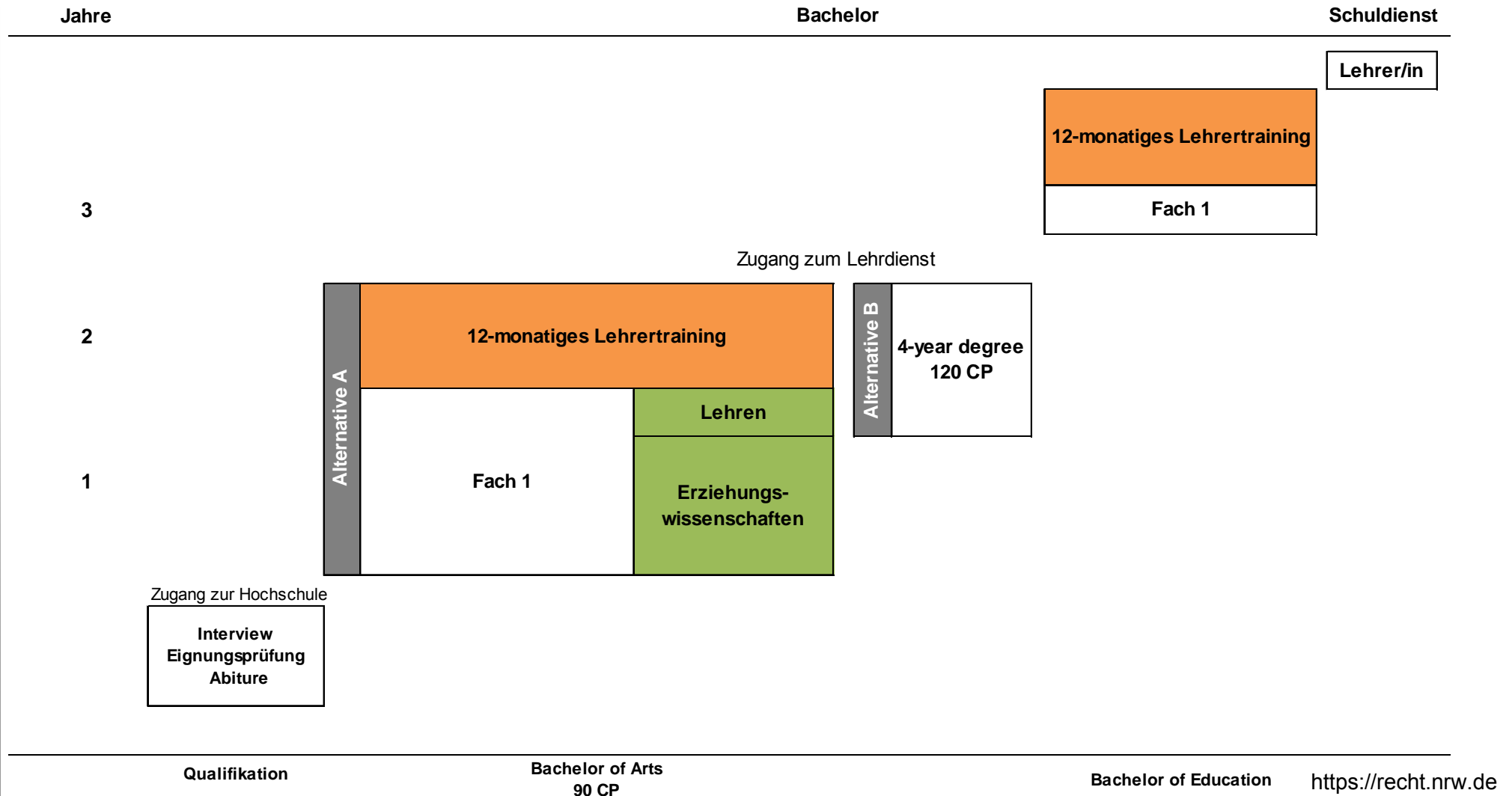
Beispiel: Lehrerausbildung Primarstufe/Kindergarten (bis Klasse 7) - University of British Columbia in Vancouver

<https://recht.nrw.de>



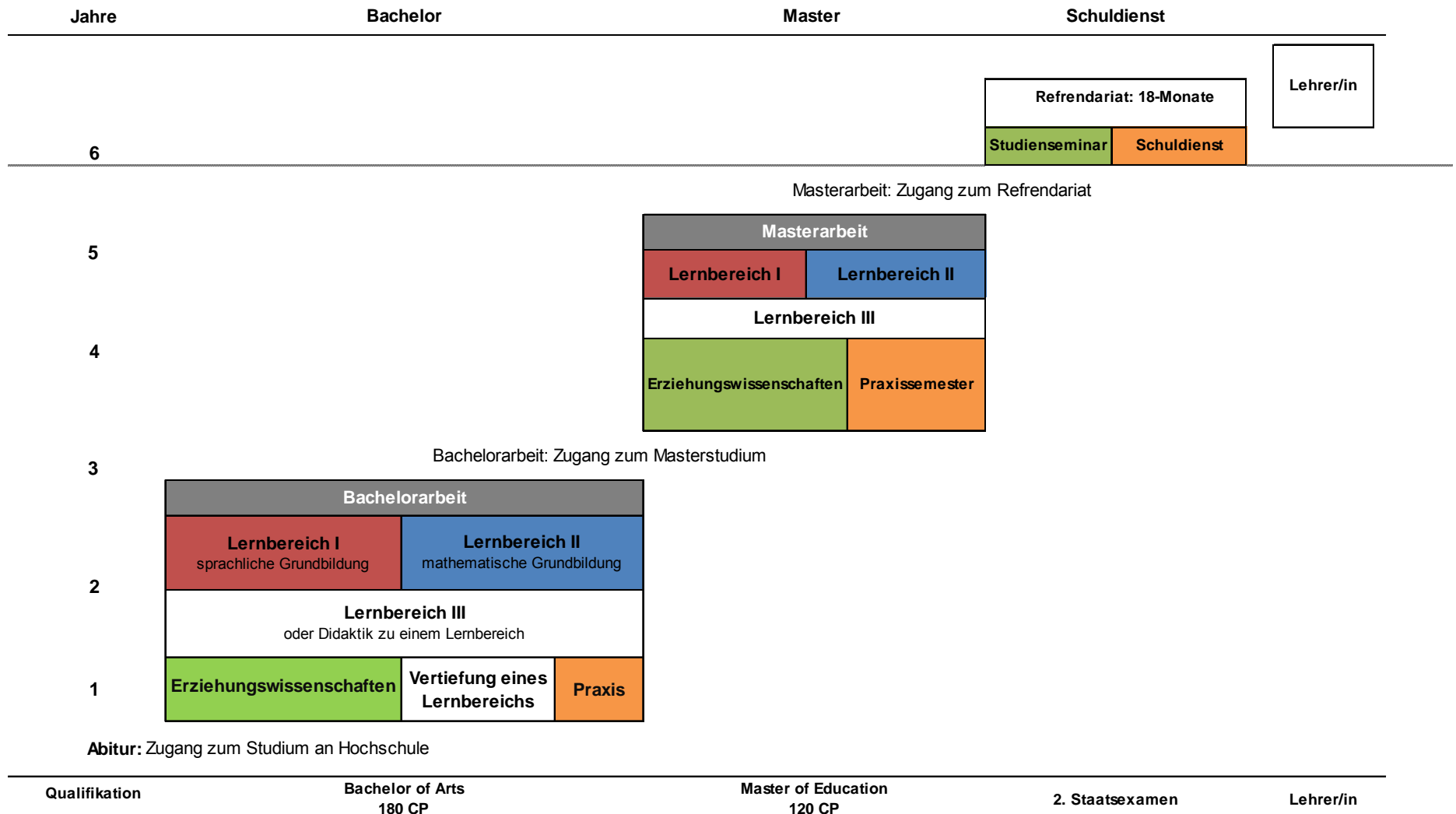
Studienstruktur in Kanada

Beispiel: Lehrerausbildung Sekundarstufe (Klasse 7-12) - University of British Columbia in Vancouver



Studienstruktur in Deutschland

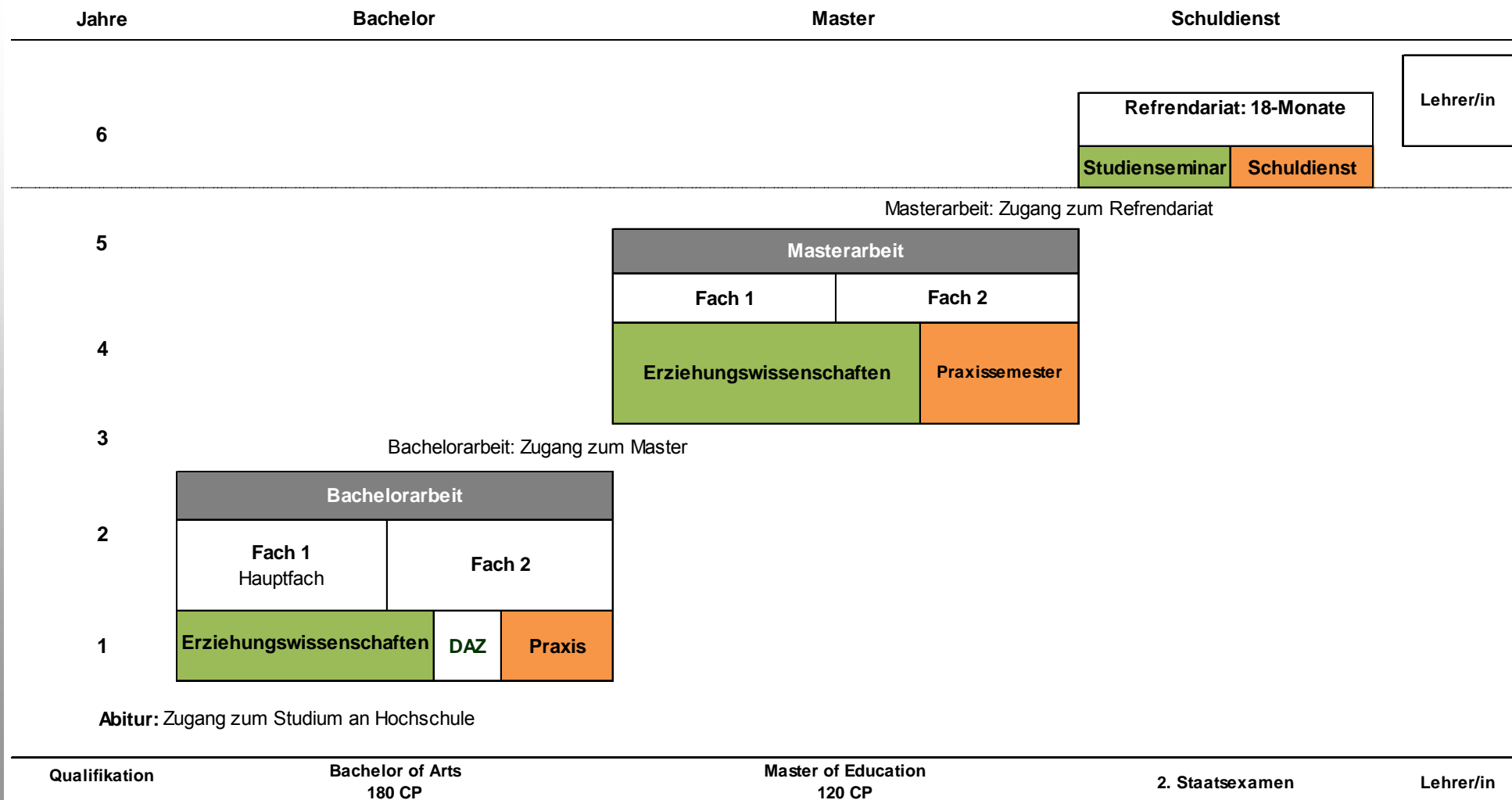
Beispiel: Lehrerausbildung Primarstufe - NRW



Studienstruktur in Deutschland

Beispiel: Lehrerausbildung Sekundarstufe - NRW

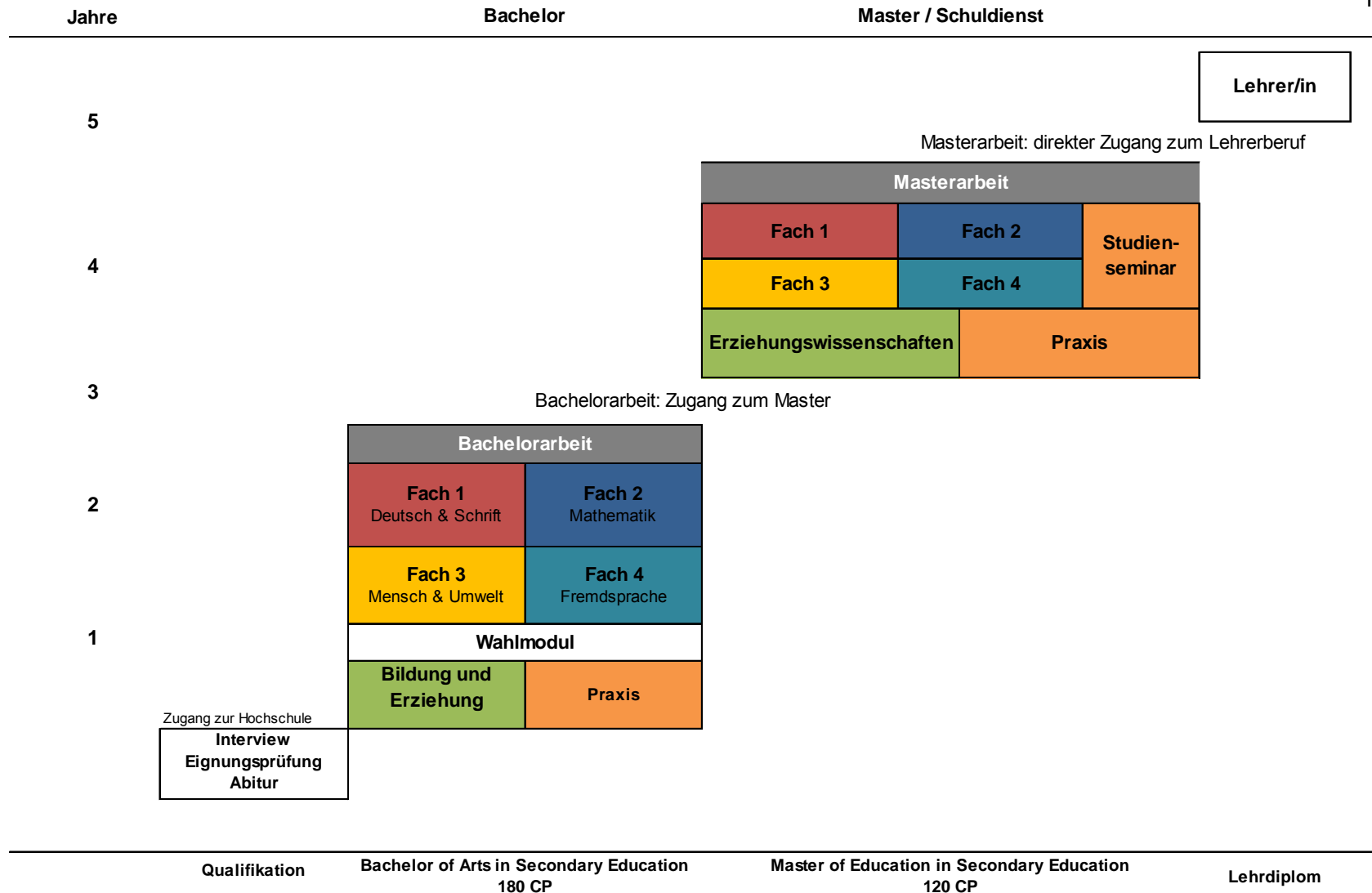
<https://recht.nrw.de>



Studienstruktur in der Schweiz

Beispiel: Lehrerausbildung Sekundarstufe- PH Zürich

<https://recht.nrw.de>



Zentrale Frage

Hat das fachdidaktische Wissen einer Lehrkraft einen signifikanten Einfluss auf den Leistungszuwachs von Schülerinnen und Schülern?

Erfassung von professionellen Kompetenzen, Unterrichtsverhalten und Berufsleben von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe

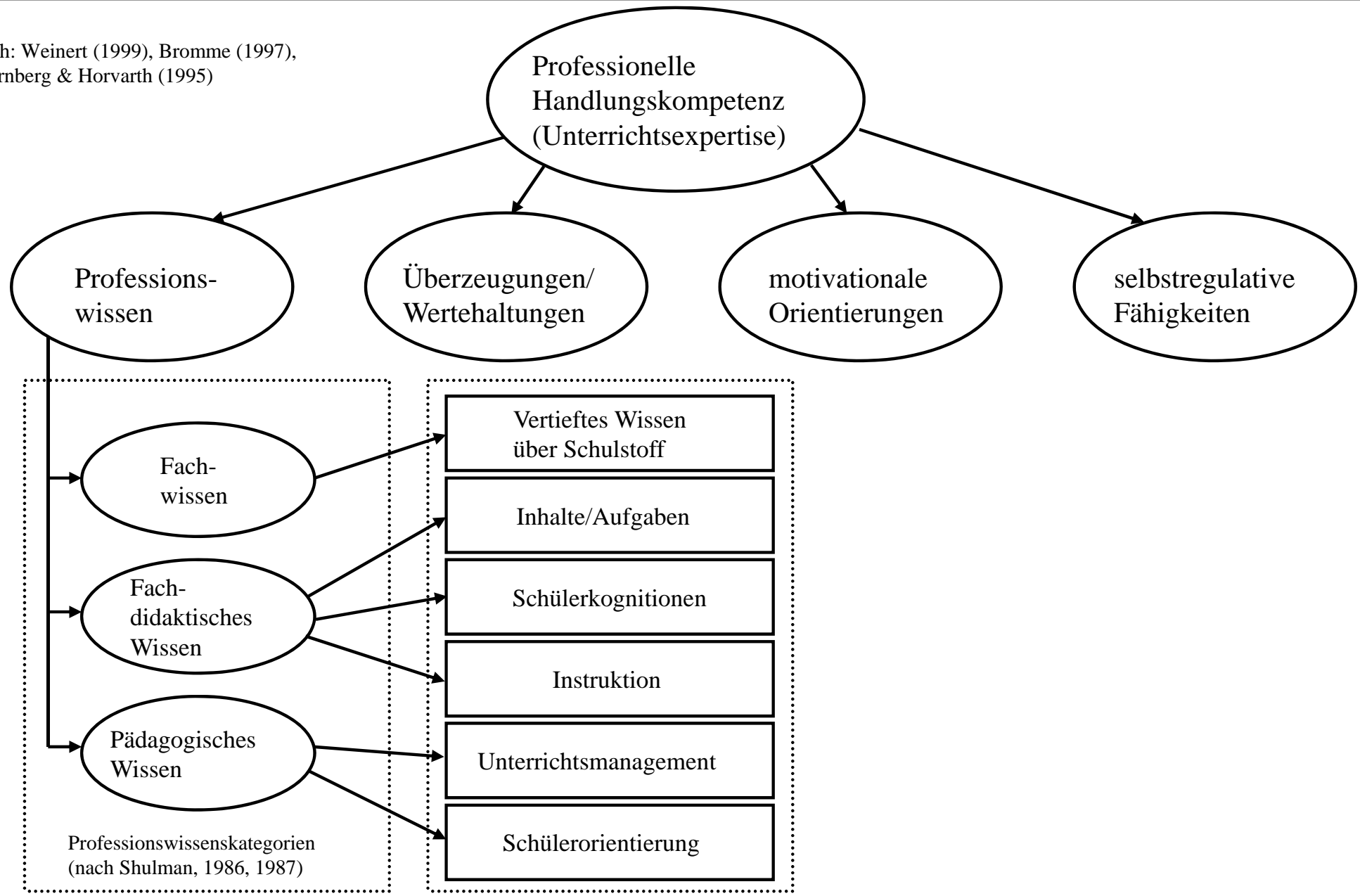
- nationale Ergänzung zu PISA 2003/2004
- Repräsentative Stichprobe für Deutschland
 - Schülerinnen und Schüler aus 300 Klassen
 - 198 Lehrkräfte aus allen Schulformen Deutschlands
 - 2 Messzeitpunkte: Ende der 9. und Ende der 10. Klasse

Besonderheit: Erstmals Tests zum fachdidaktischen Wissen und Fachwissen von Mathematiklehrkräften

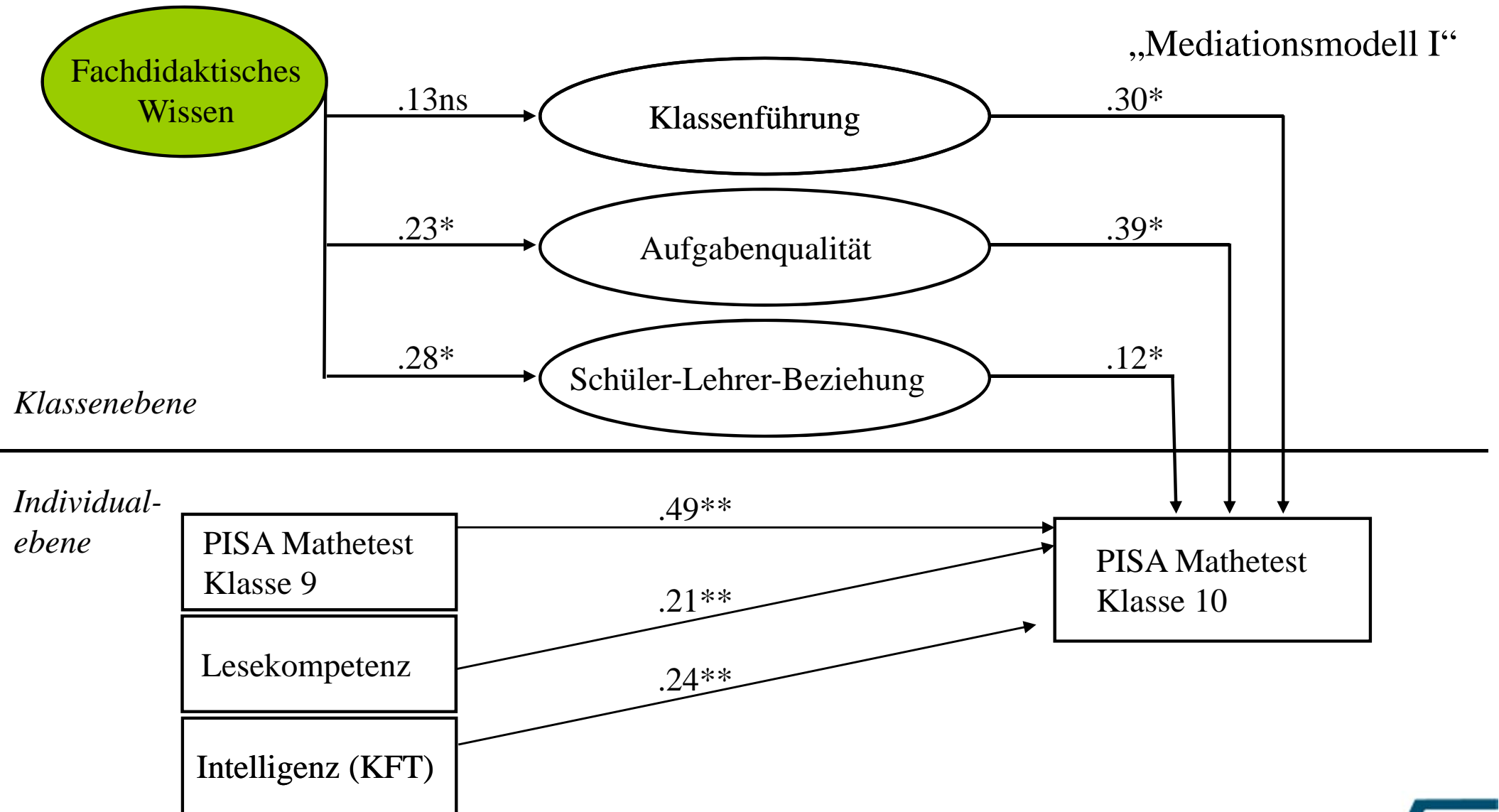
- in Form von Experteninterviews mit Lehrkräften
- Standardisierte Fragebögen für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler
- Auswertung von Unterrichtsmaterialien

Modell der Lehrerkompetenz

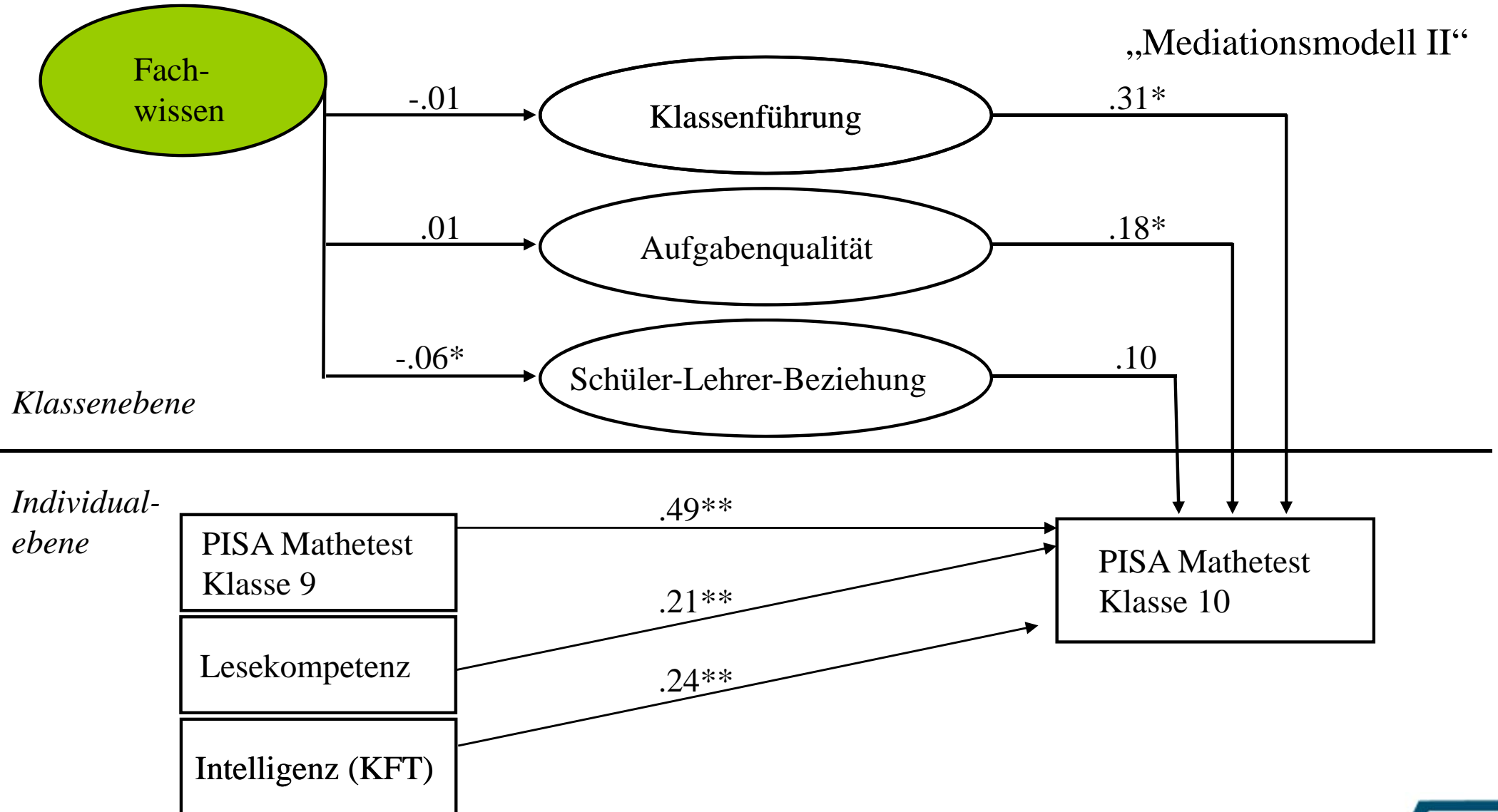
nach: Weinert (1999), Bromme (1997),
Sternberg & Horvarth (1995)



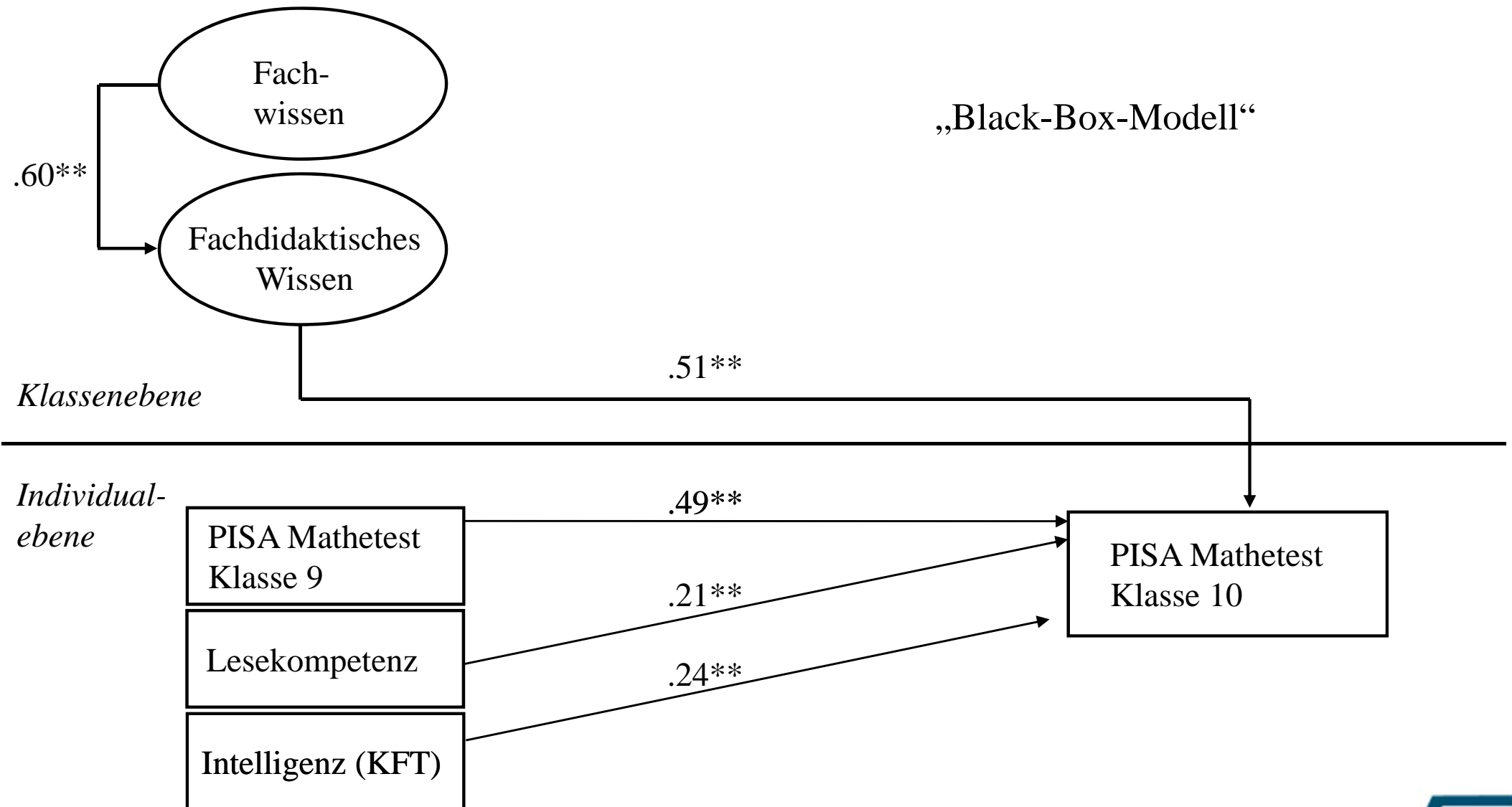
Ergebnis 1: Klassen, die von Lehrkräften mit hohem fachdidaktischen Wissen unterrichtet werden, schneiden beim PISA 2004 Test signifikant besser ab und Schülerinnen und Schüler berichten von höherer Unterrichtsqualität



Ergebnis 2: Das Fachwissen selbst hat keinen vergleichbaren direkten messbaren Einfluss auf die Unterrichtsqualität...



Ergebnis 3: ...aber das Fachwissen scheint eine wichtige Quelle für fachdidaktisches Wissen zu sein!



Die Konstruktion und der Einsatz von Tests zum fachdidaktischen Wissen und Fachwissen zeigen, dass

1. die Ausbildung ganz entscheidend für das spätere Kompetenzniveau einer Lehrkraft ist („education matters“)
2. das fachdidaktische Wissen einer Lehrkraft zum Leistungszuwachs der Schüler beiträgt („prädiktive Validität“)
3. das Fachwissen eine wichtige Rolle für den Erwerb des fachdidaktischen Wissens spielt
4. Lehrkräfte mit höherem fachdidaktischen Wissen qualitativere Aufgaben einsetzen und dieser Einsatz zu besserem Lernen führt
5. es noch großen Spielraum sowohl für die Entwicklung fachdidaktischen Wissens als auch für den Einsatz qualitativere Aufgaben gibt

Kernfragen der Steuerung

Strukturelle Aspekte

Institutionelle Einbindung

- Universität oder pädagogische Hochschule?
- Autonomie der Institution?
- Kriterienorientierte Mittelvergabe?

Selektivität

- hoch oder niedrig?
- Frühzeitig oder sukzessiv?

Orientierung

- Europa?

Inhaltliche Aspekte

Gewichtung

- von Fach, Fachdidaktik, Erziehung und Bildung
- Theor. Grundlagen / Praxis
- Allgemeinbildung oder klarer Berufsfeldbezug?

Standardisierung

- **Hoch oder niedrig?**
- **Generalisten vs. Spezialisten**
- **Standards und/oder modularisierte Kerncurricular?**

Standards für die Lehrerbildung in Deutschland



- Mit Beschluss der KMK vom 16.12.2004 gelten die Standards in der Lehrerbildung seit Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006.
- In Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken:

Alte Sprachen (Latein und Griechisch), Bildende Kunst, Biologie, Chemie, Deutsch, Geographie, Geschichte, Informatik, Mathematik, Musik, Neue Fremdsprachen, Philosophie, Physik, Evangelische/Katholische Theologie, Sozialkunde/Politik/Wirtschaft, Sport, Grundschulbildung, Sonderpädagogik
- Ziel:
 - Qualitätssicherung in der Lehrerbildung
 - Vergleichbarkeit der Ziele und Anforderungen in den lehramtsbezogenen Studiengängen
 - Wechselseitige Anerkennung der Studienleistungen und Studienabschlüsse

Dimensionen kompetenten Handelns nach Standards der KMK



Lehrerinnen und Lehrer...

- ... sind Fachleute für das Lehren und Lernen.
- ... sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.
- ... üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.
- ... entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.
- ... beteiligen sich an der Schulentwicklung.

(Quelle: KMK 2004, S. 3)

KMK-Standards: Beispiel Bildungswissenschaften



Inhaltliche Schwerpunkte	Didaktisch-methodische Ansätze
Bildung und Erziehung	Situationsansatz
Beruf und Rolle des Lehrers	Fallorientierung
Didaktik und Methodik	Problemlösestrategien
Lernen, Entwicklung und Sozialisation	Projektorganisation des Lernens
Leistungs- und Lernmotivation	Biographisch-reflexive Ansätze
Differenzierung, Beurteilung und Beratung	Kontextorientierung
Kommunikation	Phänomenorientierung
Medienbildung	
Schulentwicklung	
Bildungsforschung	

Beispiel Kompetenzen: Kompetenzbereich Unterrichten



Kompetenz 2:

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
<p>Die Absolventinnen und Absolventen kennen Lerntheorien und Formen des Lernens.</p> <p>... wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.</p> <p>... kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.</p>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.</p> <p>... gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten</p> <p>... wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.</p> <p>... führen und begleiten Lerngruppen.</p>

Wie fangen wir an? Was rät die Bildungsforschung?

Kein Wissen ohne Forschung!

Offene Fragestellungen:

- Wie stark ist der Faktor „Lehrer“ bei der Erklärung der Lernleistungen von Schülern?
- Welche Kriterien für Lehrereffektivität gibt es neben Schulleistungen der Lernenden?
- Wie kompetent stellen Lehrkräfte Lerngelegenheiten zur Verfügung
- Wie wirkt Lehrerbildung? (Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen)
- Wie unterscheiden sich Lehrkräfte verschiedener Lehrämter und Fächer?
- Differenzierte Karriewege = Differenzierte Besoldung?

Offene Themenstellungen:

- Vergleiche zwischen Lehrerberuf und anderen Berufen
- Längsschnittliche Untersuchungen zu Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungserfahrungen, Berufseinstieg und Kompetenzentwicklung
- Design von Instrumenten, die die berufliche Kompetenz von Lehrkräften erfassbar und beurteilbar machen.
- Sensibilisierung für unterschiedliche Belastungen und Kompetenzen der Berufsinhaber

Wie fangen wir an? Was rät die Bildungsforschung?

- **Keine Reform ohne Evaluation!**
 - der Ausgangssituation, der Implementierungsphasen, der Wirkungen
- **Lehrerbildung weiter denken!**
 - Unterstützungssystem „on the Job“
 - Erwerb von Zusatzqualifikation (beispielsweise für Führungsaufgaben)
 - Ausbau von fachlichen wie kommunikativ-sozialen Kompetenzen
 - Entwicklung einer professionellen Life-Work-Balance
 - Förderung von sach- und problembezogener Kooperation und Kommunikation im Kollegium

Universitäten sollten hier als Anbieter und Träger für Lehrkräfte wie Schulleitungen neue Wege gehen und diese Rolle stärker wahrnehmen!

*Ich wünsche einen spannenden und
fruchtbaren Diskurs*

Herzlichen Dank für ihre Aufmerksamkeit