1 GEMEINSAM SCHULE GESTALTEN

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft,
Robert Bosch Stiftung (Hg.)

Schule gemeinsam gestalten

Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung

WAXMANN

Robert Bosch Stiftung

sdw
Stiftung der Deutschen Wirtschaft

Gemeinsam Schule gestalten

herausgegeben von
Martin Drahmann und Jonas Scharfenberg

Band 1

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft,
Robert Bosch Stiftung (Hg.)

Schule gemeinsam gestalten

Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Gemeinsam Schule gestalten, Band 1

ISSN 2512-8612
Print-ISBN 978-3-8309-3635-0
E-Book-ISBN 978-3-8309-8635-5

Waxmann Verlag GmbH, 2017
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht: Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort 9

Einführung

Jonas Scharfenberg, Anne J. Köster und Martin Drahmann
Schule gemeinsam gestalten – Eine Einführung 13

Heike E. Gleibs
Schule gemeinsam gestalten: Das Studienkolleg –
Ein Stipendienprogramm für Lehramtsstudierende 18

Teil 1
Unterrichtsentwicklung

Joachim Haupt
NiliPhEx – Eine physikdidaktische Umsetzung der Themen Granulare
Materie und (nichtlineare) Strukturbildung als exemplarische
Einbringungsmöglichkeit neuer Unterrichtsinhalte in die Schule 29

Beitrag aus der Praxis

Katrin Blatz
Sportpsychologische Trainingsverfahren für
die Schule – PS auf die Straße bringen und Prüfungen meistern 45

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Barbara Dorn
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – Berufs-
und Studienorientierung als Aufgabe der Schule 55

Teil 2
Personalmanagement

Martin Drahmann und Jonas Scharfenberg
Motivationale Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken – Ein Vergleich zwischen geförderten Lehramtsstudierenden in berufsspezifischen und interdisziplinären Förderprogrammen sowie Studierenden ohne Förderung. 67

Cristian Magnus und Karim Fereidooni
Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer_innenbildung? 86

Johannes K. Schmees, Martin Drahmann und Maria Schmidt
Geister in der Lehrerbildung – das Wirken von Fehlschlüssen im Lehrerhandeln an Schulen und mögliche Konsequenzen für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. 103

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Martin Spiewak
Lehrkräfte beobachten ihren Unterricht gegenseitig per Video – Was sie dabei lernen, ist überraschend 114

Teil 3
Erziehung

Christin Tellisch
Anerkennende und verletzende Interaktionen in pädagogischen Kontexten – Ergebnisse aus Beobachtungsstudien und kinderrechtliche Deutung 121

Beitrag aus der Praxis

Harmeet S. Dawan und Anne J. Köster
Zum pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Ein Praxisbericht aus dem begleitenden Förder- und Forderunterricht 134

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Claudia Solzbacher
Entscheidend ist doch die Haltung – Professionelle pädagogische Haltung als Aufgabe für die Schulführung. 144

Teil 4
Organisation und Verwaltung

Anne J. Köster
Entwicklungsaufgaben urbaner Schulen – Eine qualitative Vergleichsstudie in Deutschland und Mexiko 151

Hosay Adina-Safi
Ankommen im deutschen Schulsystem? – Anforderungen an Wissenschaft und Praxis 166

Andrea Albers
„So rums bums is natürlich nichts passiert" – Schule gestalten mit dem Schulnetzwerk des Deutschen Schulpreises? 182

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Stephan Gerhard Huber
Kooperative Führung und System Leadership:
In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern
Führung braucht Kooperation und Kooperation braucht Führung 193

Autorinnen und Autoren 207

Critical Friends 208

Die Stiftungen

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) 209

Robert Bosch Stiftung 209

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Vorwort

Im Jahr 2007 etablierten wir, die Robert Bosch Stiftung und die Stiftung der Deutschen Wirtschaft, mit dem Studienkolleg deutschlandweit das erste Begabtenförderprogramm für Lehramtsstudierende. Mit diesem Stipendienprogramm wollen wir besonders leistungsstarke und engagierte Lehramtsstudierende unterstützen und sie damit für ihr Engagement und ihre Einsatzbereitschaft auszeichnen. Seit Beginn haben beide Stiftungen in über 800 junge Lehrertalente investiert – sie unterstützen wir zum einen finanziell, aber vor allem mit einem umfangreichen Veranstaltungs- und Vernetzungsangebot, damit sie künftig Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schule kompetent und engagiert übernehmen können.

Dass beide Stiftungen mit dem Studienkolleg auf die richtigen Köpfe setzen, zeigt auch der hier vorliegende Band „Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung" eindrücklich: aktuelle wie ehemalige Stipendiatinnen und Stipendiaten des Studienkollegs haben diese Publikation in Eigeninitiative und mit großer Professionalität herausgebracht. Die Vielfalt an Themen aus den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und – was uns besonders freut – auch aus der Praxis zeigen einmal mehr die Vielfalt an Herangehensweisen für die Gestaltung guter Schulen. In ihrer Verschiedenheit eint die Beiträge, dass sie sich mit der Verbesserung von Unterricht, Personal und Organisation von Schule auseinandersetzen, damit immer mehr Schulen die Potenziale ihrer Schülerinnen und Schüler voll zur Entfaltung bringen können. „Wie kommen neue Unterrichtsinhalte in die Schule?" „Wie können wir die pädagogische Interaktionsqualität verbessern?" „Und welche Ansätze für die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher sind erfolgreich?" sind nur drei der bildungswissenschaftlichen und -politischen Fragen, die unsere aktuellen und ehemaligen Stipendiatinnen und Stipendiaten fundiert beantworten.

Unser besonderer Dank gilt auch Dr. Barbara Dorn, Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr. Claudia Solzbacher und Martin Spiewak, die als Mitglieder des Beirats des Studienkollegs diesen Band mit Artikeln bereichern. Ihre Beiträge sind Ausdruck des großen Einsatzes dieses Gremiums für die Geförderten des Studienkollegs: Seine Mitglieder unterstützen die Stipendiatinnen und Stipendiaten durch die Mitgestaltung des Veranstaltungsprogramms, als Türöffner oder – wie hier – als Autorinnen und Autoren.

Das Studienkolleg wird in diesem Jahr zehn Jahre alt – zehn Jahre Förderung von jungen, begeisterungsfähigen und engagierten Menschen, die Schule gestalten wollen. Zehn Jahre Gemeinschaft und bereichernder Austausch, um Ideen zu entwickeln und Schule zu träumen. Wir freuen uns, dass sich diese Gemeinschaft und die Freude am Austausch in dieser Publikation manifestieren. Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine spannende Lektüre und vor allem interessante Ein- und Ausblicke in Wissenschaft und Praxis guter Schule.

Dr. Dagmar Wolf,
Robert Bosch Stiftung

Dr. Michael Baer,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft

Einführung

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Jonas Scharfenberg, Anne J. Köster und Martin Drahmann

Schule gemeinsam gestalten – Eine Einführung

Seit nunmehr bereits 10 Jahren werden engagierte und motivierte Lehramtsstudierende unter dem Leitmotiv *Schule gemeinsam gestalten* durch das Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung finanziell und ideell gefördert, um sie auf Führungs- und Gestaltungsaufgaben in Schulen vorzubereiten (vgl. u.a. Günthel, Igel & Gleibs, 2015). Damit bietet die Stiftung der Deutschen Wirtschaft, als einziges der aktuell dreizehn vom BMBF geförderten Begabtenförderungswerke, ein umfassendes und zugleich systematisches Förderprogramm für zukünftige Lehrkräfte an (Borreck & Bruckmann, 2011; Drahmann, 2017).

Die Reichweite dieser fachspezifischen Förderung wurde in den letzten Jahren weiter erhöht, sodass seit 2012 auch Promovierenden mit einer lehramtsspezifischen Ausrichtung eine gezielte Unterstützung im Studienkolleg zugutekommt. Zudem wurden Programme initiiert, mit denen die Stiftung ehemalige Studienkollegiatinnen und -kollegiaten durch verschiedene Maßnahmen auch während ihres Berufseinstiegs und in ihrer weiteren pädagogischen Praxis begleitet – ein für Begabtenförderwerke ungewöhnlicher Ansatz, denn normalerweise enden die Unterstützungsangebote der staatlich geförderten Stiftungen mit dem Studienabschluss. Außerdem wird eine Vernetzung zwischen den Promotionsstipendiatinnen und -stipendiaten, den Alumnae und Alumni in der (schulischen) Praxis und den derzeitigen Stipendiatinnen und Stipendiaten angestrebt, etwa durch Gründung von Gruppen zur kollegialen Fallberatung (Drahmann, Adenstedt & Wellner, 2015).

Zusammen mit ihren Absolventinnen und Absolventen, die Positionen in Schulen, Schulverwaltungen, Politik, Privatwirtschaft und Wissenschaft besetzen, gelingt dem Studienkolleg eine Breitenwirkung im besten Sinne, die die Werte der Stiftung – Mut, Offenheit, Neugier, Unternehmergeist und Engagement – nach außen trägt.

1. Die Grundidee des Herausgeberbandes

Das Hauptanliegen des Herausgeberbandes ist es, die vielfältigen Akteure der Stiftungsgemeinschaft mit ihrem Fachwissen und ihren spezifischen Erfahrungen in einen Diskurs mit Rezipienten aus Wissenschaft und Praxis eintreten zu lassen. Dabei sollen Fragen der Schulgestaltung und der Verknüpfung von Wissenschaft und Pra-

xis auf eine Art und Weise diskutiert werden, die die gesamte Bandbreite schulgestalterischer Handlungsfelder beleuchtet, zum Vernetzen einlädt und dazu anregt, die Antworten auf aktuelle Fragen der Schulgestaltung nicht in Wissenschaft und Praxis getrennt zu suchen, sondern Schule *gemeinsam* zu gestalten.

Zugleich entsteht mit dem Herausgeberband eine Publikationsmöglichkeit für angehende, derzeitige und ehemalige Promovierende des Studienkollegs sowie Alumnae und Alumni, die bereits im Schuldienst, in der Schulverwaltung oder in der Schulforschung tätig sind. Sie erhalten ein Forum, um miteinander in Austausch zu treten und ihre Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen. Der Einbezug von ausgewiesenen Expertinnen und Experten zum Thema *Schule gestalten* untermauert den Anspruch des Bandes, aus der Stiftung hinaus auch in den öffentlichen Diskurs um Schulgestaltung und die Vernetzung von Theorie und Praxis zu wirken. Wir danken daher den Beiratsmitgliedern des Studienkollegs, Frau Dorn, Herrn Huber, Frau Solzbacher und Herrn Spiewak, die sich mit Beiträgen am Herausgeberband beteiligt haben.

Der Anspruch, einen weiteren Impuls in den aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen rund um das Thema Schule zu setzen, stellt Wissenschaftlichkeit und Aktualität der Beiträge ebenso in den Vordergrund wie die Übertragbarkeit der Ergebnisse in die Praxis konkreter Schulgestaltung. Damit zielt dieser Band darauf ab, sowohl ein fachwissenschaftliches als auch ein praxisorientiertes Publikum anzusprechen, deren gemeinsames Anliegen das Gestalten und Verändern von Schule ist.

Diese Verbindung von Wissenschaft und Praxis wird seit mehreren Jahren im Forum *Leadership in der Lehrerbildung* der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung aktiv gelebt. Die vorliegende Publikation kann auch als ein Ergebnis der gleichnamigen Transferinitiative verstanden werden, die bereits 2015 zu der Publikation *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* geführt hat (Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung, 2015).

2. Die sechs schulgestalterischen Handlungsfelder

Der Band schließt nicht nur hinsichtlich des in Teilen gemeinsamen Titels an diese Publikation an, sondern verfolgt eine im weitesten Sinne inhaltlich vertiefende Ausgestaltung der dort skizzierten Handlungsfelder. Die Struktur des Bandes orientiert sich dementsprechend an den zentralen Handlungsfeldern schulgestalterischer Aufgaben, die nach Huber et al. (2015) folgendermaßen benannt werden:

1) Unterrichtsentwicklung,
2) Personalmanagement,
3) Kooperation und Repräsentieren,
4) Erziehung,
5) Qualitätsmanagement und
6) Organisation und Verwaltung.

Die vorliegende Veröffentlichung konzentriert sich auf vier der sechs Handlungsfelder – Unterrichtsentwicklung, Personalmanagement, Erziehung sowie Organisation und Verwaltung. Dabei beziehen sich die Handlungsfelder unserem Verständnis nach nicht nur auf die Einzelschule als Mikroebene, sondern auch auf die Meso- und Makroebene und schließen somit die Schuladministration und -politik mit ein. Eine auf diesen Handlungsfeldern beruhende Schulgestaltung kann nach unserer Ansicht nur unter Berücksichtigung von Akteuren, Prozessen und Abhängigkeiten auf und zwischen allen drei Ebenen gelingen, sodass den Verfasserinnen und Verfassern die Möglichkeit gegeben wurde, dies im Rahmen ihrer Beiträge zu berücksichtigen.

Die drei Beiträge des Handlungsfeldes *Unterrichtsentwicklung* beleuchten jeweils fachspezifische Aspekte der inhaltlichen Ausgestaltung von Unterricht. Joachim Haupt bietet mit seinem Forschungsartikel einen Einblick in die Vorteile des Einsatzes eines eigens konzipierten Experimentiersets zur Vermittlung neuer Unterrichtsthemen wie granularer Materie und nichtlinearer Strukturbildung im Physikunterricht. Dr. Katrin Blatz erläutert in ihrem Praxisbeitrag, wie ein sportpsychologisches Trainingsverfahren auch in anderen Prüfungssituationen eingesetzt werden kann, um Schülerinnen und Schülern eine realistische Einordnung ihrer Ziele zu ermöglichen und ihnen zu einem ruhigeren und entspannten Umgang mit Prüfungssituationen zu verhelfen. Abschließend stellt Dr. Barbara Dorn, Abteilungsleiterin Bildung/Berufliche Bildung in der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, die Bedeutung der Berufs- und Studienorientierung in den verschiedenen Schulformen heraus und skizziert das vielfältige Engagement der Bundesvereinigung auf diesem Gebiet.

Das schulgestalterische Feld *Personalmanagement* behandelt in vier Beiträgen unterschiedliche Konzepte der Personalgewinnung, -führung und -ausbildung im deutschsprachigen Kontext. Dr. Martin Drahmann und Jonas Scharfenberg zeigen in ihrer quantitativen Analyse auf, inwiefern die Selektionsmechanismen verschiedener Begabtenförderwerke das Profil der Studien- und Berufswahlmotive und die Berufswahlsicherheit der dort geförderten Lehramtsstudierenden beeinflussen. Dr. Cristian D. Magnus und Prof. Dr. Karim Fereidooni untersuchen anhand von qualitativen Interviews, wie Lehramtsstudierende über Heteronormativität nachdenken, wie sie sich in Bezug auf sexuelle Diversität positionieren und ob es ihnen gelingt, sie jenseits bloßer Toleranz auch als einen aktiven Mehrwert zu begreifen – eine Grundvoraussetzung für eine gelingende genderinklusive Praxis. Anschließend skizzieren Johannes Schmees, Dr. Martin Drahmann und Maria Schmidt ausgehend von persönlichen Beobachtungen die Einstellung von Junglehrkräften zum offenen Unterricht, gehen vor diesem Hintergrund exemplarisch der Frage der Rezeption von wissenschaftlichen Erkenntnissen im schulischen Alltag nach und schließen auf mögliche Konsequenzen für eine reflexive Lehrerbildung. Martin Spiewak, preisgekrönter Wissenschaftsjournalist der ZEIT und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, berichtet in seinem Beitrag von seinen Eindrücken aus einem Praxisseminar an der Universität Münster und dem interessanten Effekt, den es auf Lehrkräfte ha-

ben kann, wenn sie sich mithilfe von Videoaufnahmen einmal selbst beim Unterrichten beobachten.

Im schulgestalterischen Handlungsfeld *Erziehung* beschäftigen sich unsere Autorinnen und Autoren in drei Beiträgen mit aktuellen Herausforderungen in der pädagogischen Praxis von Lehrkräften. Dr. Christin Tellisch stellt in ihrem Beitrag Ergebnisse aus einer Beobachtungsstudie zu anerkennenden und verletzenden Interaktionen zwischen schulischen Akteuren vor und deutet diese mit Bezug auf die im deutschen Kontext geltenden Kinderrechte. Harmeet Singh Dawan und Anne Köster reflektieren in ihrem Praxisbeitrag ausgehend von einem konkreten Beispiel Handlungsanweisungen für den begleitenden Förder- und Forderunterricht, der auf die erfolgreiche Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem abzielt. Abschließend geht Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, auf die Notwendigkeit ein, dass Schulführungen eine professionelle pädagogische Haltung entwickeln und plädiert für eine bewusste Stärkung ihrer Selbstkompetenzen.

Im Feld der *Organisation und Verwaltung* werden im Rahmen von vier Beiträgen Fragestellungen der Schulentwicklung und der schulischen Führung bearbeitet. Zu Beginn stellt Anne Köster in ihrer qualitativen Vergleichsstudie die besonderen Entwicklungsaufgaben von Grundschulen in großstädtischen Kontexten in Deutschland und Mexiko dar und zeigt mögliche Handlungsoptionen für schulisches Führungspersonal auf. Hosay Adina-Safi analysiert den organisationalen Umgang mit schulpflichtigen Zugewanderten in deutschen Schulen seit der Einführung der Übergangsklassen in den 1960er Jahren und diskutiert die daraus resultierenden Aufgaben für die Schulen, Lehrkräfte sowie das deutsche Bildungssystem von heute. Dr. Andrea Albers beschäftigt sich in ihrem wissenschaftlichen Beitrag mit den Hürden bei der Transformation von Konzepten aus Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises in nicht prämierte Schulen. Implikationen für die Kooperation der Akteure im Schulnetzwerk des Deutschen Schulpreises werden ebenso thematisiert wie Schlussfolgerungen für den governancetheoretischen Schulentwicklungsdiskurs. Abschließend beleuchtet Prof. Dr. Stephan Huber, Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule in Zug und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, die Modelle und den konzeptuellen Zusammenhang von einer schulinternen kooperativen Führung mit einem auf schulübergreifende Zusammenarbeit fokussierten System Leadership.

3. Danksagung

Abschließend möchten wir die Gelegenheit nutzen, uns auf diesem Wege bei allen am Herausgeberband beteiligten Akteuren zu bedanken. Dazu zählen insbesondere alle Stipendiatinnen und Stipendiaten, die während und nach dem Promovierendenforum 2016 in Berlin bei der Konzeptionierung involviert waren, denn ohne die

vielen kritischen Hinweise hätte dieses Projekt nicht realisiert werden können. Wir bedanken uns weiterhin bei allen *critical friends*, die die eingegangenen Beiträge in zwei Begutachtungsdurchgängen gesichtet und bewertet haben. Außerdem gilt ein besonderer Dank den Beiratsmitgliedern des Studienkollegs für die Unterstützung durch ihre Beiträge im vorliegenden Band. Für die finanzielle Förderung des Drucks des Herausgeberbandes sprechen wir neben der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung auch dem Alumni-Verein unseren Dank aus.

Zuletzt möchten wir, als die drei stipendiatischen Herausgeber, der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung danken, die den Band nicht nur als Mitherausgeber unterstützt, sondern ihn auch aktiv mitgestaltet und mitgetragen haben.

Literatur

Borreck, M.-A. & Bruckmann, J. (2011). *Das Insider-Dossier: Der Weg zum Stipendium. Tipps zur Bewerbung für 400 Stipendien- und Förderprogramme* (2., erw. und vollst. überarb. Aufl.). Köln: squeaker.net.

Drahmann, M. (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung.* Münster: Waxmann.

Drahmann, M., Adenstedt, K. & Wellner, I.-M. (2015). Welchen Beitrag leistet das Studienkolleg zur Lehrerbildung? Potenziale und Grenzen des Studienkollegs in den drei Phasen der Lehrerbildung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 104–108). Münster: Waxmann.

Günthel, F. A., Igel, H. & Gleibs, H. (2015). *Das Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw): Ein Stipendienprogramm für Lehramtsstudierende.* In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 160–165). Münster: Waxmann.

Huber, S. G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2015). *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung.* Münster: Waxmann.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Heike E. Gleibs

Schule gemeinsam gestalten: Das Studienkolleg – Ein Stipendienprogramm für Lehramtsstudierende

Das Studienkolleg, das von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung getragen wird, ist Teil des Studienförderwerks Klaus Murmann, das im Rahmen der Begabtenförderung für Studierende und Promovierende in Deutschland Lehramtsstudierende fördert. Im Studienkolleg werden leistungsfähige und leistungsbereite sowie ehrenamtlich engagierte junge Menschen finanziell und ideell unterstützt, die das Potenzial besitzen und bereit sind, an Schulen Gestaltungs- und Führungsaufgaben zu übernehmen. Damit leistet das Studienkolleg einen Beitrag zur Qualifizierung von Lehr-, Gestaltungs- und Führungskräften und trägt zugleich zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen bei.

1. Das Studienkolleg im gesellschaftlichen Kontext

Als 2007 das Studienkolleg gegründet wurde, hallte der „PISA-Schock" in der deutschen Bildungslandschaft nach. Bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 hatten deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich abgeschlossen. Erstmals wurde der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Defiziten bei der Chancengleichheit in Deutschland empirisch festgestellt. Dieser „PISA-Schock" führte zu einer Vielzahl an Schulreformen, mit denen unter anderem die Bildungsstandards in den Bundesländern vereinheitlicht werden sollten. Gleichzeitig lenkten die Ergebnisse den Blick vieler zivilgesellschaftlicher Akteure, unter ihnen auch Stiftungen, auf das Thema Bildung und die Frage, wie Schulen leistungsstärker und gerechter werden können.

2007 nahmen die Robert Bosch Stiftung und die Stiftung der Deutschen Wirtschaft mit dem Studienkolleg besonders Lehramtsstudierende in den Blick: Bis dato waren angehende Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Begabtenförderung deutlich unterrepräsentiert. Und trotz des gewichtigen gesellschaftlichen Auftrages, der an Lehrerinnen und Lehrer gestellt wird, zeigte bis zur Gründung des Studienkollegs kein Programm der Begabtenförderung eine entsprechende Spezialisierung sowie Wertschätzung und Unterstützung gegenüber denjenigen, die diesen Beruf er-

greifen wollen. Dies war der Ansatzpunkt für das Engagement beider Stiftungen: Sie wollten mit einem Stipendienprogramm besonders leistungsstarke und engagierte Lehramtsstudierende unterstützen und ihnen damit eine Auszeichnung für ihr Engagement und ihre Einsatzbereitschaft verleihen. Seitdem investieren die Stiftungen in junge Lehrertalente, damit diese frühzeitig auf Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schule vorbereitet werden und diese übernehmen können.

Auf die ersten 60 Stipendiatinnen und Stipendiaten folgten seit 2007 jährlich zwischen 75 und 80 neu aufgenommene Lehramtsstudierende, sodass das Studienkolleg in den letzten zehn Jahren mehr als 450 Lehramtsstudierende gefördert hat und aktuell rund 350 Geförderte mit Stipendienleistungen und einem umfangreichen Veranstaltungsprogramm unterstützt.

Heute sind die Herausforderungen für Lehrerinnern und Lehrer trotz erfreulicher PISA-Ergebnisse nicht geringer geworden. Landeten deutsche Schülerinnen und Schüler beim letzten PISA-Test 2016 im internationalen Vergleich im oberen Mittelfeld, bleibt das Thema Chancengerechtigkeit virulent. Laut Bildungsbericht 2016 liegt der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Familie einer der drei Risikolagen Arbeitslosigkeit, Armut oder Bildungsferne ausgesetzt sind, weiterhin bei fast 28 Prozent. Zudem ist es eine weitere Herausforderung, die geschätzten 325.000 schulpflichtigen Geflüchteten in Deutschland, die oft von den oben genannten Risikolagen bedroht sind, zu integrieren und ihnen ausreichend Chancen auf einen Bildungserfolg zu ermöglichen.

Die Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte und pädagogisches Führungspersonal bleiben somit hochkomplex. Nach Debatten um Strukturreformen und Standardisierung im Schulsystem rücken nicht zuletzt durch die Hattie-Studie (2009) die Lehrpersonen stärker in den Mittelpunkt des Bildungsdiskurses. Neben der Qualifizierung für den Lehrerberuf gewinnt die Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften, verstanden als eine berufsbiografische Entwicklung, die eine selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln und die berufliche Entwicklung beinhaltet (Terhart, 2011), an Bedeutung.

Diese Professionalisierungsbewegungen hat das Studienkolleg seit Beginn seiner Tätigkeit aufgegriffen. Es hat zum Ziel, seine Stipendiatinnen und Stipendiaten bei der Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung zu unterstützen, die die frühe Übernahme von Verantwortung und Gestaltungsaufgaben an Schulen beinhaltet. Es nimmt vor allem die Stärkung organisationaler Kompetenzen in den Blick, da die Themen Qualitätssicherung an Schulen, Schulentwicklung und Führung an Schulen in der regulären Lehrerbildung an den Hochschulen neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte wenig Beachtung finden.

2. Das Studienkolleg: Veranstaltungs- und Vernetzungsangebote

Neben einer finanziellen Unterstützung durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung steht ein umfangreiches Veranstaltungsprogramm im Zentrum des Förderangebots des Studienkollegs. Darüber hinaus stellt das Studienkolleg seinen Stipendiatinnen und Stipendiaten Arbeitsstrukturen und finanzielle Ressourcen für die Verwirklichung eigener Projektvorhaben zur Verfügung.

2.1 Veranstaltungsangebot für Stipendiatinnen und Stipendiaten

Im Rahmen von Akademien, der Leadership-Werkstatt und Seminaren will das Studienkolleg seine Stipendiatinnen und Stipendiaten sowie Alumnae und Alumni unterstützen, sich Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf Führung, Qualitätssicherung und Schulentwicklung anzueignen und die dazugehörigen Methoden und Instrumente kennenzulernen. Die Veranstaltungsformate verbinden kognitiv-theoretische Lernformen mit kommunikativ-prozessorientierten Verfahrensweisen (z.B. in praxisgestützter Gruppenarbeit) und reflexiven Methoden (kollegiale Beratung und *reflective teams*). So werden die Stipendiatinnen und Stipendiaten und Ehemalige immer wieder gefordert, ihre (künftige) Rolle als Lehr-, Gestaltungs- und Führungskraft an Schule zu reflektieren und ein Professionsverständnis (weiter-)zuentwickeln, das Führungshandeln integriert.

Die Teilnehmenden üben sich z.B. in den Bereichen Konfliktfähigkeit, Rollenklarheit sowie lösungsorientiertes Arbeiten. Sowohl der Einsatz von peers (Ehemalige) als Referentinnen und Referenten als auch kooperative Arbeits- und Lernformen in den Veranstaltungen zielen darauf ab, die Kooperationsfähigkeit der Teilnehmenden zu erhöhen, z.B. durch anspruchsvolle, problembasierte Arbeitsaufträge für Kleingruppen, die ein konzeptionelles Denken erfordern und gemeinsames Lernen ermöglichen. Zugleich ermöglicht die Arbeit in wechselnden Teams die Entwicklung einer Feedbackkultur.

In einwöchigen *Akademien* werden theoretische Grundlagen in den Bereichen „Qualitätssicherung und Schulentwicklung“ und „Führen im schulischen Kontext“ vermittelt. Zudem erhalten die Stipendiatinnen und Stipendiaten vielfältige Praxiseinblicke in die Prozesse von Qualitätssicherung, Schulentwicklung sowie in Führungshandeln. Vorträge und Diskussionen mit Expertinnen und Experten sowie Exkursionen wechseln sich dabei mit handlungsorientierten Formaten wie Planspielen, Simulationen, Fallstudien etc. ab.

Die *Leadership-Werkstatt* ist ein neues Veranstaltungsformat, das das Studienkolleg 2017 erstmals durchführen wird. Zwei mehrtägige Seminareinheiten umrahmen eine einwöchige Hospitation an einer Schule, die ein Schulleitungs-Shadowing beinhalten wird. Ziel der Leadership-Werkstatt ist, dass die Teilnehmenden die Bedeutung von Führung im System Schule erkennen und die Vielfalt an Gestaltungs- und Führungsaufgaben im schulischen Kontext kennen lernen.

Die *Seminare* sind Wochenendformate, die vor allem Trainingscharakter haben und anwendungsorientiert sind. Sie sind in zwei Themenbereiche unterteilt. Der Themenbereich „Schulqualität und Schulentwicklung" vermittelt größtenteils Wissen über methodisches Werkzeug für schulische Verbesserungsprozesse. Er umfasst die Handlungsfelder „Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung" sowie „Unterricht und Erziehung". Der Themenbereich „Führung und Kooperation" fokussiert auf die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten der Stipendiatinnen und Stipendiaten, die für die aktive Mitarbeit an und die Leitung von schulischen Qualitätsverbesserungsprozessen nötig sind. Daher stehen der Ausbau der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten als grundlegende Führungskompetenzen im Mittelpunkt.

Schulhospitationen geben den Stipendiatinnen und Stipendiaten die Gelegenheit, Schulentwicklungsprozesse „live" zu beobachten und im Gespräch mit Akteuren der Schule zu erfragen, wie Schulentwicklungsprozesse umgesetzt und erlebt werden.

2.2 Veranstaltungsprogramm für Alumni

Regelmäßige *Vernetzungstreffen* wie das *Bundesweite LehramtsAlumniTreffen* (BLAT) sind wichtige Voraussetzung dafür, dass die emotionale Bindung an das Studienkolleg bestehen bleibt bzw. wieder geweckt wird. Impulse aus der Förderzeit bleiben präsent und werden durch den Austausch über Praxiserfahrungen weiter angereichert und vertieft. Das BLAT soll zudem den Übertritt aus der Förderung als Stipendiat bzw. Stipendiatin in das Alumninetzwerk erleichtern. Die Organisation und Durchführung erfolgt in Kooperation zwischen der Steuergruppe der Fachgruppe Schule und Bildung im sdw-Alumni e.V. und der sdw-Geschäftsstelle.

Gerade für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gestaltet sich der Beginn des Berufslebens manchmal schwierig. Innovative Konzepte und Ideen für die Gestaltung von Unterricht und Schule werden von der Schulleitung und dem Kollegium nicht immer wohlwollend aufgenommen, zudem müssen Junglehrkräfte zuerst den Unterrichtsalltag bewältigen lernen. Das *Praxiskolleg* für Alumnae und Alumni des Studienkollegs schafft Raum und Zeit für Reflexion und Weiterentwicklung im eigenen Schulalltag. Der Fokus des Praxiskollegs liegt auf der Betrachtung persönlicher Karrieremöglichkeiten in der Schule, auf der Frage, ob und wie die Teilnehmenden zu ihrer aktuellen Schule passen und wie sich auch Junglehrkräfte in schulische Gestaltungsprozesse einbringen können.

Die *Promovierendentagung* dient der Vernetzung speziell von Alumnae und Alumni des Studienkollegs, die nach einem abgeschlossenen Lehramtsstudium eine Promotion planen, gerade promovieren oder bereits promoviert sind und über schul- und bildungsbezogene Fragestellungen forschen.

2.3 Vernetzungsangebote und Arbeitsstrukturen

Um Eigeninitiative und Verantwortung zu fördern, vor allem aber auch, um diese zu ermöglichen, stellt das Studienkolleg Arbeitsstrukturen sowie finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung.

In dezentral organisierten *Stipendiatengruppen* entwickeln Stipendiatinnen und Stipendiaten des Studienkollegs gemeinsam mit Stipendiatinnen und Stipendiaten des Allgemeinen Programms im Studienförderwerk Klaus Murmann selbstorganisiert eigene Aktivitäten, beispielsweise Exkursionen, Seminare, Vorträge, Kaminabende etc.

Zudem können Stipendiatinnen und Stipendiaten mit besonderen thematischen Interessen in überregional organisierten *Fachgruppen* an unterschiedlichen Fragestellungen aus Schule und Bildung gemeinsam arbeiten. Neben dem themenspezifischen Austausch unter den Fachgruppenmitgliedern werden z. B. Exkursionen und Seminare geplant und durchgeführt.

Das Studienkolleg stellt regelmäßig *finanzielle Ressourcen* zur Verfügung, damit Stipendiatinnen und Stipendiaten, aber auch Alumni, selbstorganisierte Vernetzungstreffen, Seminare oder Projekte organisieren können.

3. Verbleib und Wirkung

Angesichts der hohen Anforderung, mit denen Lehrkräfte und vor allem pädagogische Führungskräfte konfrontiert werden, kann das Studienkolleg nur einen kleinen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrern leisten (Drahmann, Adenstedt & Wellner, 2015). Da es aber gerade auf die frühe Förderung von Nachwuchsführungskräften setzt, kann das Studienkolleg diese vor und zu Beginn ihres Berufseinstiegs unterstützen und in ihrem Kompetenzaufbau fördern. Wie und ob das gelingt, hat das Studienkolleg in einer Verbleibs- und Wirkungsanalyse 2016 untersucht. Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug hat im Auftrag des Studienkollegs diese Analyse durchgeführt.

Die Studie sollte einerseits untersuchen, wo sich die Absolventinnen und Absolventen des Studienkollegs in ihrer Berufsbiografie befinden und ob sie dem Förderprogramm Nutzen für die berufliche Weiterentwicklung beimessen. Dahinter stand natürlich auch die Frage, ob das Studienkolleg mit seinen Angeboten seine gewünschte Wirkung erzielen kann bzw. konnte.

An der im Sommer 2016 durchgeführten Online-Befragung nahmen knapp 40 % der angesprochenen ehemaligen Geförderten teil.

3.1 Ergebnisse

68 % der ehemaligen Stipendiatinnen und Stipendiaten arbeiten zurzeit an einer Schule, 20 % an einer Hochschule, 10 % sind derzeit in Elternzeit o.ä. und weniger als 2 % gehen einer beruflichen Tätigkeit ohne konkretem Bildungsbezug nach. 8 % der Befragten sind bereits promoviert und von den bislang nicht promovierten Ehemaligen arbeiten bzw. planen zurzeit ein Drittel an ihrer Promotion.

Von den befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten, die an einer Schule tätig sind, befinden sich derzeit 39 % im Referendariat. Die anderen 61 % arbeiten als Lehrkräfte und nehmen vielfach über die Unterrichtstätigkeit hinausgehende Aufgaben wahr. Bei einer durchschnittlichen Dienstzeit von zwei Jahren, übernehmen

- 73 % eine Klassenleitung und
- 31 % eine Fachleitung bzw. Fachkoordination

bzw. sind

- 29 % als Beauftragte/r tätig (z.B. Fortbildung, Inklusion, Wettbewerbe, Gleichstellung),
- 24 % Mitglied in der Steuergruppe,
- 13 % als Ausbildungskraft (von Referendar/inn/en) tätig und
- 13 % Mitglied der Schulleitung, erweiterte Schulleitung, stellv. Schulleitung.

Noch sind die Absolventenzahlen bzw. die Zahlen derjenigen, die an der Befragung teilgenommen haben, zu gering um generelle Aussagen über die Wirkung des Studienkollegs treffen zu können. Der Befund dieser Befragung stimmt jedoch positiv, dass Absolventinnen und Absolventen des Studienkollegs früh in ihrer beruflichen Laufbahn Gestaltungs- und Führungsaufgaben an Schule übernehmen.

Die Einschätzung der Programmteilnehmenden zum Nutzen des Studienkollegs zeigt zudem, dass die Absolventinnen und Absolventen dem Programm eine positive Wirkung für ihre berufliche Entwicklung attestieren. Die ehemaligen Stipendiatinnen und Stipendiaten geben an, dass die Förderung im Studienkolleg sie motiviert hat, Führungs- und Gestaltungsaufgaben zu übernehmen und dass ihr Fachwissen sowie die Handlungskompetenzen durch diese Veranstaltungen erweitert wurden. Mit Blick auf die Frage, welche Angebote die Alumni motiviert haben, Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schulen zu übernehmen, zeigt sich, dass dies insbesondere für die Akademien und Seminare (86 %) des Studienkollegs und im Kontext des ehrenamtlichen Engagements (77 %) zutrifft. Demgegenüber ist der Anteil derjenigen, die durch die universitäre Lehrerbildung (6 %) und die Fort- und Weiterbildungen (19 %) motiviert wurden, am geringsten.

Auf die Frage, welche Angebots- bzw. Lernfelder zur Erweiterung von Fachwissen für Führungs- und Gestaltungsaufgaben beigetragen haben, antworteten die Alumni, dass sie eine Erweiterung des Fachwissens durch die Akademien und Seminare (94 %) erfahren haben. Neben dem Wissen wird auch die Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Akademien und Seminare (82 %) als hoch eingeschätzt. Im Vergleich dazu geben nur 11 % der Befragten an, im Rahmen der universitären

Lehrerbildung Handlungskompetenzen im Bereich Führungs- und Gestaltungsaufgaben erweitert zu haben.

Auf die Frage, welche Angebote die Alumnae und Alumni bestärkt haben, (erfolgreich) Führungs- und Gestaltungsaufgaben zu übernehmen und zu bewerkstelligen, geben 85 % an, dass diese Bestärkung durch die Akademien und Seminare zutrifft bzw. eher zutrifft. Demgegenüber gibt dies nur ein Anteil von 19 % für die universitäre Lehrerbildung und 33 % für die Fort- und Weiterbildungen an. Ähnlich hohe Anteile hinsichtlich der Bestärkung zur Übernahme und Bewerkstelligung von Führungs- und Gestaltungsaufgaben liegen für die Lernfelder der regionalen Stipendiaten- und Fachgruppenaktivitäten (61 %), Erfahrungen im Arbeitskontext (68 %), Alumnitätigkeiten (67 %) und ehrenamtliches Engagement (78 %) vor.

Zudem bleiben die ehemalige Stipendiatinnen und Stipendiaten nach Beendigung ihrer Förderung dem Studienkolleg treu. 81 % der Absolventinnen und Absolventen sind Mitglied im Alumniverein der sdw und 70 % sind in der Fachgruppe Schule und Bildung innerhalb des Alumnivereins aktiv. Gerade in der Berufseinstiegsphase bietet das Studienkolleg den Alumni ein Netzwerk zum kollegialen Austausch und der gegenseitigen Unterstützung. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutsamkeit der zuvor skizzierten Veranstaltungs- und Vernetzungsangebote für (ehemalige) Geförderte.

3.2 Ausblick

Die Verbleibs- und Wirkungsanalyse verdeutlicht, dass das Studienkolleg auf einem guten Weg ist, seine Wirkungsziele bezüglich seiner Programmteilnehmenden zu erreichen. Die Absolventinnen und Absolventen zeigen bereits hohes Engagement in ihren Wirkungsfeldern an Schule bzw. Hochschule und verstehen sich als Gestaltungs- und Führungskräfte. Das zeigt nicht zuletzt der hier vorliegende Band, den Alumnae und Alumni und Stipendiatinnen und Stipendiaten des Studienkollegs in Eigeninitiative konzipiert und publiziert haben. Angesichts der eingangs beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich insbesondere im Kontext von Schule widerspiegeln, sind Initiativen und Programme, die die Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften unterstützen, damit diese ihren Bildungsauftrag bestmöglich erfüllen können, von Bedeutung und nach wie vor gefragt. Das Studienkolleg wird daher auch künftig auf die Förderung angehender Lehramtsstudierender und seiner Absolventinnen und Absolventen setzen. Gesellschaftliche Veränderungen, Herausforderungen und Diskussionen wie auch der wissenschaftliche Diskurs werden in der Programmgestaltung weiterhin ihren Niederschlag finden. Im didaktischen Spannungsfeld der Vermittlung von Wissen in Gruppensettings und einer zunehmenden Individualisierung bzw. Personalisierung werden z.B. digitale Formate an Bedeutung gewinnen. Außerdem könnten Coachingformate, die die Persönlichkeitsentwicklung stärken, ausgebaut werden. Weiterhin beschäftigen uns Fragen, die sich auch andere Akteure der Lehreraus- und

-weiterbildung stellen: Welche Unterstützungsangebote und Formate können am wirkungsvollsten Kompetenzzuwächse unterstützen, ohne als Zusatzbelastung im Studium und im Berufsleben wahrgenommen zu werden? Damit einhergehend stellt sich auch die Frage, wie die Angebote der Fort- und Weiterbildung für jeden Einzelnen hinsichtlich ihrer bzw. seiner aktuellen Lebenspraxis an Hochschule, im Ehrenamt und an der Schule verzahnt werden können?

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Drahmann, M., Adenstedt, K. & Wellner, I.-M. (2015). Welchen Beitrag leistet das Studienkolleg zur Lehrerbildung? Potenziale und Grenzen des Studienkollegs in den drei Phasen der Lehrerbildung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 104–108). Münster: Waxmann.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Huber, S. G, Drahmann, M. & Schwander, M. (2016). *Verbleibs- und Wirkungsstudie des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft* (unveröffentlicht). Pädagogische Hochschule Zug.

Huber, S. G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2015). *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Teil 1
Unterrichtsentwicklung

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Joachim Haupt

NiliPhEx – Eine physikdidaktische Umsetzung der Themen Granulare Materie und (nichtlineare) Strukturbildung als exemplarische Einbringungsmöglichkeit neuer Unterrichtsinhalte in die Schule

In diesem Beitrag wird ein Vorgehen vorgestellt, das die Bereitstellung und Aufarbeitung eines neuen Unterrichtsinhalts für die Schule im Fach Physik umfasst. Dabei folgt dieses Vorgehen dem Forschungsansatz Design-based Research (DBRC, 2003; Krüger, Parchmann & Schecker, 2014, S. 31ff.).

Dabei wird exemplarisch die Nichtlineare Physik (speziell die beiden Themen Granulare Materie und Strukturbildung) in mehreren Schritten für die Schule aufbereitet:

Schritt 1: explorative Befragung von Fachexpertinnen und Fachexperten zur Themenfelderschließung
Schritt 2: Bedarfsanalyse unter Lehrkräften inkl. der Wahl der Umsetzung[1]
Schritt 3: Entwicklung des Experimentiersets NiliPhEx[2]
Schritt 4: Erprobung in Schulen
Schritt 5: Evaluation und Verbesserung des Experimentiersets

Besonders erwähnt werden soll, dass bei dieser Umsetzung noch zusätzlich eine Langzeitbefragung (ein Jahr später) vorgenommen wurde, mit dem Ergebnis, dass ungefähr zwei Drittel aller teilnehmenden Lehrkräfte weiterhin das Experimentierset einsetzten.

Schlüsselbegriffe: Experimentierset, Experimente, NiliPhEx, Nichtlineare Physik, Langzeitevaluation, fachdidaktische Entwicklungsforschung, Design-based Research

1 In diesem Projekt: ein Experimentierset
2 Nichtlineare Physik Experimentierset

1. Ziel und Struktur des Forschungsvorhabens

Das Ziel dieses Forschungsprojektes war die Aufbereitung eines unbearbeiteten Themas für die Schule und die Evaluation dessen sowie die Beantwortung der Frage, wie wirksam eine solche Intervention langfristig ist. Da dies wegen der Komplexität von Schule, Bildung und Lernen nicht allgemein theoretisch erhoben werden kann, wurde ein konkretes Thema ausgewählt, damit dieses Vorhaben exemplarisch umgesetzt werden konnte. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass ein möglicher Ansatzpunkt für unterrichtliche Innovationen die Lehrkräfte sind, da sie die Lehrpläne umsetzen. Diese Entwicklung, Lehrkräfte mehr an der Themenwahl zu beteiligen, wird aktuell unterstützt, indem schrittweise schulinterne Curricula aufgebaut werden[3], obwohl die Stofffülle der Lehrpläne im Fach Physik nicht abnimmt und zentrale Prüfungen klare thematische Rahmen stecken, die es zu erfüllen gilt.

In Abb. 1 ist das Forschungsdesign dargestellt, das dem Forschungsansatz des Design-based Research (DBRC, 2003; Krüger, Parchmann & Schecker, 2014, S. 31ff.) folgt. Dieser fordert u.a. die zyklische Entwicklung einer Innovation und die Überprüfung eben jener im realen schulischen Kontext, so dass eine nachhaltige Implementation gewährleistet wird. Dabei wurde die Lehrkräfteperspektive hier in den Mittelpunkt gerückt.

Es soll zuerst mittels einer Expertenbefragung das gewählte thematische Feld erkundet werden. Dies ist wichtig für die spätere spezifische Auswahl der umgesetzten Themen. Darauf folgt eine Befragung der Lehrkräfte mit zwei Kernzielen:

a) Es soll eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden – sind für diesen Themenbereich überhaupt weitere didaktische Aufbereitungen nötig? Damit wird das Forschungsvorhaben nicht nur aus der Literatur heraus legitimiert, sondern auch aus der Perspektive der Lehrerschaft.[4]
b) Welche Umsetzungsvariante soll entwickelt werden? Zu Beginn des Forschungsprojektes ist offen, ob eine Fortbildung, ein Lehrbuch, Arbeitsmaterialien, Unterrichtsentwürfe, oder Ähnliches entwickelt wird.

Dies hat den Vorteil, dass damit gleichzeitig Kontakte zu Personenkreisen und Institutionen geknüpft werden können, die einen Perspektivwechsel ermöglichen (von der Forschungs- bis hin zur Schulperspektive). Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass am Bedarf und den schulischen Möglichkeiten sowie auch an den Interessen der Lehrkräfte vorbei entwickelt wird. Daher werden die Lehrkräfte (und damit die beteiligten Schulen) später auch in den Prozess der Entwicklung eingebunden.

3 Verweise für den Aufbau von schulinternen Curricula sind bereits in den Lehrplänen von Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen zu finden.

4 Bei Desinteresse seitens der Befragten oder falls kein Entwicklungsbedarf gesehen wird, könnte es ggf. sogar zu einem Abbruch des Vorhabens kommen, denn sonst würde das Ziel einer Verzahnung von fachdidaktischer Entwicklungsforschung und der praktischen Erprobung und Umsetzung an der Schule verfehlt werden.

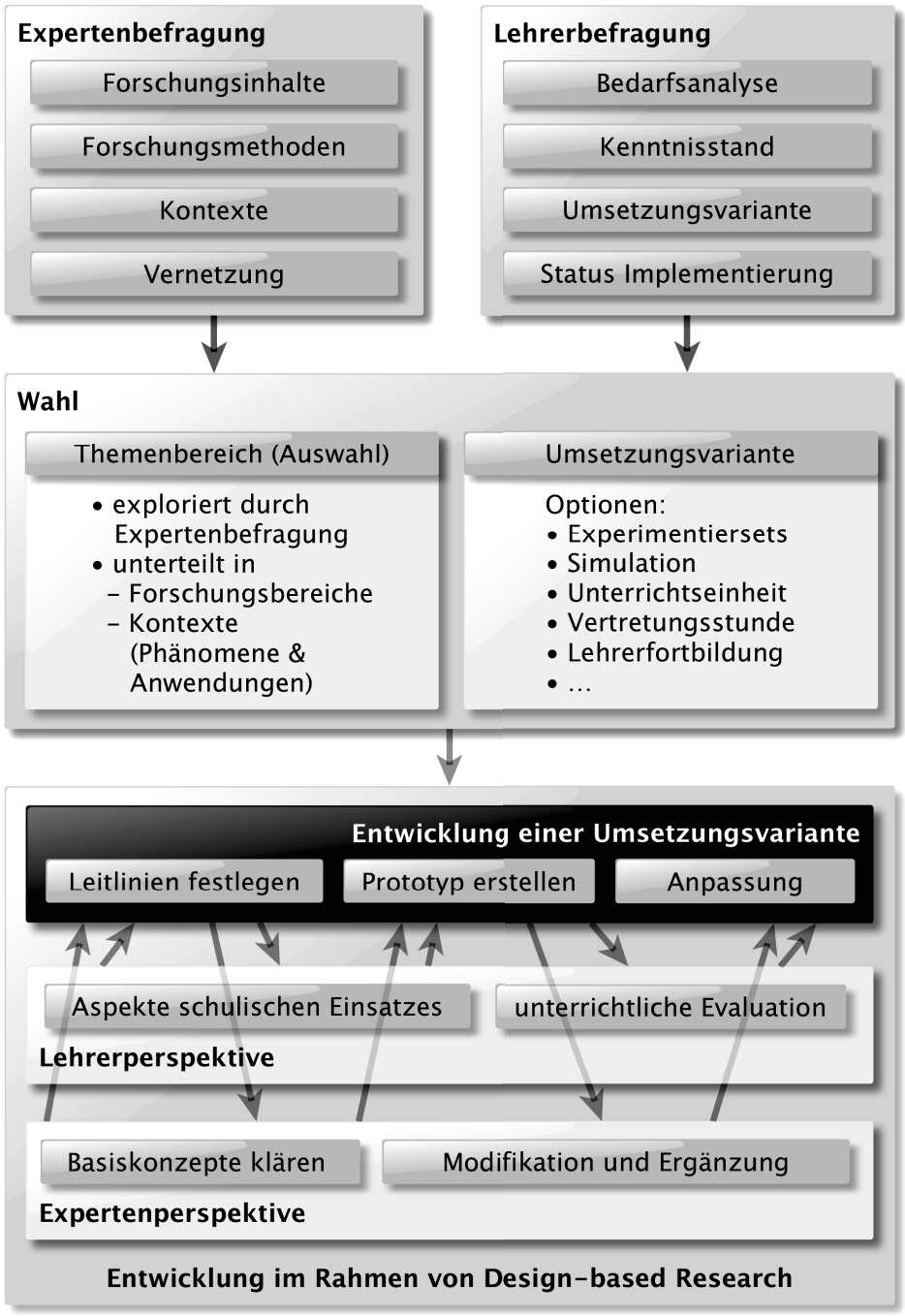


Abb. 1: Forschungsdesign vor dem Start des Forschungsprojektes

Nach der Auswertung dieser beiden Befragungen erfolgt direkt der Einstieg in die Entwicklung (Design).

Methodisch ist die Entwicklung vielfältig zugängig und erlaubt unterschiedliche fachspezifische bzw. themenspezifische Arbeitsweisen. Konkret wurde in diesem Projekt eine Fokusgruppe (Henseling, Hahn & Nolting, 2006) mit Lehrkräften durchgeführt, die konkrete Entwicklungskriterien für ein Experimentierset abgeleitet hat. Darauf folgten erste Prototypen und Probeeinsätze der Sets an Schulen und in entsprechenden Klassensituationen. Anschließend wurde eine finale Umsetzungsvariante entwickelt und hergestellt, die flächendeckend zum Einsatz kam (vgl. Abb. 2). Abschließend wurde eine Evaluation sowie eine Überarbeitung des finalen Experimentiersets vorgenommen.

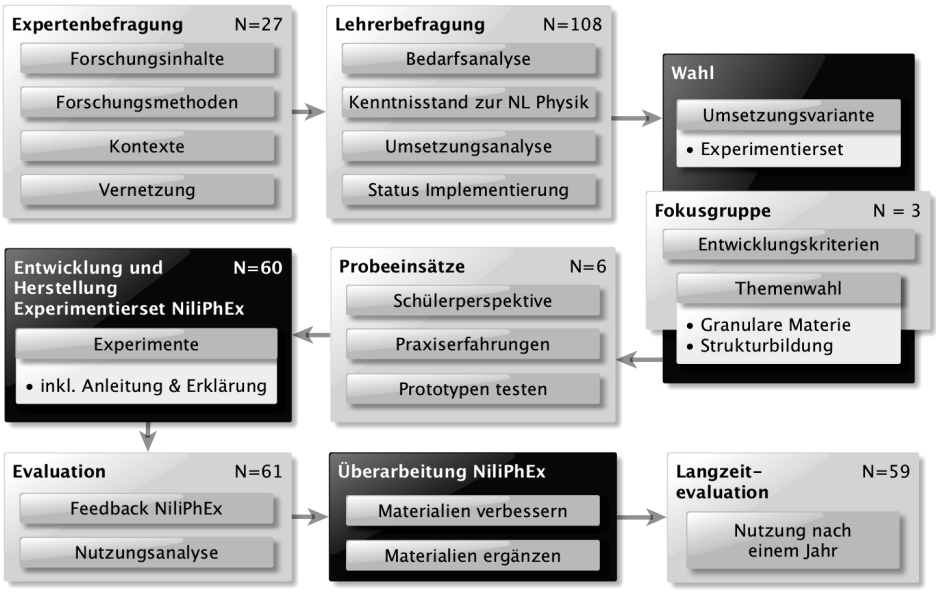


Abb. 2: Ausgeführtes und ausdifferenziertes Forschungsdesign mit Stichprobengrößen

In dem vorliegenden Projekt fand die Themenwahl – Granulare Materie und Strukturbildung – zu Projektbeginn statt. Dies begründet sich durch die vorhandene fachdidaktische Expertise am beteiligten Lehrstuhl. Es ist auch denkbar, die vorgestellte Methode zu erweitern, indem in einem neuen „nullten" Schritt bei Lehrkräften ergebnisoffen und explorativ erhoben wird, welche Themen für eine Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien attraktiv wären. Dies setzt allerdings eine große Flexibilität bei den Projektumsetzenden voraus, da das Spektrum nicht nur die fachlichen Themen umfassen kann, sondern genauso (schulpraktische) Themen, wie Inklusion, Unterrichtsführung, Konstruktion von Lernumgebungen, Mediennutzung, u.v.m.

2. Thematische Verortung der Granularen Materie und der (nichtlinearen) Strukturbildung

Die beiden Themenbereiche Granulare Materie und (nichtlineare) Strukturbildung[5] lassen sich in der Nichtlinearen Physik verorten. Eine sehr gelungene Definition der Nichtlinearen Physik schlägt ThirdInfinity (2013) vor und zwar wird die aktuelle Physik unterteilt in[6]:

a) die Physik des unendlich Großen (Relativitätstheorie und Astronomie),
b) die Physik des unendlich Kleinen (Quanten- und Teilchenphysik) und
c) die Physik des unendlich Komplexen (komplexe Systeme und Biophysik).

Der Bereich der Nichtlinearen Physik, mit dem sich in der aktuellen Forschung beschäftigt wird, lässt sich dem dritten Bereich zuordnen. Darin enthalten sind unter anderem Themen, die in Abb. 3 dargestellt sind.



Abb. 3: Überblick über verschiedene Themen der Nichtlinearen Physik mit Beispielphänomen und -modellen

Da besonders die beiden Themenbereiche Granulare Materie und Strukturbildung näher bearbeitet werden, sollen die folgenden Beschreibungen, die bereits bei Haupt und Nordmeier (2013) zu finden sind, eine grobe Einordnung dieser geben:

5 Nichtlinear ist hier, wie beim Titel auch, in Klammern gesetzt, da es auch Strukturbildungsphänomene gibt, die sich außerhalb des Themengebiets der nichtlinearen Physik befinden, z.B. Kristallisationsprozesse bei einer Aggregatzustandsänderung, allerdings werden solche Phänomene i.A. nicht mit dem Begriff der Strukturbildung umfasst. Deswegen entfällt im Weiteren auch das Wort nichtlinear.

6 Engl. Originalzitat: „The field of Physics may be divided today in three sub-categories:
infinitely big – relativity and astronomy
infinitely small – quantum mechanics and particle physics
infinitely complex – complex systems and biophysics“ (Third Infinity, 2013).

- Granulare Materie beschäftigt sich mit dem Verhalten von Materie-Vielteilchensystemen, deren Partikel in der Größenordnung über 1 μm liegen. Dabei kommen vorrangig mechanische Modelle zum Tragen, aber keine quantenphysikalischen und nur bedingt thermodynamische. Es ist allerdings zu beachten, dass auch im Größenbereich unter 100 μm bereits makroskopische Phänomene sichtbar werden, die nicht mehr mit mechanischen Modellen erklärbar sind.
- Strukturbildung beschäftigt sich mit nichtlinearen dynamischen Systemen, die im Fließgleichgewicht und/oder fernab des thermodynamischen Gleichgewichts Strukturen ausbilden. Dabei bezeichnet Selbstorganisation einen Mechanismus, der Strukturbildung häufig zugrunde liegt.

3. Forschungsstand in der Physikdidaktik zur Nichtlinearen Physik

In der Physikdidaktik gibt es zu diesem Themenbereich bereits vielfältige Vorarbeiten – sie lassen sich auf einem Kontinuum einordnen: von konkreten Entwicklungsprojekten, die konkrete Themenbereiche der Nichtlinearen Physik aufarbeiten, hin zu Arbeiten, die den Bildungswert der Nichtlinearen Physik als Schulthema grundsätzlich bearbeiten. Dies wird im Folgenden exemplarisch ausgeführt.

Seit ca. 20 Jahren aktiv auf dem Gebiet der Entwicklung der nichtlinearen Dynamik sind Nordmeier und Schlichting (z.B. 2003, 2008), die regelmäßig, häufig auch gemeinsam, Artikel zu Themen der Nichtlinearen Physik publizieren. Dabei umfassen diese Arbeiten die Bereiche Fraktale, Determinismus, granulare Medien und Selbststrukturierung. Es werden Verbindungen zu den Modellen von Synergie und Entropie vorgeschlagen, um einen nichtlinearen Zugang zur Physik zu legen. Ebenso haben Sie den Überblicksartikel im Standardlehrwerk „Physikdidaktik" verfasst (Schlichting & Nordmeier, 2009). Dort werden vorrangig didaktische Erkenntnisse im Bereich des Determinismus, der Fraktale und randständig der dissipativen Strukturbildung dargestellt.

Um die Breite des Themas zu verdeutlichen, soll auf die Arbeiten von Bresges (2006) verwiesen werden, der eine überraschende, fächerübergreifende Anwendung der Erkenntnisse aus der Nichtlinearen Physik didaktisch aufbereitet und beforscht hat – nämlich das Nagel-Schreckenberg-Modell, das zur Modellierung von Verkehrsverhalten genutzt wird. Allerdings ist der Schwerpunkt der Arbeiten bei Bresges eher dem Kontext Verkehr zu zuordnen und weniger der Nichtlinearen Physik.

Zum Bereich der granularen Materie verfassten u.a. Fromme und Weber Arbeiten. Fromme (2005) stellt in ihrem Artikel dar, wie die Brückenbildung in granularer Materie didaktisch umgesetzt werden kann und welche Demonstrationsexperimente zur Verdeutlichung hilfreich sind. Zusätzlich liefert sie Erklärungsvorschläge für Entmischungsvorgänge (z.B. für den Paranuss-Effekt, für die Entstehung von Feuerrädern und Sandrippeln). Weber (2006) hat im Rahmen von piko[7] eine umfassende Arbeit vorgelegt, die Grundlagen für den unterrichtlichen Einsatz für das Thema

7 Projekt Physik im Kontext (kurz piko).

granulare Materie bildet und auf dieser Basis einen Leitfaden entwickelt. Sie beschäftigt sich vorrangig mit granularer Materie in Ruhe.

Eine weitere Gruppe von Physikdidaktikern, die sich mit der nichtlinearen Dynamik beschäftigt haben, lässt sich im Umfeld einer Kooperation des IPN[8] verorten. Diese beschäftigten sich thematisch mit der Strukturierung der Selbstorganisation (Braak, 1990) bzw. des deterministischen Chaos (Komorek, 1998). Wilbers (2000) und Stavrou (2004) arbeiteten konzeptionell zur nichtlinearen Dynamik und Bell (2003) führte dazu eine Studie mit Schülerinnen und Schülern durch. In einer Expertenbefragung (Wendorff, Komorek & Duit, 2002) wurden 34 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Schule zum Bildungswert der Nichtlinearen Physik befragt. Es zeigten sich u.a. folgende Befunde: „Eine Integration nichtlinearer Physik in die Lehrpläne für Gymnasien wird von allen Experten als erstrebenswert angesehen" (ebd., S. 44). Es werden speziell geförderte Bildungsbereiche benannt[9] und Expertinnen und Experten „unterstützen zudem die didaktische Rekonstruktion der Physik der nichtlinearen Systeme" (ebd., S. 33).

Zusätzlich erscheint es sogar so, dass Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit Themen der modernen Physik ein höheres Interesse zeigen. Speziell verweist die TIMS-Studie darauf: „Besonders große Leistungsfortschritte sind auf dem Gebiet der modernen Physik – ein spezifisches Stoffgebiet des 13. Jahrgangs – zu verzeichnen. Aber auch in den übrigen, weniger jahrgangsspezifischen Stoffgebieten werden Leistungszuwächse erreicht. Offenbar gelingt es mit der Einführung der modernen Physik, eine theoretische Perspektive zu eröffnen, die auch die übrigen Stoffgebiete der Physik besser integriert und ein vertieftes Verständnis erschließt […]" (Baumert, Bos & Watermann, 1998, S. 130).

Wobei hier mit moderner Physik die Inhalte Teilchen-, Quanten-, Astrophysik und Relativitätstheorie gemeint sind. Dieser Befund kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass auch andere moderne physikalische Inhalte, wie der Bereich der Nichtlinearen Physik, solche Ergebnisse erzielen könnten, da darin vernetzend Wissen aus den grundlegenden Themenbereichen angewendet werden muss.

In Kooperation mit Nordmeier führte Schwarzenberger im Rahmen seiner Dissertation das Projekt Chaos im Physikunterricht (CiPU) durch. Dabei untersucht er die Lehrerentscheidung für oder gegen Chaosphysik im Unterricht (Methode: qualitative Interviewauswertung, explorativ). Dazu schreiben die Autoren: „Bei der Dissemination der ‚Chaos-Physik' in die Schulpraxis scheinen personale Beziehungen einen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen das Wahlpflichtthema zu haben. Besonders deutlich fällt die positive Nennung von interessierten Schüler/inne/n und

8 Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

9 Nichtlineare Physik fördert laut der Expertenbefragung:
- Nature of Science (Vorstellung darüber, wie Naturwissenschaften arbeiten und wie Wissen entsteht),
- Konzepte der modernen Naturwissenschaft,
- Interdisziplinarität im fächerverbindenden Unterricht,
- Kognitive Entwicklung/Lösefähigkeit komplexer Probleme,
- Weltbild: Bild von einer komplexen Welt.

der eher negative Einfluss der Fachkonferenz auf." (Schwarzenberger & Nordmeier, 2007, S. 529). Ebenso zeigt sich, dass die Inhalte der Chaosphysik kaum im Unterricht umgesetzt werden. Weitergehend zeigen sich Probleme bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf verschiedene Themen (Allmende-Dilemma) und die wenig vorhandene konkrete Unterrichtserfahrung im Bereich der Chaosphysik (Schwarzenberger & Nordmeier 2008). Es zeigt sich aber ein grundsätzliches Interesse an den Inhalten der Chaosphysik durch die Schülerinnen und Schüler sowie bei den Lehrkräften (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass der didaktische Forschungsstand insgesamt überschaubar ist und vorrangig Vorarbeiten in den Bereichen Determinismus, Chaostheorie, granulare Materie (vorrangig ruhend und experimentell), Fluiddynamik und Fraktale vorliegen. Es sind wenige Arbeiten im Bereich der Selbstorganisation, der (dissipativen) Strukturbildung und der dynamischen, granularen Materie vorhanden sowie zur Umsetzung im Unterricht.

4. Explorative Befragung von Fachexperten

Zu Beginn des Projektes wurden zunächst die aktuellen Forschungsthemen im Bereich Granulare Materie und Strukturbildung erhoben. Dies geschah mittels einer Expertenbefragung mit 27 Expertinnen und Experten (im Wesentlichen Physikhochschullehrkräfte, die in den Themen Strukturbildung und Selbstorganisation sowie Granulare Materie forschen). Dabei wurde die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews gewählt (Bortz & Döring, 2006; Gläser & Laudel, 2009). Die Befragungen wurde mit Hilfe von Telefoninterviews oder direkten Interviews durchgeführt (je nach Verfügbarkeit der Befragten). Die Interviews dauerten 30–60 Minuten und waren auf einen Fragenkatalog gestützt, der aus je zwei offenen Fragen zu den vier Bereichen Forschungsinhalt, Forschungsmethoden, Kontexte und Interesse besteht.

Ein Problem solcher Expertenbefragungen ist es, sicherzustellen, dass möglichst die geeigneten Expertinnen und Experten auf diesem Feld erreicht werden, vor allem bei Unkenntnis des Untersuchungsfeldes. Dieses Problem wurde auf folgende Weise versucht zu lösen: Die Wahl der Expertinnen und Experten wurde initial durch eine Internetrecherche begonnen, um Forschende zu finden, die sich fachwissenschaftlich mit den Themen Granulare Materie und/oder Strukturbildung beschäftigen. Nach jedem Interview wurde nach weiteren Expertinnen und Experten auf diesem Forschungsgebiet gefragt. Jene Expertinnen und Experten, die dabei häufig genannt wurden, wurden ebenfalls für ein Interview kontaktiert. Auf diese Weise wurde die Expertengruppe sukzessive in einer Art ‚peer-review'-Verfahren zusammengestellt. Ein zentrales Ergebnis dieser Befragung ist in Abb. 4 dargestellt.

Eine detailliertere Darstellung dieser Befragungen findet sich in Haupt & Nordmeier (2012).

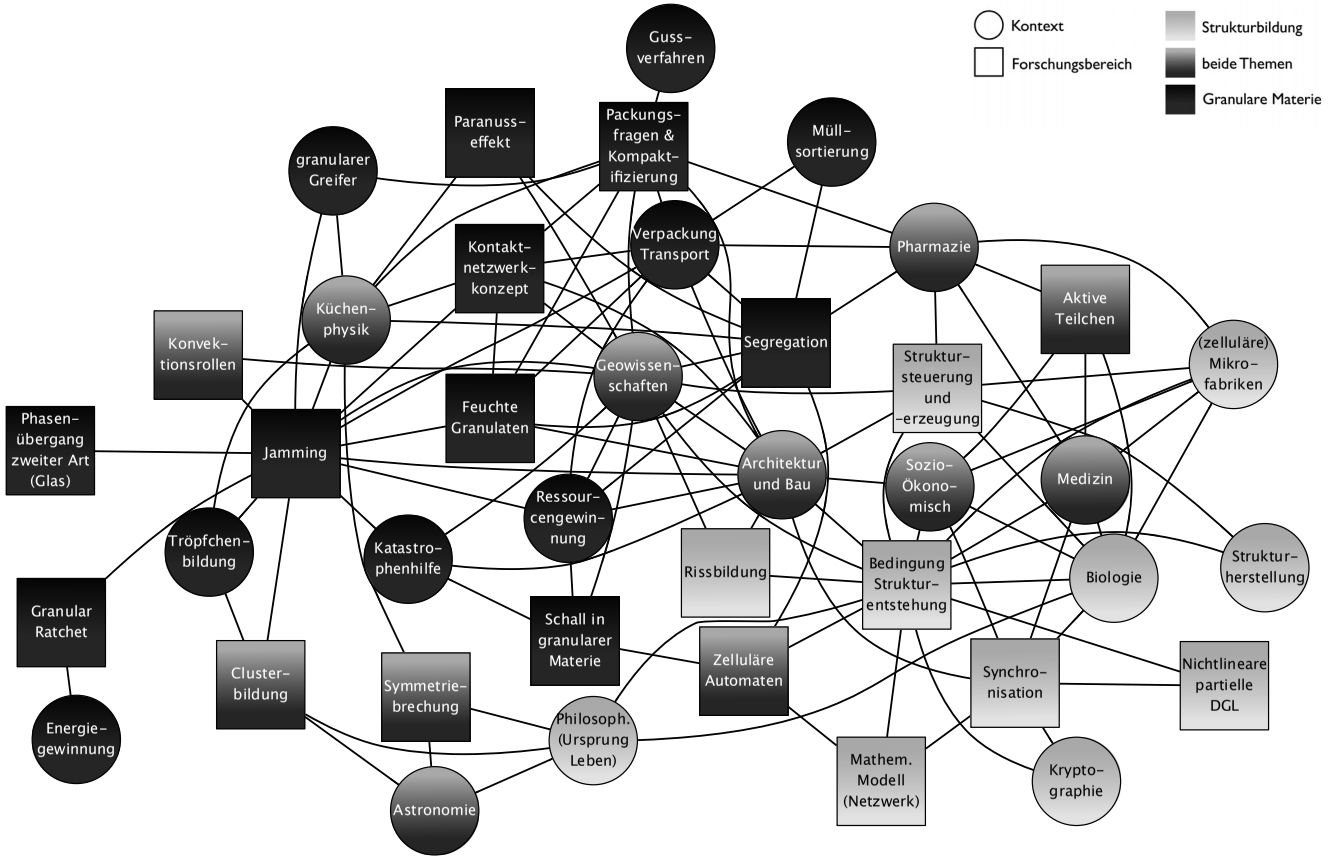


Abb. 4: Visualisierung der thematischen Vernetzung der Bereiche Granulare Materie und Strukturbildung (gewonnen durch eigene Analyse). Jede Verbindung bedeutet, dass es inhaltliche Überlappungen gibt und die Themen folglich vernetzt sind. Nähere Erläuterungen der einzelnen Kontexte und Forschungsbereiche finden sich in Haupt & Nordmeier (2012).

5. Lehrerbefragung

Darauf aufbauend wurde mit 108 Lehrkräften an Berliner Schulen eine Bedarfsanalyse durchgeführt, wobei gerundet die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Gymnasien und die andere Hälfte an Sekundarschulen arbeitet. Die Stichprobe besteht zu ca. zwei Drittel aus zufällig ausgewählten Lehrkräften an Berliner Schulen und zu ca. einem Drittel aus Lehrkräften, die alle persönlich der AG Physikdidaktik der FU Berlin bekannt waren.[10]

Inhaltlich sollten die folgenden Fragen geklärt werden:

a) Gibt es einen Bedarf an aktuellen Themen der Physik für den Schulunterricht?
b) Gibt es einen Bedarf an Themen der Nichtlinearen Physik für den Schulunterricht?
c) Welche Formen didaktischer Aufbereitung werden für den Unterricht bevorzugt?
d) Wie weit sind Themen der Nichtlinearen Physik bereits bei Lehrkräften bekannt bzw. umgesetzt?

Dabei bietet die Klärung der Frage a) einen nützlichen Anker für die Interpretation der Frage b). Die Antworten auf diese vier Fragen sind:

a) Ungefähr 80 % der befragten Lehrkräfte geben an, dass sie einen Bedarf an der didaktischen Aufbereitung aktueller physikalischer Themen haben, obwohl nur 65 % zustimmen, dass aktuelle Themen der Physik im Physikunterricht behandelt werden sollten.
b) Ein ähnliches, aber schwächeres Bild zeigt sich bei der Nichtlinearen Physik (die in dieser Befragung neben den Themen Granulare Materie und Strukturbildung auch noch die Chaosphysik enthält). Ungefähr 65 % geben an, dass Sie einen Bedarf an der Entwicklung didaktischer Aufbereitungen der Nichtlinearen Physik sehen, allerdings stimmen nur 50 % zu, dass Themen der Nichtlinearen Physik im Unterricht behandelt werden sollten, wobei ca. 35 % dies ablehnen. Damit ist die Zustimmung zwar geringer als bei aktuellen Themen der Physik, aber immer noch positiv, sodass hieraus ein Bedarf zu interpretieren und abzuleiten ist.
c) Zur Klärung der Form der didaktischen Aufbereitung wurde einerseits die wahrgenommene Attraktivität abgefragt und andererseits das eigene Nutzungsverhalten. Dabei wurden Experimente als am attraktivsten eingeschätzt: Schülerexperimente mit messender Arbeit, Freihand-Schüler-Experimente und Demonstrationsexperimente belegten die ersten drei Plätze bei der Attraktivität, wobei Freihand-Schüler-Experimente und Demonstrationsexperimente bei der Nutzung lediglich im Mittelfeld landeten.

---

10 Für die weitere Auswertung wurde auch überprüft, ob die Gruppe der bekannten Lehrkräfte positiver antworten, als die zufällig ausgewählte Referenzgruppe (Alternativhypothese: Sie antworten positiver). Die Gruppen sind bezogen auf Ihre Einstellung zu aktuellen Themen der Physik bzw. zur Nichtlinearen Physik statistisch signifikant gleich (die Alternativhypothese muss verworfen werden).

Bei der Nutzung weisen mit Abstand „Schüler/innen-Experimente, mit denen Messungen durchgeführt werden“ und „Computer-Simulationen zur Darstellung von Modellen“ die höchste Präferenz auf. Damit fiel im Projekt die Wahl auf die Umsetzung der Themen mittels eines Experimentiersets.

d) Es zeigt sich, das ca. 20 % der Lehrkräfte sich als wissend in verschiedenen Themen der Nichtlinearen Physik einschätzen, wobei nur 5 % insgesamt angeben, solche Themen bereits unterrichtet zu haben.

Weitergehend lieferte diese Befragung auch den Kontaktweg zu einer breit gefächerten Gruppe von Lehrkräften, die im weiteren Verlauf das Experimentierset einsetzen konnten. Mehr Details zu dieser Befragung, sowie zu den erhobenen, datenschutzrechtlich bereinigten Datensätzen, finden sich bei Haupt und Nordmeier (2014).

6. Entwicklung, Erprobung und Evaluation

Nach der Auswertung dieser beiden Vorbefragungen (Lehrkräfte sowie Expertinnen und Experten) schließt sich der direkte Einstieg in das Design an. Dazu wurde in einer Fokusgruppe (Henseling, Hahn & Nolting, 2006) mit drei Lehrern, die auch an der Bedarfsanalyse teilgenommen haben, Kriterien definiert (siehe Tab. 1, linke Spalte) und priorisiert.

Tabelle 1: Entwicklungskriterien für das Experimentierset mit Vorblick auf die Evaluation und die Einschätzung inwieweit diese Ansprüche beim Experimentierset NiliPhEx erfüllt sind (rechts).

Wichtigkeit (eingeordnet durch Fokusgruppe)	Das Experimentierset NiliPhEx …	MW (CI, α = 95 %) Skala 0–100 Ergebnis der Evaluation
+++	… stellt gelungene Alltagsbezüge her.	72 ± 6
+++	… ist für Schülerexperimente geeignet	90 ± 4
++	… beinhaltet verblüffende Experimente.	91 ± 4
++	… ermöglicht Erkenntnisse durch Experimente.	88 ± 4
+	… braucht nur kurze Vorbereitungszeit.	81 ± 5
+	… benutzt nur einfach verfügbare Arbeitsmaterialien.	83 ± 4
+	… verdeutlicht physikalische Arbeitsweisen.	73 ± 5
+	… ermöglicht einen spielerischen Einsatz bzw. tüfteln.	86 ± 4

Daraufhin wurde das Experimentierset NiliPhEx[11] entwickelt und hergestellt (vgl. Abb. 2). *Kursiv gesetzte Teile wurden erst nach der Evaluation hinzugefügt – auf Basis der Rückmeldungen der Lehrkräfte.*

11 Nichtlineare Physik Experimentierset

Das Experimentierset *NiliPhEx* besteht aus zwölf Experimenten, die sich mit den Themenbereichen Granulare Materie (Exp. 1–11) und Strukturbildung (Exp. 09–12) beschäftigen, wobei sechs dieser Experimente in fünfzehnfacher Ausführung vorgesehen sind. Alternativ zur kostenlosen Bereitstellung des Experimentiersets für alle an der Studie beteiligten Schulen ist auch eine Hompage eingerichtet worden, wo sich eine *Materialliste mit Bezugsquellen und eine Bauanleitung finden um das gesamte Set für etwa 330 Euro inkl. Versand nachzubauen.*[12]

Unabhängig davon finden sich pro Experiment auf der Projektwebseite eine bebilderte Dokumentation mit Einleitung, Phänomenbeschreibung, Materialliste, Vorbereitung und Durchführung, *Arbeitsaufträgen*, fachlichen Erklärungen, *Beispielmesswerten*, Anwendungen, *Alltags- und Lehrplanbezügen* sowie einer multimedialen Materialliste zur vertiefenden Bearbeitung. Diese Dokumente sind auch als editierbare Dateiversion zum Download vorhanden – kopieren, vervielfältigen, verändern und verbessern ist ausdrücklich erlaubt und erwünscht. *Zu jedem Experiment gibt es eine Schülerversion der Experimentieranleitung, in der einige Bereiche gekürzt wurden.* Die Einarbeitungszeit inkl. Vorbereitung für den Unterricht beträgt laut den testenden Lehrkräften lediglich zehn Stunden.

Ausgeliefert wurde NiliPhEx im März 2015 an 60 Schulen bundesweit, wobei die Hälfte der Schulen aus Kontakten aus der vorherigen Befragung hervorgingen und die andere Hälfte aus dem MINT-EC-Netzwerk[13]. Insgesamt waren neben Sekundarschulen über 80 % der beteiligten Schulen Gymnasien, was eine Überrepräsentation der Gymnasien im Vergleich zur Verteilung der Schulformen in Deutschland darstellt.

Die Evaluation fand zu Beginn der Sommerferien 2015 statt. Diese Evaluation wurde mittels einer ca. zweistündigen Online-Befragung durchgeführt und hatte zwei Ziele. Zum einen konkrete Rückmeldungen mit Verbesserungsvorschlägen zu erhalten und zum anderen den Einsatz zu evaluieren. Ein Ergebnis dieser Evaluation ist der Abgleich mit den Kriterien, die die Fokusgruppe entwickelt hatte (siehe Tab. 1, rechte Spalte). Die Verbesserungsvorschläge (über 800 Rückmeldungen mit insgesamt über 13 000 Worten) wurden im darauffolgenden Jahr in das Experimentierset eingearbeitet (u.a. kursiv gesetzte Teile der Beschreibung nach Tab. 1).

Der Einsatz wurde auf verschiedenen Ebenen evaluiert. Es wurde erhoben, wie oft das Set eingesetzt wurde. Dabei steht ein Einsatz für die Nutzung des Experimentiersets mit einer Lerngruppe unabhängig davon, wie lange die Beschäftigung andauert (von einer Stunde bis zu einem einwöchigen Projekt). Ca. 75 % der Lehrkräfte (45 Lehrkräfte) haben das Set in der ca. viermonatigen Evaluationsphase[14] mit insgesamt 73 Einsätzen genutzt. Die übrigen 16 Lehrkräfte (ca. 25 %) gaben größtenteils Zeitmangel als Grund für den Nichteinsatz an, spezifiziert in die drei Kategorien: ohne weitere Erläuterung (10 %, n = 6)[15], kein Lehrplanbezug (7 %, n = 4) und Erkrankung

12 http://www.niliphex.de
13 Nationales Excellence-Schulnetzwerk mathematisch-naturwissenschaftlicher Schulen – siehe: https://www.mint-ec.de/unsere-schulen.html
14 variierend je nach Bundesland wegen der zugehörigen Ferien
15 (Prozentwert, Anzahl)

(5 %, n = 3). Daneben wurde auch genannt, dass kein passender Kurs zur Verfügung stand (5 %, n = 3).

Die Einsätze selbst stellen ein noch größeres Übergewicht zu den Gymnasien her: 95 % der Einsätze haben an Gymnasien stattgefunden und lediglich 5 % an Sekundarschulen (Gesamtzahl 73). Der Großteil der Einsätze war in den regulären Unterricht in den Klassenstufen 5–13 eingebettet (mit verringerter Ausprägung in den Klassen 5, 6, 11 und 13). Inhaltlich bewerteten die befragten Lehrkräfte das Experimentierset sehr positiv (auf einer Skala von *sehr schlecht* = −10 bis *sehr gut* = 10 ist der Mittelwert 7 ± 0,7). In der Zukunftsperspektive haben 75 % angeben, dass Sie NiliPhEx weiter einsetzen wollen, wobei 33 % sogar eine Verankerung im schulinternen Curriculum anstreben. Eine detailliertere Darstellung dieser Befragungen findet sich in Haupt & Nordmeier (2016).

Ein Jahr später, zu Beginn des Schuljahres 2016/17, wurde eine damals nicht angekündigte, wesentlich kürzere Nacherhebung durchgeführt, die ebenso nach den Einsätzen im Schuljahr 2015/16 fragt und nach der Implementation im schulinternen Curriculum. Es haben sich 61 Lehrkräfte beteiligt (von 55 Schulen), die bis auf wenige Ausnahmen identisch sind mit den Lehrkräften aus der ersten Erhebung. Es wurden im Schuljahr 2015/16 insgesamt 100 Einsätze von 41 Lehrkräften durchgeführt (66 %). Dies ist etwas weniger, als die ca. 75 %, die angegeben haben, dass sie das Set in Zukunft einsetzen würden, wobei diese Gruppen nicht deckungsgleich sind: ca. 25 % der Lehrkräfte, die ein Jahr zuvor angegeben haben, das Set in Zukunft nutzen zu wollen, haben dies laut zweiter Erhebung nicht gemacht. Allerdings haben auch fast 20 % der befragten Lehrkräfte das Set genutzt, obwohl sie es nicht vorhatten oder sich unklar darüber waren.

Im Vergleich zu den ca. 33 %, die vorhatten, das Thema in das schulinterne Curriculum aufzunehmen, haben lediglich ca. 7 % (vier Lehrkräfte) dies ein Jahr nach Einführung des Experimentiersets auch umgesetzt, wobei einige weitere dies als optionalen Teil in das Curriculum aufgenommen haben oder angaben, dass das schulinterne Curriculum noch in der Entwicklung ist. Nichtsdestotrotz bleibt dieser Wert hinter den ursprünglichen Ankündigungen zurück. Zusätzlich wurde erfragt, in wie weit Kolleginnen und Kollegen NiliPhEx eingesetzt haben. Insgesamt haben 38 weitere Kolleginnen und Kollegen NiliPhEx, verteilt auf 23 Schulen, eingesetzt. Anders ausgedrückt: an ca. 40 % der Schulen haben nicht nur die am Projekt beteiligten Lehrkräfte das Set eingesetzt, sondern es wurde auch durch das Kollegium übernommen.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammengefasst zeigt sich, dass das vorgestellte Verfahren erfolgreich ist, um ein neues Thema in den Unterricht an Schulen zu implementieren.

Nach einem Jahr zeigt sich, das noch ca. zwei Drittel der beteiligten Lehrkräfte die eingebrachte Innovation einsetzen. Es bleibt sogar zu vermuten, dass Themen, die einen höheren Bedarf aufweisen, auch eine höhere Akzeptanz zur Folge haben.

Allerdings mit zwei Einschränkungen: Zum einen arbeitet ein solches Innovationsprojekt immer mit einer bestimmten Selektion von Lehrkräften – nämlich solche, die Interesse und Ressourcen haben, an solchen Projekten teilzunehmen. Dies stellt eine Positivauswahl im Vergleich zu allen Lehrkräften dar. Allerdings wird Innovation grundsätzlich von daran interessierten Lehrkräften getragen. Andererseits zeigte sich, dass Lehrkräfte, die nicht an Gymnasien unterrichten, anscheinend solche Projekte weniger attraktiv finden. Bei der ursprünglichen Bedarfsanalyse waren noch ca. 50 % der beteiligten Schulen Sekundarschulen. Bereits bei der Teilnahme am NiliPhEx-Projekt ist der Anteil der Sekundarschulen unter 15 % gefallen.[16] Dies verschärft sich noch einmal mit Blick auf die Anzahl der Einsätze: hier beträgt der Anteil der durchführenden Sekundarschulen lediglich noch ca. 5 % der gesamten Stichprobe. Das vorgestellte Verfahren entfaltet eine gute Wirksamkeit für innovationsinteressierte Lehrkräfte bzw. indirekt deren Gymnasien, aber ist anscheinend unattraktiv für andere Schulformen. Dies könnte an dem verringerten Stundenumfang des zugehörigen Bezugsfaches Physik liegen, aber auch grundsätzlich durch die Schulform erklärt werden, wenngleich diese Überlegungen noch einer Prüfung zu unterziehen sind.

Trotzdem zeigt sich, dass Innovationen sehr gut an Schulen zu implementieren und durchzuführen sind bei zeitgleich geringem Ressourceneinsatz (mit einem Bestehen der Innovation nach einem Jahr bei ca. zwei Drittel der beteiligten Lehrkräfte). Mit dem Beitrag zu NiliPhEx wurde ein möglicher Weg aufgezeigt, wie schulische Innovation zusammen mit dem nötigen Praxisbezug durchgeführt werden kann und wie die Fachdidaktiken adäquat für Schullehrkräfte Unterstützungen bieten können. Zusätzlich bietet es auch eine mögliche Ausgestaltung von Promotionen und Abschlussarbeiten (aufgeteilt in mehrere Projektphasen), die so nicht lediglich als Methodenübung in der Schublade verschwinden bzw. lediglich zum Kompetenzgewinn des (Promotions-)Studierenden beitragen, sondern für Schulen einen echten Zugewinn darstellen.

Literatur

Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R. (1998). *TIMSS/III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bell, T. (2003). *Strukturprinzipien der Selbstregulation. Komplexe Systeme, Elementarisierungen und Lernprozessstudien für den Unterricht der Sekundarstufe II.* Berlin: Logos.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation.* Heidelberg: Springer.

16 Wobei projektgebunden 30 der 60 Experimentiersets im MINT-EC-Netzwerk vergeben wurden, das zu einem Großteil aus Gymnasien besteht. Nichtsdestotrotz würde das angepasst bedeuten, dass 30% der teilnehmenden Schulen Sekundarschulen sein müssten.

Braak, J. (1990). *Die komplementaeren Strukturen des Selbstorganisationsparadigmas als Elementarprinzipien fuer dessen Vermittlung.* Kiel: IPN.

Bresges, A. (2006). Modellierung von Autobahnstaus und Unfallgefahren mit physikalischen Methoden. In Deutsche Physikalische Gesellschaft (Hrsg.), *Didaktik der Physik,* Vorträge der Frühjahrstagung der DPG Kassel.

Design-based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Fromme, B. (2005). *Feuerräder, Zebrastreifen und Lawinen – Experimente mit granularer Materie.* Online verfügbar unter http://www.physik.uni-bielefeld.de/didaktik/Experimente/FeuerraederCD05.pdf (letzter Zugriff am 04.04.2012).

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* Wiesbaden: VS Verlag.

Henseling, C., Hahn, T. & Nolting, K. (2006). *Die Fokusgruppen-Methode als Instrument in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung.* Online verfügbar unter http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT_WB82.pdf (letzter Zugriff am 28.11.2013).

Komorek, M. (1998). *Elementarisierung und Lernprozesse im Bereich des deterministischen Chaos.* Kiel: IPN.

Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (2014). *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung.* Berlin u.a.: Springer Spektrum.

Nordmeier, V. & Schlichting, H. J. (2003). Chaos für die Schule! – Nichtlinearität und Strukturbildung. *Physik in unserer Zeit, 34*(1), 32–39.

Nordmeier, V. & Schlichting, H. J. (2008). Physik beim Frühstück. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik, 19*(105/106), 12–16.

Schlichting, H. J. & Nordmeier, V. (2009). Chaos und Strukturbildung. In E. Kircher, R. Girwidz & P. Häußler (Hrsg.), *Physikdidaktik – Theorie und Praxis* (S. 531–556). Heidelberg: Springer.

Schwarzenberger, P. & Nordmeier, V. (2007). CiPU: Kooperation, Koexistenz, Konfrontation? Lehrerentscheidung im sozialen Umfeld. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 527–529). Berlin u.a.: LIT.

Schwarzenberger, P. & Nordmeier, V. (2008). CiPU. „Das ist 'ne Frage der Ökonomie natürlich" – die konfliktive Dimension. In Höttecke, D. (Hrsg.), *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik.* Jahrestagung in Essen 2007 (S. 152–154). Münster: LIT.

Stavrou, D. (2004). *Das Zusammenspiel von Zufall und Gesetzmäßigkeiten in der nichtlinearen Dynamik. Didaktische Analyse und Lernprozesse.* Berlin: Logos.

ThirdInfinity (2013). *Third Infinity 2013 Conference, Göttingen.* Online verfügbar unter http://www.thirdinfinity.mpg.de/about.html (letzter Zugriff am 12.04.2017).

Weber, S. M. (2006). *Granulare Materie I, Schüttgut in Ruhe – ein ungewöhnlicher Festkörper.* Online verfügbar unter http://www.physikdidaktik.uni-bayreuth.de/projekte/piko/GranulareMaterie1_WeberSM.pdf (letzter Zugriff am 21.12.2012).

Wendorff, L., Komorek, M. & Duit, R. (2002). Expertenbefragung zum Bildungswert der nichtlinearen Physik. In *Zur Didaktik der Physik und Chemie, Tagung 2001*, S. 120–122.

Wilbers, J. (2000). *Post-festum- und heuristische Analogien im Physikunterricht. Analogiebasierte Lernprozesse im Bereich des deterministischen Chaos.* Kiel: IPN.

Assoziierte Veröffentlichungen

Haupt, J. S. & Nordmeier, V. (2012). Granulare Materie und dissipative Strukturbildung bzw. Selbstorganisation: Kontexte, Theorien und Inhalte der Themen – Ergebnisse eine Expertenbefragung. In *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.

Haupt, J. S. & Nordmeier, V. (2013). Moderne Physik im Unterricht: Forschungsdesign zur Didaktischen Rekonstruktion der Themen Granulare Materie und Strukturbildung. In *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung.*

Haupt, J. S. & Nordmeier, V. (2014). Ergebnisse einer Bedarfsanalyse zur unterrichtlichen Aufbereitung der Nichtlinearen Physik. In *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung.*

Haupt, J. S. & Nordmeier, V. (2015). Experimentierset für die Schule: Granulare Materie & Strukturbildung. In *GDCP-Tagungsband – Jahrestagung Bremen 2014*, S. 501–503.

Haupt, J. S. & Nordmeier, V. (2016). Nichtlineare Physik Experimentierset – oder: „Wie kommen neue Inhalte in die Schule?“. In *GDCP-Tagungsband – Jahrestagung Berlin 2015*, S. 232–234.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Beitrag aus der Praxis

Katrin Blatz

Sportpsychologische Trainingsverfahren für die Schule – PS auf die Straße bringen und Prüfungen meistern

Klassenarbeiten, Klausuren, Präsentationen, Abfragen, Tests und dergleichen stellen für viele Schülerinnen und Schüler kritische Situationen im Schulalltag dar. Leistungsdruck und Selbstzweifel können sich negativ auf das Leistungsvermögen auswirken. Dabei ist es entscheidend, über Ressourcen zu verfügen, um solche Situationen zu meistern. Ziel ist es, die bestmögliche Leistung abzurufen und, im übertragenen Sinne, die eigenen PS auf die Straße zu bringen, sodass die Reifen nicht durchdrehen und die Schülerinnen und Schüler auch in Prüfungssituationen auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen können. In der Sportpsychologie wurde das *Mentale Training* zur Optimierung der eigenen Leistungsfähigkeit entwickelt, sodass in herausfordernden Situationen die eigenen Ressourcen genutzt werden können und somit eine Fokussierung auf die Aufgabe möglich ist. Dieses Trainingsverfahren ist seit vielen Jahren im Leistungssport etabliert und kann auch im Kontext der Schule im Umgang mit Prüfungen gewinnbringend Anwendung finden.

Der folgende Beitrag soll ein Konzept vorstellen, wie Lehrkräfte im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern daran arbeiten können, in Stresssituationen Ruhe zu bewahren und das Gelernte in Prüfungen auch tatsächlich abzurufen.

Schlüsselbegriffe: Mentales Training, Fokussierung, Ressourcentraining, Prüfungsvorbereitung

1. Einführung

Immer mehr Kinder in Deutschland leiden unter hohem Stress in der Schule (Hüther, 2001). Ein Auslöser für Schulstress sind vor allem Prüfungssituationen, wie Klassenarbeiten, und die damit verbundene Angst zu versagen. Dabei kann eine

durchweg mittlere Stressbelastung der deutschen Jugendlichen in Bezug auf Schulstress, verglichen mit Jugendlichen aus anderen Ländern, nachgewiesen werden (Seiffge-Krenke, 2006).

Um Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie in Stresssituationen das Gelernte abrufen und anwenden können, wurde ein Konzept zum Umgang mit Prüfungen entwickelt. Das Konzept zur Anwendung im Unterricht sieht sechs Module vor: *Umgang mit Herausforderungen*, *Goalsetting*, *Konzentrationstraining*, *Ressourcentraining*, *Goal protection* und *Goal celebrating* (vgl. Abb. 1).

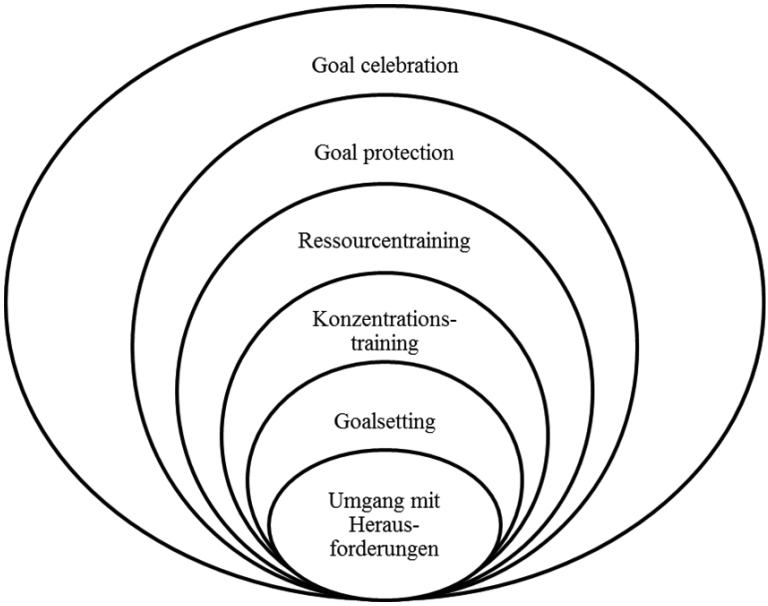


Abb. 1: Darstellung der sechs Module zur Prüfungsvorbereitung (eigene Darstellung).

In den sechs Modulen wird schrittweise erarbeitet, wie man seine Kognitionen und Gefühle so steuert, dass die bestmögliche Leistung abgerufen werden kann. Im Folgenden werden die Grundprinzipien des sportpsychologischen Trainings dargestellt und auf dieser Grundlage die einzelnen Module erläutert sowie Materialien für die Durchführung im Unterricht vorgestellt.

2. Grundlagen des sportpsychologischen Trainings

Sportpsychologische Trainingsverfahren sind etablierte und anerkannte Verfahren zur Lern- und Leistungssteigerung (Mayer & Hermann, 2010). Zielsetzung ist es, auf die im Training abrufbare Leistung auch in Wettkampfsituationen zurückgreifen zu können (Immenroth, Eberspächer & Hermann, 2008). Sportpsychologischen Trainingsverfahren liegt die Annahme zugrunde, den Menschen als bio-psycho-soziales

System zu begreifen (Engel, 1977). Daher können neben dem Trainingszustand auch psychische und soziale Faktoren die sportliche Leistungsfähigkeit beeinflussen.

Dies lässt sich auf Situationen im Schulalltag übertragen. Auch hier müssen Schülerinnen und Schüler in Prüfungssituationen ihre bestmögliche Leistung abrufen. Dabei ist die Leistungsfähigkeit auch von sozialen Faktoren, wie dem Verhältnis zum Lehrpersonal oder zu den Klassenkameraden sowie von psychischen Faktoren, wie Vorstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, abhängig. Sowohl in sportlichen Wettkampfsituationen, als auch in Prüfungssituationen an der Schule ist es entscheidend, die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe zu lenken. Häufig wird in solchen Situationen die Handlungsorientierung zugunsten der Lageorientierung aufgegeben (Kuhl, 2001). Hierbei wird die Aufmerksamkeit von der zu bewältigenden Aufgabe (Handlungsorientierung) weggeführt. Aus der Aufmerksamkeitsforschung ist bekannt, dass das Gehirn eine geteilte Aufmerksamkeit für zwei bewusste Tätigkeiten nicht erbringen kann, sondern die Aufmerksamkeit zwischen beiden Tätigkeiten hin und her springt (Klein, 2006). Daher sollte der Fokus bei der Handlungsorientierung bleiben.

In der Sportpsychologie wurde auf dieser Grundlage das *Mentale Training* entwickelt. Hierbei handelt es sich um ein Trainingsverfahren, um lern- und leistungsoptimierende Vorstellungen zu entwickeln und die bestmögliche Leistung in herausfordernden Situationen abzurufen (Eberspächer, 2007). Die Wirksamkeit des Mentalen Trainings wurde bereits im Kontext der Schule im Sportunterricht nachgewiesen (Blatz, 2015; Reidick & Mayer, 2007). Ausgehend von diesen Ergebnissen wird im vorliegenden Beitrag ein Konzept zur Anwendung des Mentalen Trainings zur Prüfungsvorbereitung im schulischen Kontext vorgestellt. Im Folgenden werden die einzelnen Module des Konzepts erläutert und mit Unterrichtsmaterialien veranschaulicht.

3. Die sechs Module zur Prüfungsvorbereitung

3.1 Umgang mit Herausforderungen

Das erste Modul befasst sich mit dem Thema, warum Druck gut für uns ist und wie wir mit Angst umgehen können. Oftmals erleben Schülerinnen und Schüler Druck als etwas Negatives, das es zu eliminieren gilt (Seiffge-Krenke, 2006). Mit der Erkenntnis, dass wir erst durch Druck unsere Höchstleistung erbringen können, haben wir viel gewonnen (Domsch, 2016). Wir können dadurch Situationen, die uns in Stress versetzen, neu bewerten und sie beispielsweise als Herausforderung ansehen, die es zu meistern gilt. Dafür ist es in einem ersten Schritt notwendig zu bestimmen, was uns unter Druck versetzt.

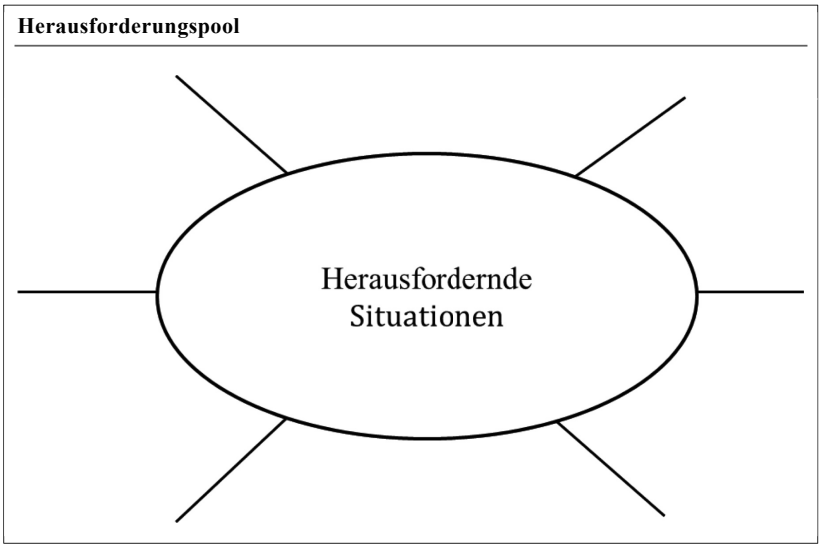


Abb. 2: Arbeitsblatt: Herausforderungspool (eigene Darstellung).

Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Herausforderungssituation bestimmen, an der sie im Folgenden arbeiten wollen. Es soll überlegt werden, woran ersichtlich wird, dass die herausfordernde Situation erfolgreich gelöst wurde. Ist es dabei notwendig, fremde Hilfe heranzuziehen oder kann die Situation aus eigener Kraft gelöst werden?

3.2 Goalsetting

Um in der nächsten Klassenarbeit, bei der nächsten Präsentationsprüfung, oder auch bei einer sportlichen Prüfung seine bestmögliche Leistung erbringen zu können, ist es entscheidend, das persönliche Ziel zu kennen. Beispielsweise könnte ein Ziel sein, in der Prüfung ruhig und konzentriert zu sein, ohne sich von negativen Gedanken ablenken zu lassen. Ein weiteres Ziel könnte sein, dass man besser abschneiden möchte als in der vorherigen Klassenarbeit.

Die Zielformulierung könnte folgendermaßen aussehen:

> „Ich werde mein Abitur in Mathematik am 5. März um 8.30 Uhr mit 10 Notenpunkten oder besser bestehen."

Um sein Ziel zu erreichen ist es sinnvoll das Hauptziel in Teilziele zu gliedern. Ein mögliches Teilziel könnte folgendermaßen formuliert werden:

> „Ich werde am 9. Februar um 10.30 Uhr die Klausur zum Thema Vektoren bei Frau Hecht mit der Note 2,5 oder besser schreiben".

Von der Prüfungsherausforderung zum Ziel

1. Was ist meine herausfordernde Prüfungssituation?

2. Woran erkenne ich, dass ich sie erfolgreich gelöst habe?

3. Wann und wo wird das sein?

4. Kann ich das aus eigener Kraft schaffen?

5. Wenn nicht: Was kann ich aus eigener Kraft zur Lösung beitragen?

6. Wie lautet mein Ziel? Welche Note möchte ich erreichen?

Abb. 3: Arbeitsblatt: Von der Prüfungsherausforderung zum Ziel (eigene Darstellung).

Dabei soll die Zielerreichung schon im Vorfeld mittels Mentalem Training erlebt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich möglichst genau und detailliert, im Idealfall unter Einbezug möglichst vieler Sinnesmodalitäten, ihr konkretes Ziel vorstellen.

3.3 Konzentrationstraining

Einflüsse von außen und innen, wie beispielsweise der kritische Blick der Lehrperson oder negatives Konsequenzdenken, können unsere Konzentration von der eigentlichen Aufgabe ablenken. Wenn wir beispielsweise während der Klassenarbeit an negative Erlebnisse oder Misserfolge aus unserer Vergangenheit denken, führt dies dazu, dass unsere Konzentration nicht fokussiert auf unsere Aufgabe gerichtet ist, sondern unsere zur Verfügung stehenden Ressourcen aufgeteilt werden und nicht alle zur Lösung der Aufgabe eingesetzt werden. Wir sollten lernen, Gedanken wie „Das schaffe ich eh nicht", „Da habe ich schon beim letzten Mal Schwierigkeiten gehabt" oder „Was könnte ich machen, wenn ich mein Ziel nicht erreiche" auszublenden und uns stattdessen auf die tatsächliche Aufgabe zu konzentrieren. Daher ist es entscheidend, Zugangswege zu kennen, wie äußere und innere Störreize ausgeblendet werden können.

Fokussierung

Notiere Gedanken, die dich in einer Prüfungssituation ablenken.



Abb. 4: Arbeitsblatt: Fokussierung (eigene Darstellung).

Indem wir lernen unsere Gedanken gezielt zu steuern, können wir unsere Konzentrationsfähigkeit verbessern und haben somit mehr Kapazität für die relevante Aufgabe.

3.4 Ressourcentraining

Oftmals sind unsere Ziele so weit weg und wir würden uns vielleicht wünschen sie erreichen zu können, haben jedoch Angst davor zu scheitern.

Meinen Stärken-Rennwagen starten

1. Stärke wählen

Wähle die Stärke aus, die du in deiner Prüfungssituation zur Verfügung haben möchtest.

2. Hall of Fame

Suche in deiner Erinnerung eine Situation, in der du diese Stärke besonders gut zur Verfügung hattest.

3. „Stärken-Schlüssel" umdrehen und Gas geben

Welcher Satz passt dazu?

Welche Geste fällt dir dazu ein?

Abb. 5: Arbeitsblatt: Meinen Stärken-Rennwagen starten (eigene Darstellung).

In diesem Zusammenhang ist es entscheidend sich über seine zur Verfügung stehenden Ressourcen bewusst zu werden. Dabei ist es nicht notwendig, bereits über alle nötigen Ressourcen zur Hauptzielerreichung zu verfügen. Es genügt vollkommen, jene Ressourcen zu aktivieren, die man benötigt, um das erste Teilziel zu erreichen. Hierfür ist es entscheidend, dass wir unsere Stärken kennen. Somit können wir diese gezielt zur Zielerreichung einsetzten.

3.5 Goal protection

Neben dem Ressourcentraining des vierten Moduls ist es entscheidend, Lösungsstrategien für eingespielte Verhaltensmuster zu entwickeln, denn wir können davon ausgehen, dass in der tatsächlichen Prüfungssituation alt erlernte Gedanken wie „Das schaffe ich eh nicht" oder „Was passiert, wenn ich keine gute Note bekomme" in unsere Köpfe kommen.

PS nicht auf dem Boden… Was tun?

Obwohl du einen super ausgestatteten Rennwagen hast, gibt es Situationen in denen die Räder durchdrehen …	**Was kann ich tun um meine PS wieder auf den Boden zu bekommen?**
Beispiel: *Wenn ich am Montag während der Physikklausur einen Blackout habe* …	*dann erinnere ich mich an eine Situation, die ich wunderbar gemeistert habe.*
Wenn:	dann:
Wenn:	dann:

Abb. 6: Arbeitsblatt: PS nicht auf dem Boden… Was tun? (eigene Darstellung).

Das fünfte Modul dient dazu, Lösungsstrategien zu erarbeiten, sodass die Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit kennen, wie sie mit erlernten negativen Verhaltensmustern umgehen können.

3.6 Goal celebration

Im abschließenden sechsten Modul wird darauf Bezug genommen, dass wir ähnliche Prüfungssituationen mit Sicherheit schon erfolgreich gemeistert haben und aus den gelungenen Prüfungen aus der Vergangenheit für kommende Prüfungssituatio-

nen Kraft schöpfen können. Unsere bestmögliche Leistung können wir dann erzielen, wenn wir über ausreichend Selbstbewusstsein verfügen und an uns glauben. Unser Selbstwertgefühl kann durch die Erinnerung an erfolgreiche Situationen in der Vergangenheit gestärkt werden. Diese gemachten Erfahrungen können als Grundlage für künftige herausfordernde Situationen dienen.

4. Handlungsempfehlungen für die Anwendung im Unterricht

Ausgehend von Wirksamkeitsuntersuchungen zur Anwendung von sportpsychologischen Trainingsverfahren für die Schule (u.a. Blatz, 2015) sowie von praktischen Erfahrungen können Handlungsempfehlungen für das Lehrpersonal abgeleitet werden. Die sechs Module können in einem Zeitraum von ca. vier bis sechs Wochen mit den Schülerinnen und Schülern behandelt werden. Zielführend ist es, einmal in der Woche ca. 20 Minuten Zeit in einer Unterrichtsstunde einzuplanen, sodass pro Woche ein bis zwei Module behandelt werden können. Hierfür empfiehlt es sich, die vorgestellten Arbeitsblätter zu verwenden (Abb. 2–6). Die Schülerinnen und Schüler sollten eine konkrete Prüfungssituation vor Augen haben, da es ihnen dann in der Regel leichter fällt, wenn sie die Inhalte der Module auf eine bevorstehende Deutscharbeit oder beispielweise auf eine Turnprüfung im Sportunterricht anwenden können. Es empfiehlt sich, als Lehrkraft nach der Behandlung der sechs Module im weiteren Unterrichtsgeschehen an geeigneten Stellen immer mal wieder auf die Inhalte der Module Bezug zu nehmen, sodass die Schülerinnen und Schüler nachhaltig ihren Umgang mit Prüfungen verbessern können. Insbesondere nach Klassenarbeiten sollte sich die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern austauschen, ob sie ihre Prüfungsziele erreichen (vgl. Abb. 3) und ihre *Notfallstrategien* (vgl. Abb. 6) anwenden konnten. Sofern das Prüfungsziel, z.B. in der Mathematikarbeit die Note drei zu schreiben, noch nicht geglückt ist, kann die Lehrperson konkret mit dem Jugendlichen an den *Notfallstrategien* arbeiten (vgl. Abb. 6). Somit kann im Laufe eines Schuljahres an geeigneten Stellen immer wieder auf einzelne Module eingegangen werden, insbesondere wenn erneute Klassenarbeiten anstehen.

5. Chancen und Grenzen der Anwendung im Unterricht

Das sportpsychologische Trainingsverfahren *Mentales Training* ist seit vielen Jahren im Leistungssport etabliert und kann auch im Kontext der Schule im Umgang mit Prüfungen gewinnbringend Anwendung finden. Ziel ist es, anhand der sechs Module die Prüfungsleistungen sowie den Umgang mit Stresssituationen zu optimieren. Die Schülerinnen und Schüler lernen auf die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen auch in herausfordernden Situationen aktiv zurückzugreifen und sich somit auf die Prüfungsaufgabe zu fokussieren. Somit wird die Aufmerksamkeit auf die Handlungsorientierung gelenkt und negatives Konsequenzdenken vermieden. Die Arbeit mit

positiven Erlebnissen aus der Vergangenheit kann das Selbstvertrauen stärken (Janssen & Sheikh, 1994). In den Modulen wird schrittweise erarbeitet, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Gefühle und Gedanken so steuern können, dass sie in der Lage sind, ihre bestmögliche Leistung abzurufen.

Sowohl im Deutsch- als auch im Sportunterricht in der Mittelstufe und der Kursstufe wurde das Konzept *PS auf die Straße bringen und Prüfungen meistern* angewendet. Ausgehend von den Evaluationsergebnissen kann abgeleitet werden, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler das Konzept als für die Schule geeignet bewerten und davon profitieren kann. Darüber hinaus geben die Jugendlichen an, dass sie das erlernte Wissen im Umgang mit Prüfungssituationen auch auf andere Fächer übertragen und einen Mehrwert auch außerhalb des Faches Deutsch bzw. Sport wahrnehmen. In Bezug auf Prüfungsängste berichten sie, dass sie insgesamt weniger Angst vor der anstehenden Deutscharbeit bzw. Sportprüfung haben. Quantitativ betrachtet hat sich in allen elf Klassen, in denen die Methode bisher angewendet wurde, der Notendurchschnitt in den jeweiligen Fächern (Deutsch und Sport) verbessert. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die erstmalige Anwendung des Konzeptes für die Lehrperson einen erhöhten Arbeitsaufwand bedeutet, da sie sich neben der Vorbereitung des Fachunterrichtes in die Inhalte zur Prüfungsvorbereitung einarbeiten muss. Darüber hinaus geht Zeit für den eigentlichen Fachunterricht verloren, da einmal in der Woche ca. 20 Minuten für die Umsetzung des Konzeptes benötigt werden. Daher empfiehlt es sich (1) das Konzept nicht nur einmalig, sondern mehrmalig mit der gleichen Klasse zur Vorbereitung auf verschiedene Prüfungen anzuwenden sowie (2) das Konzept eher in Hauptfächern anzuwenden, da diese in der Regel mit mehr Wochenstunden eine größere zeitliche Flexibilität für die Lehrkraft bieten.

Literatur

Blatz, K. (2015). *Mentales Training im Sportunterricht. Empirische Analyse der Wirksamkeit verschiedener Formen des Mentalen Trainings zum Neulernen einer geschlossenen Fertigkeit*. Hamburg: Dr. Kovac.

Domsch, H. (2016). *Kinder im Stress*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Eberspächer, H. (2007). *Mentales Training: das Handbuch für Trainer und Sportler* (7., durchges. Neuaufl.). München: Copress.

Engel, G. L. (1977). The need for a new model: A challenge for biomedicine. *Science, 196*, 129–136.

Hüther, G. (2001). *Kinder brauchen Wurzeln. Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. Düsseldorf: Walter.

Immenroth, M., Eberspächer, H. & Hermann, H.-D. (2008). Training kognitiver Fertigkeiten. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Anwendungsfelder der Sportpsychologie* (S. 119–176). Göttingen: Hogrefe.

Janssen, J. J. & Sheikh, A. A. (1994). Enhancing Athletic Performance Trough Imagery: An Overview. In A. A. S. E. R. Korn (Hrsg.), *Imagery in Sports and Physical Performance* (S. 1–22). New York: Baywood Publishing Company.

Klein, S. (2006). *Zeit. Der Stoff, aus dem das Leben ist. Eine Gebrauchsanleitung*. Frankfurt: Fischer.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

Mayer, J. & Hermann, H.-D. (2010). *Mentales Training: Grundlagen und Anwendung in Sport, Rehabilitation, Arbeit und Wirtschaft (2., vollst. überarb. Aufl.)*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Reidick, C. & Mayer, J. (2007). Mentales Training im Kinder- und Jugendhochleistungssport Technikerwerb 100m Hürden. In F. Ehrlenspiel, J. Beckmann, S. Maier, C. Heiss & D. Waldenmayer (Hrsg.), *Diagnostik und Intervention. Bridging the gap* (S. 112). Hamburg: Czwalina.

Seiffge-Krenke, I. (2006). *Stress in der Schule und mit den Eltern; Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Barbara Dorn

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – Berufs- und Studienorientierung als Aufgabe der Schule

Von jeher ist Schule kein Selbstzweck, sondern dient der Teilhabe der jungen Generationen am Leben der Gemeinschaft. Die Schule soll die Grundkompetenzen vermitteln, die notwendig sind, damit sich junge Menschen in unserer Wirtschaft, unserer Gesellschaft und der Welt orientieren und partizipieren können, ihren Platz finden und gestalten werden. Ein sehr großer und wichtiger Teil des Lebens, auf das die Schule die Heranwachsenden vorbereitet, ist dabei das Berufs- und Arbeitsleben.

Arbeit gibt dem Einzelnen nicht nur die Möglichkeit, sich den eigenen Lebensunterhalt zu erwirtschaften, sie schafft auch Entfaltungsmöglichkeiten für die Persönlichkeit mit ihren Fähigkeiten und sie schafft Mitwirkungsmöglichkeiten an der Weiterentwicklung unserer Welt. Die spätere Arbeit soll daher idealerweise nicht „irgendeine" Art des Geldverdienens sein, sondern eine Tätigkeit, die zur Persönlichkeit passt und in der sie sich soweit wie möglich verwirklichen kann. Dies beinhaltet der Begriff des „Berufs", der mehr als bloßes Arbeiten meint: Beruf bezieht sich vielmehr auf ein Tätigkeitsprofil, das sich durch Aufgaben und Ziele definiert und damit seine Relevanz und Bedeutung für den Einzelnen wie für das gesellschaftliche Ganze hat.

Eine Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt und eine Vorbereitung der Berufs- oder Studienwahl des Jugendlichen nach dem Schulabschluss gehört daher genuin zum schulischen Auftrag. Mit „Schule" ist dabei ausdrücklich nicht erst die berufliche Schule gemeint, sondern alle allgemeinbildenden Schulformen. Je näher der angestrebte Schulabschluss rückt, desto intensiver und gezielter muss dabei die Vorbereitung auf die anschließende weitere Laufbahn des jungen Menschen erfolgen.

Inzwischen hat sich auch ein bundesweiter Konsens herauskristallisiert, dass die Berufs- und Studienorientierung zum schulischen Auftrag gehört, gerade auch an den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen. Bundesländer haben entsprechende Rahmenvorgaben erlassen und Curricula oder Einzelmaßnahmen verpflichtend

vorgesehen. In der Berufs- und Studienorientierung an der Schule ist daher in den letzten Jahren enorm viel geschehen. Baden-Württemberg, um nur ein prominentes Beispiel zu nennen, hat ein neues Unterrichtsfach „Wirtschaft und Berufsorientierung" für die Mittelstufe eingeführt und darüber hinaus die „Berufsorientierung" zu einem Leitprinzip der Schule erklärt, das – ähnlich wie ein Methodencurriculum – von der Schule durchgängig durch die Jahrgangsstufen und fächerübergreifend nach eigenen Curricula und weiteren Aktivitäten realisiert werden soll.

1. Vielfalt der Wege sichern

Dennoch ist die Frage nach der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen und nach der Qualität der Konzepte wie ihrer Handhabung vor Ort weiterhin zu stellen und zu prüfen. Zudem haben die immer noch großen Unterschiede bei den Schulformen ihre Problematik, so begründet sie bei der historischen Entstehung der jeweiligen Schulformen gewesen sein mögen: Schulen mit Haupt- und Realschulgängen konzentrieren sich auf den Bereich der Berufsorientierung mit Blick auf duale und schulische Berufsausbildung, Gymnasien sind mit der Zielorientierung „Hochschulreife" eher auf ein anschließendes Hochschulstudium ihrer Absolventen fokussiert. Jugendliche außerhalb des Gymnasiums erfahren dadurch allerdings nur selten davon, dass sie nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung sehr wohl noch studieren können, und dies auch ohne erst das Abitur nachholen zu müssen. Auch die mit ausgezeichneten Entfaltungs- und Verdienstchancen verbundenen beruflichen Fortbildungswege zur Meisterin bzw. zum Meister, zur Fachwirtin bzw. zum Fachwirt und zur Betriebswirtin bzw. zum Betriebswirt kommen in der Berufsorientierung in allen Schulformen meist zu kurz. Den Schülerinnen und Schülern am Gymnasium wiederum sind die Bandbreite an Ausbildungsberufen oder an Kombinationen von dualer Ausbildung und Studium mitsamt den dortigen Karriere- und Entwicklungschancen meistens überhaupt nicht bekannt.

Dabei ist der Anteil der Ausbildungsanfänger, die das Abitur in der Tasche haben, in den letzten Jahren deutlich gestiegen auf jetzt rund 25 Prozent. Allerdings kommen sie aller Erfahrung nach viel zu oft erst über ein abgebrochenes Hochschulstudium als „Plan B" zu einer Ausbildung. Dies schafft psychologisch demotivierende Frustrationen und unnötige Umwege, die auch Ressourcen kosten. Mangelnde oder unzureichende Berufs- und Studienorientierung kann mithin zu falschen Entscheidungen führen und Abbrüche eingeschlagener Bildungswege nach sich ziehen. Es muss sichergestellt sein, dass junge Menschen in jeder weiterführenden Schule ausreichend über alle Bildungswege, Anschlussmöglichkeiten und Unterstützungsangebote informiert sind. Sie müssen realisieren können, dass die Entscheidung für einen Bildungsweg andere Wege keinesfalls grundsätzlich ausschließt, sondern dass sich immer neue Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven ergeben. Hier sehen wir arbeitgeberseitig dringenden Nachhol- und Verbesserungsbedarf im Schulsystem.

Wir sprechen uns zudem für eine klischeefreie Berufs- und Studienberatung aus, in der jungen Frauen und Männern frei von gesellschaftlichen Rollenbildern und Geschlechterstereotypen Einblick in das große Spektrum von beruflichen Möglichkeiten erhalten. Wir wollen erreichen, dass junge Menschen ihren beruflichen Weg nach ihren Interessen und Fähigkeiten – und nicht nach ihrer Schulform oder ihrem Geschlecht – wählen. Insbesondere die Anstrengungen, mehr Mädchen und junge Frauen für eine berufliche Laufbahn im MINT-Bereich zu begeistern, haben zwar zu einigen Fortschritten geführt, sind aber noch nicht in der Breite durchgeschlagen. Dass die Verkürzung der weiblichen Perspektive auf einige wenige gängige Berufe keineswegs biologisch-genetisch vorgegeben ist und quasi ein Naturgesetz wäre, zeigt der internationale Vergleich: Während Mädchen in Deutschland in Mathematik um 16 Prozentpunkte schlechter abschneiden als Jungen, ist diese Differenz im Durchschnitt der OECD-Länder deutlich geringer und schrumpft in den nordischen Ländern auf eine Bedeutungslosigkeit zusammen; in Island schnitten Mädchen im Gegenteil sogar besser ab als Jungen. Mädchen und junge Frauen können offenbar intensiver in Mathematik und MINT gefördert werden, als dies hierzulande der Fall ist. Daraus ergeben sich dann auch neue Horizonte an beruflichen Optionen für die begabten jungen Frauen, die jetzt schon zu höheren Anteilen das Abitur machen und ein Studium aufnehmen.

Das Schulsystem braucht daher eine systematische, curricular festgeschriebene Berufs- und Studienorientierung in allen Schulformen der Sekundarstufen I und II, die den jungen Menschen ein breites Wissen über die vielfältigen und kombinierbaren Anschlussmöglichkeiten über die berufliche wie die hochschulische Bildung mitgibt. Genauso wichtig ist aber, dass sich die verantwortlichen Lehrkräfte dieser Aufgabe mit Überzeugung und Begeisterung widmen. Dafür ist der enge Austausch mit der Bundesagentur für Arbeit und der beruflichen Praxis elementar: Ohne die enge und intensive Kooperation mit Betrieben kann die Berufs- und Studienorientierung der Schule nicht erfolgreich sein.

2. Netzwerke knüpfen und pflegen

„Gemeinsam Schule gestalten" – gerade die Berufs- und Studienorientierung zeigt höchst anschaulich, dass die Schule ihren Auftrag erst mit Partnern außerhalb der Schule, ja mit einem dichten regionalen Netzwerk an Partnern, wirklich erfüllen kann. Betriebe und Unternehmen sind hierbei an erster Stelle als Kooperationspartner zu nennen, denn Praxiserfahrungen sind für junge Menschen absolut entscheidend. Schülerbetriebspraktika sind daher ein zentraler Baustein für eine qualitativ gute Berufs- und Studienorientierung. Nach Schätzungen der Allianz für Aus- und Weiterbildung finden jährlich rund 500.000 Schülerpraktika in Betrieben statt. Wichtig ist allerdings, dass sie in der Schule gut vorbereitet und anschließend ausgewertet werden.

Berufs- und Studienorientierung ist nicht durch einzelne Aktionen abzudecken, sie ist als ein Prozess zu verstehen und anzulegen, vergleichbar dem Erwachsenwerden und der Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen. Deshalb braucht die Schule eine Konzeption für diesen Prozess und seine Umsetzung mit aufeinander aufbauenden Teilelementen. Ziel ist es, dass Jugendliche mit dem Schulabschluss eine Richtung in die berufliche Welt einschlagen, die zu ihren Interessen und Stärken ebenso passt wie sie reale Chancen im Arbeitsmarkt erschließt.

Das breite personelle und mediale Dienstleistungsangebot der Bundesagentur für Arbeit – von der Berufs- und Studienberatung bis hin zu Publikationen und Internetplattformen – muss von allen Schulen genutzt werden. Auch die Bildungswerke, Stiftungen und Verbände der Wirtschaft sind in diesem Feld außerordentlich engagiert und machen zahlreiche Angebote an Schulen wie an Schülerinnen und Schüler.

Ist die Bundesagentur für Arbeit bundesweit flächendeckend vertreten und damit grundsätzlich an jeder Schule verfügbar, gilt dies nicht immer für die Kooperation mit beruflichen Schulen. Dabei kann gerade der frühe Kontakt der allgemeinbildenden mit berufsbildenden Schulen vor Ort entscheidend zu einem gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf beitragen. Diese Erfahrung gilt insbesondere für Jugendliche, deren Schulerfolg nicht gesichert ist. In einigen Schulen geht die Kooperation soweit, dass Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen vor dem ersten oder mittleren Schulabschluss stundenweise den Unterricht in der beruflichen Schule besuchen oder Lehrkräfte aus benachbarten beruflichen Schulen umgekehrt Unterrichtsstunden in der allgemeinbildenden Schule erteilen. Allerdings hängt diese Form der Kooperation naturgemäß davon ab, dass überhaupt eine berufliche Schule in der Nähe vorhanden ist. Insofern steht diese Möglichkeit längst nicht jeder Schule zur Verfügung.

Ist eine solche Kooperation vor allem für Schulen jenseits des Gymnasiums relevant, sollte für das Gymnasium die Kooperation mit einer Hochschule ein Ziel sein. Eine authentische Vermittlung der Anforderungen an ein Studium wie der Optionen der Abiturienten in einer durch Überfülle unübersichtlich erscheinenden Hochschullandschaft kann so viel besser vermittelt werden. Die Hochschule kann sich ihrerseits gezielter auf die nächste Generation an Studierenden einstellen und ihre Studienvoraussetzungen aufgreifen.

3. SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland

Mit SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland bieten die Arbeitgeber und das Institut der deutschen Wirtschaft Köln ein bundesweites Netzwerk mit rund 400 lokalen Arbeitskreisen, das sich die Kooperation von Schulen einerseits und Unternehmen andererseits ausdrücklich zum Ziel gesetzt hat. Naturgemäß spielt die Berufswahlvorbereitung im Netzwerk eine dominante Rolle, verbindet sie doch untrennbar Schule und Betrieb. Das Portfolio umfasst Betriebserkundungen und Praktika, Kooperationen und Fortbildungen, Informationsmaterialien für Schulen, Unternehmen und El-

tern – mit Broschüren, Checklisten, Arbeitshilfen – sowie Planspiele und Wettbewerbe.

Aber auch Themen von Schulleitung und -management sind Teil des SCHULEWIRTSCHAFT-Netzwerks. Schulleitung ist eine verantwortungsvolle und fordernde Aufgabe, die Vorbereitung und Unterstützung braucht. Dies gilt insbesondere für die Personalführung, sicherlich auch für die Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung. Das SCHULEWIRTSCHAFT-Netzwerk unterstützt Schulen bei der Implementierung und Ausgestaltung ihrer Qualitätsprozesse. Unternehmen können Schulen entscheidend weiterhelfen mit ihren Erfahrungen in der Organisations- und Personalentwicklung sowie mit Zielvereinbarungen und Evaluationen. Unternehmerisches Knowhow kann in Schulen – bei Respektierung der Unterschiede zwischen Schulen und Unternehmen – durchaus als Blaupause beim Aufbau eines schulischen Qualitätsmanagements und der Personalentwicklung dienen.

2017 wird SCHULEWIRTSCHAFT mit dem „PROFILehrer" ein Online-Tool aktualisieren, das einen Fragebogen als Leitfaden für das Führen von Mitarbeitergesprächen bietet. Im Jahresgespräch oder für die Zielvereinbarung kann die Schulleitung ebenso wie die jeweilige Lehrkraft anhand der Fragen und der Skalierung der Antworten die bestehenden Stärken der Lehrperson ebenso erkennen wie ihren Fortbildungs- oder sonstigen Unterstützungsbedarf. Nun könnte man einwenden, dass es seitens der Kultusministerien und Schulverwaltung schon genügend Blaupausen für solche Instrumente, Gespräche usw. geben sollte. In der Tat gibt es Vorlagen von oberer Stelle – unsere Erfahrung ist es aber, dass diese Vorlagen teils weit ab von der Realität, teils wiederum zu elaboriert sind. Lehrkräfte und Schulleitungen im Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT begrüßen die eben stets gemeinsam von Schulvertretern und Wirtschaftsvertretern erarbeiteten Materialien und Leitfäden des Netzwerks außerordentlich.

Viele Angebote des SCHULEWIRTSCHAFT-Netzwerks beziehen sich direkt auf die Berufs- und Studienorientierung. Sie sind zum Teil gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit erstellt worden. Der Praxis-Leitfaden *„Handicap… na und?" – Berufs- und Studienorientierung inklusiv gestalten* will allen Beteiligten Mut machen, junge Menschen auch mit Behinderung auf ihrem Weg in das Berufsleben zu unterstützen und sie zu begleiten. Handlungsleitend ist dabei die Grundidee, allen Jugendlichen in gleicher Qualität eine stärkenorientierte, auf den individuellen Unterstützungsbedarf der Einzelnen ausgerichtete Berufsorientierung anzubieten. Der Leitfaden beschreibt hierzu die besonderen Rahmenbedingungen, notwendige Partnerschaften, Expertenunterstützung und weiteren Erfolgsfaktoren der inklusiven Berufsorientierung – mit Praxisbeispielen, Tipps, Checklisten sowie Links, Arbeitshilfen und weiteren Materialien. Sowohl die praxiserprobten Schulkonzepte als auch die Einzel- und Gruppenbeispiele lassen sich auf den Sekundarbereich II übertragen.

Zu den Erfolgsfaktoren eines gelingenden Übergangs Schule – Beruf gehört es, dass auch die Eltern mit einbezogen werden. Die Zeit der Generationenkonflikte ist vorbei: Eltern sind die wichtigsten Ansprechpartner und Ratgeber für ihre Kinder. Ihr Votum ist für junge Erwachsene oft ausschlaggebender als die Tipps ihrer Lehr-

kräfte an der Schule. Daher braucht eine zielorientierte und wirkungsvolle Berufs- und Studienorientierung heute mehr denn je die Eltern mit an Bord. Sie so anzusprechen, dass sie motiviert sind, sich aktiv in den Berufs- bzw. Studienwahlprozess ihrer Kinder einzubringen, ist dabei nicht immer leicht. Immer wieder ist jedenfalls von Schulen zu hören, dass sie die Antwort auf die Frage nach der richtigen Elternarbeit noch nicht gefunden haben. Daher hat SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland – gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit – einen Leitfaden zur Elternarbeit entwickelt, der stark nachgefragt ist. Er wurde von Praktikern für Praktiker erarbeitet und wendet sich an engagierte Akteure wie Lehr- und Beratungsfachkräfte, in der Schulsozialpädagogik bzw. Berufseinstiegsbegleitung Tätige wie an Multiplikatoren und Netzwerkpartner. Der Leitfaden gibt mit praxisorientierten Beispielen Hinweise und Anregungen, was Eltern bei der Berufs- und Studienwahl ihrer Kinder für eine aktive Beteiligung motiviert und wie ihnen Inhalte wirksam vermittelt werden können. Aspekte der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sind ebenfalls eingeflossen.

4. Berufsorientierung auch am Gymnasium

Auch die Gymnasien sind heute damit konfrontiert, dass sie sich das Thema Berufsorientierung – meistens für sie neu – zu Eigen machen sollen. Studien- und Berufsorientierung sind voneinander nicht zu trennen – auch das Studium führt letztlich zu einem Beruf, duale Studiengänge kombinieren Ausbildung und Studium, und über eine Ausbildung ist ein anschließendes Studium ebenso möglich wie andere Aufstiegschancen jenseits der akademischen Wege. Daher ist beides sehr wohl auch eine Aufgabe des Gymnasiums. Zudem ist das Gymnasium heute die meist gewählte Schulform in der Sekundarstufe I – und nicht mehr die elitäre Kaderschmiede für die Universitäten von einst.

Die berufliche Ausbildung darf dabei nicht nur als Exit-Option für solche Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, die das Abitur voraussichtlich nicht schaffen werden. Auch für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler kann der Weg in den Beruf mit einer dualen Ausbildung optimal beginnen. Allerdings beklagen Hochschulen und Unternehmen immer wieder Defizite, und die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten selbst – auch ihre Eltern – wünschen sich hier deutlich mehr Orientierungshilfe von der Schule.

Wie das gelingen kann, greift der SCHULEWIRTSCHAFT-Leitfaden mit dem bewusst provokanten Titel „Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien – Warum eigentlich?“ gezielt auf. Neben Fakten zur akademischen und beruflichen Bildung erläutert die Broschüre die Erfolgsfaktoren für die Studien- und Berufsorientierung u.a. mit einer praktischen Checkliste für die Schulen, mit Tipps für die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Betrieben sowie mit zahlreichen, eindrucksvollen Praxisbeispielen aus höchst verschiedenen Gymnasien aus ganz Deutschland. Ende 2017 wird der Leitfaden mit einer Tagung zum Thema weiter vertieft werden.

5. Programm *Starke Schule*

Gemeinsam Schule gestalten – aus gutem Grund macht nicht nur die Berufsorientierung, sondern auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern einen eigenen und gewichtigen von vier Bewertungsbereichen beim Wettbewerb *Starke Schule* aus. Er wird von der BDA gemeinsam mit der Hertie-Stiftung, der Bundesagentur für Arbeit und der Deutsche Bank Stiftung getragen. Dieser größte bundesweite Wettbewerb für allgemeinbildende Schulen, die zur Ausbildungsreife führen, ist dabei mit einem länderübergreifenden Netzwerk mit umfangreichen Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte und Schulleitungen verbunden. Alle zwei Jahre werden Schulen ausgezeichnet, die sich in herausragender Weise für ihre Schülerschaft einsetzen und diese zur Ausbildungsreife führen. Es geht dabei vor allem um solche Jugendlichen, die mit ungünstigen Voraussetzungen starten und dennoch von der Schule erfolgreich zum Abschluss geführt und in Ausbildung gebracht werden.

Die Bewerbungen der Schulen werden nach ihrer pädagogischen Leistung für die Schülerinnen und Schüler beurteilt – nicht einzelne Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt, sondern das Konzept, mit dem die Schule die gesamte Schülerschaft unterstützt und fördert. Dabei geht es um folgende vier Bereiche:

1. Grundlagen schaffen – Lehren und Lernen weiterentwickeln
2. Begabungen ausbauen – Kompetenzen gezielt fördern
3. Übergänge meistern – Berufsorientierung frühzeitig beginnen
4. Netzwerke nutzen – mit außerschulischen Partnern kooperieren

Die ausgezeichneten Schulen sind für vier Jahre in einem Netzwerk, in dem rund 200 Siegerschulen aus allen 16 Bundesländern von- und miteinander lernen. Sie profitieren von Fortbildungen zu zentralen Themen der Organisations- und Unterrichtsentwicklung und lernen best practice und erfolgreiche Lösungsansätze zur Weiterentwicklung der eigenen Schule kennen. Auch wir als BDA profitieren von diesem Erfahrungsaustausch mit den Schulen, die wir jedes Jahr zur großen Netzkonferenz ins Haus der Deutschen Wirtschaft einladen, denn so sind wir nah an der schulischen Realität und den täglichen Herausforderungen. Auch die Auswertung der Bewerbungen und die Schulbesuche der Jury vor Ort geben uns Informationen und Erfahrungen mit Schulen aus erster Hand.

6. Berufswahl-SIEGEL für Exzellenz

Berufsorientierung läuft schon an vielen Schulen – aber läuft sie überall schon auf dem gewünschten Niveau? Das Berufswahl-SIEGEL, das auf Bundesebene von SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland getragen wird, zeichnet Schulen mit exzellenter Berufs- und Studienorientierung aus und zeigt so Maßstäbe für eine hochwertige

Qualität in der schulischen Berufs- und Studienorientierung. Bundesweit sind bereits rund 1.500 Schulen mit dem Berufswahl-SIEGEL ausgezeichnet worden.

Die Kriterien zur Bewertung und Einstufung der Berufs- und Studienorientierung an allgemeinbildenden Schulen als „ausgezeichnet" wurden mit Hilfe einer wissenschaftlichen Begleitung und Beratung bundesweit vergleichbar gemacht. Mit der Systematisierung der SIEGEL-Kriterien auf Bundesebene und der Vereinheitlichung der Kriterienkataloge bei den Trägern vor Ort wird das Berufswahl-SIEGEL zunehmend als Qualitätsmarke für Schulen in Deutschland etabliert. Ziel des Netzwerks Berufswahl-SIEGEL ist es, damit bundesweite Standards für die schulische Berufs- und Studienorientierung zu setzen und letztlich ein flächendeckendes Netz dieser Schulen zu schaffen.

Wichtig ist das Zertifizierungsverfahren: Die Schule bewirbt sich für das Berufswahl-SIEGEL über die Ausschreibung in ihrer Region. Anhand eines Kriterienkatalogs erfasst sie ihre Berufswahlaktivitäten. Bei positiver Begutachtung besucht eine interdisziplinäre Jury die Schule, um sich vor Ort über die praktische Umsetzung zu informieren. Ist diese überzeugend, wird der Schule das Berufswahl-SIEGEL verliehen. Erfüllt eine Schule die Anforderungen noch nicht, erhält sie ein ausführliches Feedback und somit gute Ansatzpunkte, um sich weiter zu verbessern. Die Gültigkeit der Erstzertifizierung beträgt derzeit je nach Bundesland höchstens 5 Jahre. Alle drei bis fünf Jahre muss sich eine Schule erneut der Evaluierung stellen, um das SIEGEL weiterführen zu können. Insofern es ein Zertifikat ist – und kein Wettbewerb – kann sich jede Schule mit guten Chancen bewerben.

Die Multiperspektivität des Juryteams ist wichtig. Es umfasst stets mindestens drei Personen – Vertreterinnen und Vertreter kommen jeweils aus den Bereichen Schule, Wirtschaft und Beratung. Die Bewertung wird qualitativ gesichert durch das planvoll-reflektierte Vorgehen, die bereits gemachten Erfahrungen in den Audits und die spezifische Perspektive der Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Bereichen.

Das Berufswahl-SIEGEL steht damit für nicht weniger als eine qualitativ gute, umfassende und vor allem praxisnahe Berufs- und Studienorientierung. Für die Schule, die sich um das Berufswahl-SIEGEL bemüht, ist der Kriterienkatalog zugleich nutzbar als ein Instrument zur Sicherung und Weiterentwicklung ihrer eigenen Berufs- und Studienorientierung. Die Auszeichnung soll Anreiz und Ansporn zur stetigen Verbesserung in diesem Bereich sein.

7. Kooperation innerhalb der Schule

Kooperation in der Berufs- und Studienorientierung muss nicht alleine mit den außerschulischen Partnern erfolgen, sondern auch innerhalb der Schule. Dies macht schon der Prozesscharakter erforderlich, der sich als roter Faden durch alle Jahrgangsstufen und quer durch die Fächer hindurchzieht. Selbst wenn ein eigenes Fach besteht oder die Berufsorientierung Teil eines Fächerverbundes ist, lässt sich die Be-

rufs- und Studienorientierung nicht darauf beschränken. Unserer Erfahrung nach gehört es zu den Erfolgsfaktoren, dass viele Lehrkräfte mitwirken – und nicht nur eine Lehrkraft als „Arbeitsminister" dafür zuständig ist. Sicherlich kann und soll eine Koordinatorin oder ein Koordinator die Leitung und Verantwortung haben und eine klare Ansprechperson sein, aber auch diese Leitungsperson wird andere einbeziehen, und dies mit definierten und transparenten Rollen.

Wichtig sind hierbei naturgemäß die Klassenlehrerinnen oder -lehrer, die die jungen Menschen in der Regel am längsten und umfassendsten kennen. In den Schulen der Sekundarstufe I sind sie es oft, die insbesondere das Vor- und Nacharbeiten des Schülerbetriebspraktikums betreuen. Der Übergang Schule – Beruf erfordert nicht nur eine Berufswahlvorbereitung, sondern ebenso eine individuelle Übergangsbegleitung. Dies übernehmen teils die Klassenlehrkräfte, teils die für die Berufsorientierung zuständigen Koordinatoren im Kollegium, teils auch – wenn vorhanden – die Schulsozialarbeit oder die Berufseinstiegsbegleitung. Diese hat den Vorteil, die Jugendlichen auch noch im ersten Jahr der Ausbildung zu begleiten. Wenig Wirkung zeigt es, wenn das Kollegium nicht an einem Strang zieht – auch die Fachlehrkraft eines exotischen Faches kann noch berufliche Perspektiven für die Jugendlichen einbringen, wenn die Lehrkraft entsprechend eingebunden wird.

Wie jede schulische Aufgabe ist auch das Konzept und die Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung regelmäßig zu evaluieren und in der Folge weiter zu verbessern. Die Schulgemeinschaft muss sich insgesamt auf das Curriculum zur Berufs- und Studienorientierung verständigen – zu dieser Gemeinschaft gehören in den jeweiligen Gremien auch stets Vertretungen der Schüler- wie der Elternschaft. Die Einbettung der Berufs- und Studienorientierung in das Schulprofil und -programm trägt ebenso zur Qualität bei wie die Praxisnähe.

8. Politische Begleitung durch die BDA

Die BDA als politischer Spitzenverband der deutschen Wirtschaft positioniert sich auch in der Bildungspolitik. Wir tragen nicht nur das Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT mit, sondern beziehen auch Stellung zu zentralen schulpolitischen Fragen. 2017 werden wir unsere neue bildungspolitische Grundsatzposition „Bildung 2030 im Blick" veröffentlichen, in der wir unsere Vorstellungen und Empfehlungen für alle Bildungsbereiche vorlegen und dabei den demografischen Wandel wie die zunehmende Digitalisierung aufgreifen.

Eines unserer Themen ist die Selbstständigkeit der Schule. Wir sind überzeugt: Mit mehr Selbstständigkeit können Schulen gezielter auf ihre Schülerinnen und Schüler und auf die jeweilige Situation vor Ort eingehen. Die selbstständige Schule kann ihr eigenes Profil bilden, Lehrkräfte aussuchen, Verträge schließen, mit Partnern kooperieren und ihr Budget verwalten. Sie soll – statt lediglich wie bisher Stellen und Zuschläge – ein Finanzbudget erhalten, um mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen. Für Schulen mit sozial schwächerer Schülerklientel halten wir ein Zu-

satzbudget für notwendig, das nach einem Sozialindex zugewiesen wird – je höher der Anteil einer sozial schwächeren Schülerschaft ist, desto mehr Mittel werden zur Förderung bereitgestellt. Die selbstständige Schule überprüft systematisch und transparent die Qualität ihrer Leistungen und verbessert sich kontinuierlich weiter, unterstützt durch die externe Evaluation und die begleitende Beratung. Dies gilt alles selbstverständlich auch für die Berufs- und Studienorientierung an der Schule.

Die Schulsteuerung wandelt sich nach unserer Vorstellung damit von einem Input- zu einem Outcome-System: Die zu erreichenden Ziele sind gesetzt z.B. mit den abschlussbezogenen Bildungsstandards, den Leistungsvergleichen in Klasse 3 und 8 und anderen Vorgaben – die Wege der Schule dahin sind offen. Für Lehrkräfte bieten sich so mehr Möglichkeiten der Mitgestaltung in der Schulentwicklung vor Ort. Mit einem eigenen Budget kann die Schule wiederum – auch finanzielle – Anreize für Lehrerinnen und Lehrer schaffen. Dies setzt ein professionelles Verständnis von Schulleitung als umfassende Führungsaufgabe mit Personal- und Haushaltsverantwortung voraus. Auf diese Führungstätigkeit sind jetzige und zukünftige Schulleiterinnen und Schulleiter systematisch und umfassend vorzubereiten.

Zu einsatzbereiten, gut ausgebildeten und hoch motivierten Lehrerinnen und Lehrern trägt das Studienkolleg der Stiftung der deutschen Wirtschaft seinen Teil bei – deshalb machen wir gerne mit!

Webseiten

www.schulewirtschaft.de
www.starkeschule.de
www.netzwerk-berufswahlsiegel.de

Teil 2
Personalmanagement

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Martin Drahmann und Jonas Scharfenberg

Motivationale Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken – Ein Vergleich zwischen geförderten Lehramtsstudierenden in berufsspezifischen und interdisziplinären Förderprogrammen sowie Studierenden ohne Förderung

Dieser Beitrag geht auf Grundlage einer quantitativen Fragebogenerhebung der Frage nach, inwiefern sich die allgemeinen Interessen, lehramtsspezifischen Berufswahlmotive und die Sicherheit der Berufswahl von Lehramtsstudierenden innerhalb interdisziplinärer und berufsspezifischer Förderprogramme von solchen ohne Förderung unterscheiden. Die These, dass die jeweiligen Ansprüche und Selektionsmechanismen der Stiftungen einen als günstig zu bezeichnenden Einfluss auf die personalen Eingangsvoraussetzungen ihrer geförderten Studierenden haben, kann nur teilweise bestätigt werden. Zwar zeigen geförderte Studierende generell günstigere berufsspezifische Motive, etwa hinsichtlich wahrgenommener Lehrbefähigung und intrinsischer Motivation; andererseits ist damit keine Garantie verbunden, dass der Lehrerberuf auch tatsächlich ausgeübt wird, da die Sicherheit der Berufswahl gerade bei den Geförderten in interdisziplinären Programmen eher gering ausfällt. Studierende in einer berufsspezifischen Förderung zeigen demgegenüber eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Berufswahl und, verglichen mit Studierenden in allgemeinen, interdisziplinären Förderprogrammen, eine günstigere Ausprägung im Hinblick auf ihre Berufswahlsicherheit.

Schlüsselbegriffe: Berufswahlmotivation, allgemeine Interessen, Lehrerbildung, Professionalisierung, Begabtenförderung

1. Begabtenförderung von Lehramtsstudierenden

Das Stipendium eines Begabtenförderungswerks stellt in der deutschen Hochschullandschaft eine besondere Form der individuellen Förderung für Studierende dar.

In Deutschland bieten dreizehn Begabtenförderungswerke eine umfangreiche ideelle und finanzielle Förderung an, welche überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wird (BMBF, 2009). Auch wenn Begabtenförderungswerke in Deutschland seit über 90 Jahren bestehen, existieren eigens aufgelegte Förderprogramme für Lehramtsstudierende erst seit wenigen Jahren. So betreibt die Stiftung der Deutschen Wirtschaft seit 2007 in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung eine eigene Förderlinie für Lehramtsstudierende: das Studienkolleg (Stiftung der Deutschen Wirtschaft, 2008; Drahmann & Rothland, 2013; Günthel, Igel & Gleibs, 2015; vgl. auch im vorliegenden Band den Beitrag von Gleibs). Der Anspruch des lehramtsspezifischen Förderprogramms ist es, besonders leistungsstarke und gesellschaftlich engagierte Lehramtsstudierende ergänzend zu ihrer universitären Lehrerbildung zu Schulgestaltungs- und zukünftigen pädagogischen Führungspersönlichkeiten zu qualifizieren (Stiftung der Deutschen Wirtschaft, 2008, 2012; Borreck & Bruckmann, 2011; Günthel et al., 2015). Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Klärung der Fragen, ob und inwiefern sich die Berufswahlmotive der vom Studienkolleg, also einem berufsspezifischen Förderprogramm, geförderten Lehramtsstudierenden zum einen von geförderten Lehramtsstudierenden in einer interdisziplinären Förderung und zum anderen von angehenden Lehrkräften, die kein Stipendium erhalten, unterscheiden. Die Grundlage der Untersuchung bilden quantitative Daten aus einer Onlinebefragung, an der Studierende fachspezifischer und interdisziplinärer Begabtenförderwerke sowie Studierende ohne Förderung teilgenommen haben. Diese Untersuchung soll Hinweise darauf liefern, inwiefern die Ergebnisse der unterschiedlichen (Selbst-)Selektionsmechanismen den Ansprüchen der Stiftungen an ihre geförderten Studierenden entsprechen.

Grundlage dieser Selektionsprozesse sind die Auswahlverfahren der einzelnen Begabtenförderwerke. Sie sind darin an die Richtlinien des BMBF gebunden, die als Kriterien fachliche Leistung, gesellschaftliches Engagement und Persönlichkeit festschreiben (BMBF, 2009). Allerdings können die Auswahlkriterien von den einzelnen Förderwerken unterschiedlich interpretiert, gewichtet oder auch, basierend auf den eigenen Grundsätzen, ergänzt werden (Borreck & Bruckmann, 2011). So wird im Auswahlverfahren der Studienstiftung des deutschen Volkes insbesondere die (fachliche) Leistung betont (Drahmann, 2017), während das Studienkolleg von den Bewerbenden über ein hohes gesellschaftliches Engagement und überdurchschnittliche fachliche Leistungen hinausgehend insbesondere Zielstrebigkeit, soziale Kompetenzen, die Fähigkeit vernetzt zu denken, eine gute Allgemeinbildung und kommunikative Fähigkeiten fordert (Stiftung der Deutschen Wirtschaft, 2012). Es zeigt sich hier im Speziellen, dass auf die Nutzung von berufsspezifischen Kriterien für die Auswahl von geeigneten (Lehramts-)Studierenden verzichtet wird bzw. diese zumindest nicht veröffentlicht vorliegen (Drahmann & Rothland, 2013).

Im Rahmen der eigentlichen Förderung wird mit Hilfe eines ideellen Förderprogramms auf die Verwirklichung der Ziele der Stiftungen in Bezug auf ihre jeweilige Stipendiatenschaft hingearbeitet. Die ideelle Förderung stellt das Herzstück der Förderung dar und ist vom Prinzip her zwar förderwerksübergreifend ähnlich struktu-

riert, in seiner inhaltlichen Ausgestaltung jedoch sehr unterschiedlich. Grundsätzlich sind die Angebotsformen im Rahmen der ideellen Förderung größtenteils interdisziplinär und nicht spezifisch auf Berufs- oder Studiengruppen ausgerichtet. Im Gegensatz dazu sollen im Fall des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft jedoch „begabte, hochmotivierte Lehramtsstudierende auf ihrem Karriereweg" (Stiftung der Deutschen Wirtschaft, 2008, S. 24) gefördert und auf ihre zukünftigen Gestaltungs- und Führungsaufgaben (in Schule) vorbereitet werden (ebd.). So wird mit dem Studienkolleg ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung während des Hochschulstudiums angestrebt und mithilfe einer aktiven Alumni-Arbeit die gesamte Breite der Lehrerbildung abgedeckt (Drahmann, Adenstedt & Wellner, 2015).

Die Untersuchung der allgemeinen Interessen und berufsspezifischen Motive von Lehramtsstudierenden in Deutschland kann bereits auf eine lange Forschungstradition zurückblicken. Inwiefern sich jedoch die Interessen und Motive der Lehramtsstudierenden in einem solchen spezifischen Förderprogramm von denen in Begabtenförderwerken mit einer eher interdisziplinären Förderung bzw. denen nicht geförderter Studierender unterscheiden, ist bisher noch nicht erforscht worden. Erkenntnisse auf diesem Gebiet tragen dazu bei, die Effekte der (Selbst-)Selektionsprozesse im Rahmen der Bewerbungs- und Auswahlprozesse der Stiftungen hinsichtlich der allgemeinen Interessen und berufsspezifischen Motive besser einschätzen zu können und um beurteilen zu können, ob es möglicherweise zu einer Selektion von motivationalen Einstellungen kommt, die mit dem Selbstbild der Stiftungen übereinstimmen.

2. Forschung zu Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden

In Anlehnung an das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Qualität der Nutzung von Lerngelegenheiten und der Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen sowie Verhaltensweisen von Lehrkräften sind die personalen Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden von großer Bedeutung (Kunter et al., 2011). Sie werden nicht nur im Kontext der Eignungsüberprüfung für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf als Indikatoren genutzt, sondern können auch im weiteren Sinne auf Merkmale einer zukünftig erfolgreichen Berufsausübung hinweisen (vgl. Rothland, 2014; Cramer, 2016). Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Studie allgemeine Studien- und Berufswahlinteressen sowie berufsspezifische Motive als personale Eingangsbedingungen von Lehramtsstudierenden überprüft.

2.1 Allgemeine Interessen als Kriterium für die Berufswahl von Lehramtsstudierenden

Grundsätzlich stellen die allgemeinen Interessen, Motive und Orientierungen der Lehramtsstudierenden vielfach bearbeitete Forschungsgegenstände dar. Im Gegensatz zu den lehramtsspezifischen Berufswahlmotiven ermöglichen sie zwar studiengangsübergreifende Vergleiche, weisen aber keine Berufsspezifität auf (vgl. u.a. Rothland, 2014; Cramer, 2016). Gerade mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Lehrerberufs, wie fehlende bzw. begrenzte Karrieremöglichkeiten oder den vielfach dokumentierten Mangel öffentlicher Anerkennung (Rothland, 2013) und die hohe Belastung (Schaarschmidt & Fischer, 2008; Rothland, 2013) erscheint dieser im Vergleich mit anderen Berufen besonders herausfordernd und gleichzeitig relativ unattraktiv. So weist Rothland (2014) daraufhin, dass „eine besonders ausgeprägte […] Motivation im Sinne einer inneren Energie von Nöten sei, um diesen Beruf zu ergreifen und langfristig erfolgreich und zufrieden ausüben zu können" (S. 349). Darüber hinaus weist die allgemeine Befundlage darauf hin, dass allgemeine wie berufsspezifische „Interessen und Motive, aber auch berufsbezogene Überzeugungen […] als zentrale Determinanten der Wahl eines Studiengangs oder eines Berufs gelten [können]" (ebd.).

In einer Erhebung von n = 1.567 deutschsprachigen schweizerischen Maturanden zeigen Denzler und Wolter (2008, 2009) auf, dass Schülerinnen und Schüler, die ein Volksschullehramt anstreben, im Vergleich zu jenen, die ein gymnasiales Lehramt anstreben, sich durch eine höhere soziale Orientierung und eine höher ausgeprägte Familienorientierung sowie eine stärkere Gegenwartspräferenz (kurze Studiendauer, Freiräume im Studium für andere Tätigkeiten) auszeichnen. Angehende Lehramtsstudierende für das gymnasiale Lehramt weisen hingegen eine höher ausgeprägte wissenschaftliche Orientierung sowie eine höhere Karriereorientierung auf. In einer sich hieran anschließenden Anschlussstudie an der Pädagogischen Hochschule Zürich in den Jahren 2006 (n = 186) und 2007 (n = 70) können die Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden für das Volksschullehramt und das gymnasiale Lehramt repliziert werden (Denzler & Wolter 2008; Keck Frei, Berweger, Denzler, Bieri Buschor & Kappler, 2012).

In einer Befragung von Studienanfängern an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2011/12 konnten Scheller, Isleib und Sommer (2013) bezüglich der erfassten allgemeinen Studien- und Berufswahlmotive aufzeigen, dass für die Lehramtsstudierenden Faktoren, wie anderen helfen zu wollen, eine sichere Berufsoption zu haben, ein hohes Maß an Kontakt zu Menschen zu haben und einen Beitrag zu sozialen Veränderungen zu leisten, bedeutsam für ihre Studien- und Berufswahl sind. Demgegenüber weisen sie u.a. eine geringere Ausprägung hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Interesses und der Polyvalenz der späteren Berufswahl auf. Allerdings messen Studierende anderer Studienfächer diesen Studien- und Berufswahlmotiven teilweise eine ähnliche Bedeutung bei. So zeigt sich bei Studierenden der Medizin eine ähnlich hohe Ausprägung der sozialen Motive und bei Studierenden der Kunst

und Kunstwissenschaften sowie der Rechtswissenschaften ein ebenfalls geringes wissenschaftliches Interesse (vgl. Scheller et al., 2013; Rothland, 2014).

2.2 Berufswahlspezifische Motive von Lehramtsstudierenden

Neben den allgemeinen Studien- und Berufswahlinteressen bildet die empirische Untersuchung der lehramtsspezifischen Studien- und Berufswahlmotive von (angehenden) Lehrkräften seit Jahrzehnten einen vielbeachteten Gegenstandsbereich (vgl. im Überblick Rothland, 2014). Berufswahlspezifische Motive gelten als zentrale Moderatorenvariablen der Berufswahl, die als Eingangsvoraussetzung Auswirkungen auf den Studienverlauf und -erfolg haben (Rothland, 2014). Grundsätzlich verdeutlichen die Befunde in der Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung, dass die intrinsischen, altruistischen und sozialen Motive die Berufswahl der angehenden Lehrkräfte dominieren, wobei der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, häufig im Vordergrund steht (Cramer, 2012, 2016; Weiß & Kiel, 2013). Demgegenüber sind die extrinsischen Motive, wie ein sicherer Arbeitsplatz, eine angemessene Bezahlung oder auch das (öffentliche) Ansehen des Lehrerberufs geringer ausgeprägt, wenngleich auch sie als berufsspezifische Motive von den angehenden Lehrkräften genannt werden (vgl. Richardson & Watt, 2010; Cramer, 2016).

Zwar verdeutlicht die Vielzahl der Studien, dass die intrinsischen Motive die Studien- und Berufswahl der angehenden Lehrkräfte lehramtsübergreifend dominieren, dennoch lassen sich weitergehend auch geschlechts-, fach- und lehramtsspezifische Unterschiede nachweisen, wenngleich diese insgesamt gering ausfallen. Mit Blick auf geschlechtsspezifische Unterschiede zeigt sich in einigen Studien, dass bei Lehramtsstudentinnen insbesondere das Motiv Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen innerhalb der intrinsischen Motive höher ausgeprägt ist (Weiß & Kiel, 2011), wohingegen bei männlichen Lehramtsstudierenden die Karriereorientierung höher ausfällt (Abele & Candova, 2007).

Hinsichtlich lehramtsspezifischer Unterschiede zeigen u.a. Retelsdorf und Möller (2012), dass das pädagogische Interesse bei angehenden Lehrkräften für das Grundschullehramt und für die Sekundarstufe I höher ausgeprägt ist als bei Studierenden für das gymnasiale Lehramt. Demgegenüber weisen diese Lehramtsstudierenden höhere Ausprägungen beim fachlichen Interesse auf (vgl. Weiß, Braune, Steinherr & Kiel, 2009; Weiß & Kiel 2013). In einer Reihe weiterer Studien wird deutlich, dass gerade die soziale Orientierung der Primarstufenlehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Lehramtsstudierenden größer ist (vgl. im Überblick Rothland, 2014) und sie dem extrinsischen Motiv der finanziellen Sicherheit eine geringere Bedeutung beimessen (vgl. Weiß et al., 2009).

Darüber hinaus ist eine hohe Berufswahlsicherheit festzustellen, d.h. die Studierenden zeigen sich zuversichtlich, dass sie nach dem Studium tatsächlich als Lehrkraft arbeiten wollen, anstatt andere Karrieren anzustreben (vgl. u.a. Rothland, 2010; Bauer et al., 2011). Allerdings weisen Bauer et al. (2011) auch darauf hin, dass die Si-

cherheit hinsichtlich der Berufswahl von Lehramtsstudierenden für das gymnasiale Lehramt im Vergleich zu Studierenden anderer Lehramtsstudiengänge geringer ausfällt.

Hinsichtlich der im Fokus stehenden Gruppe geförderter Lehramtsstudierender liegen im Gegensatz zum zuvor skizzierten umfangreichen Forschungsstand keine Erkenntnisse vor (Drahmann & Rothland, 2013).

3. Fragestellung

Ausgehend von einer Stichprobe von n = 703 geförderten und nicht geförderten Lehramtsstudierenden wird zum einen der Frage nachgegangen, ob sich grundsätzlich die durch Begabtenförderungswerke geförderten Lehramtsstudierenden hinsichtlich der ausgewählten allgemeinen Interessenslagen und berufsspezifischen Motive von den nicht geförderten Lehramtsstudierenden unterscheiden.

Vor dem Hintergrund der Auswahlverfahren der Begabtenförderungswerke wird angenommen, dass insbesondere Lehramtsstudierende mit einer für die zukünftige Berufsausübung günstigen Interessen- und Motivlage ausgewählt werden und somit hinsichtlich dieser Eingangsmerkmale positive Voraussetzungen für das Lehramtsstudium und den zukünftigen Lehrerberuf aufweisen. In Anlehnung an das Selbstbild und den Förderanspruch der Begabtenförderwerke sollte es sich bei den von ihnen geförderten Studierenden in diesem Sinne um Lehramtsstudierende mit einer höher ausgeprägten intrinsischen und altruistischen Motivlage bei gering ausgeprägten extrinsischen Motiven und einer geringen Ausprägung pragmatischer Berufswahlmotive (bspw. Alternativlosigkeit) handeln. Diese Konstellation wird in der Forschung, und damit auch im weiteren Verlauf dieses Beitrags, für Industrieländer hinlänglich als günstige motivationale Ausgangslage für den Prozess des Lehrerwerdens beschrieben (vgl. Rothland, 2014).

Weitergehend wird auf Grundlage der Analyse der Frage nachgegangen, ob sich die Gruppe der geförderten Lehramtsstudierenden, differenziert nach berufsspezifischer Förderung (Studienkolleg) und interdisziplinärem Förderprogramm (andere Begabtenförderungswerke), hinsichtlich ihrer Interessen- und Motivmerkmale sowie ihrer Berufswahlsicherheit unterscheiden. Es wird angenommen, dass sich die Lehramtsstudierenden in einem berufsspezifischen Förderprogramm im Vergleich zu jenen Stipendiaten in einer interdisziplinären Förderung durch günstigere berufsspezifische Merkmale hinsichtlich einer späteren erfolgreichen Berufsausübung auszeichnen, da sie sich bewusst für ein lehramtsspezifisches Programm entschieden haben. Entsprechend der Prämissen von Person-Environment-Fit-Modellen (z.B. Holland, 1997) ist daher zu erwarten, dass die spezifischer definierte Umgebung zu einer veränderten Passung führt. Andererseits ist zu vermuten, dass im Auswahlverfahren für eine lehramtsspezifische Förderung auch von Seiten der Juroren ein größerer Fokus auf eine günstige Ausprägung lehramtsberufsspezifischer Motive gelegt wird, wodurch auch von Seiten der Umgebung (im vorliegenden Fall der Stiftungen)

das Streben nach einer möglichst genauen Passung gegeben ist. Inwiefern diese Vorannahmen zutreffen und ob sich Unterschiede zwischen berufsspezifischen und interdisziplinären Förderprogrammen finden lassen, wird im Folgenden untersucht.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Für die vorliegende Studie werden Daten, die im Rahmen der Untersuchung *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken* (LiB) im Sommersemester 2014 erhoben wurden, verwendet. An der LiB-Studie nahmen sechs Begabtenförderungswerke und drei Universitätsstandorte (Köln, Münster und Siegen) teil. Insgesamt beteiligten sich $n = 703$ Lehramtsstudierende, die sich auf die folgenden Gruppen aufteilen:

1) Lehramtsstudierende in fünf Begabtenförderungswerken (interdisziplinäre Förderung; LS in Beföwe): $n_1 = 199$,
2) Lehramtsstudierende im Studienkolleg der Stiftung der deutschen Wirtschaft (berufsspezifische Förderung; LS im Studienkolleg): $n_2 = 80$,
3) Lehramtsstudierende ohne Förderung durch ein Begabtenförderungswerk (LS o. Stip.): $n_3 = 424$.

Wenngleich die sechs Begabtenförderungswerke einen Querschnitt der Pluralität der Werke insgesamt abbilden, weisen die Daten, insbesondere durch die Gelegenheitsstichproben an den drei Universitätsstandorten, keine Repräsentativität auf. Dennoch können die vorliegenden Ergebnisse, bei Berücksichtigung der Stichprobengewinnung und einer vorsichtigen Interpretation, erste Hinweise und Tendenzen mit Blick auf die erfassten Eingangsvoraussetzungen und Vergleichsgruppen geben.

So zeigt die Analyse der Stichprobe, dass 71,2 % der Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken, 78,8 % im Studienkolleg und 72,9 % der angehenden Lehrkräfte ohne ein Stipendium weiblich sind ($\chi^2 = 1.63$, $df = 2$, $p = .435$). Allerdings ist zu konstatieren, dass 87,9 % der Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken, 63,8 % im Studienkolleg und nur 47,9 % der angehenden Lehrkräfte ohne ein Stipendium ein gymnasiales Lehramt anstreben ($\chi^2 = 91.67$, $df = 2$, $p < .001$) und damit innerhalb der Gruppe der geförderten Lehramtsstudierenden das gymnasiale Lehramt deutlich überrepräsentiert ist, insbesondere in der Gruppe der Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken mit einer interdisziplinären Förderung.

4.2 Erhebungsinstrumente

Die Datenerhebung der LiB-Studie erfolgte in den Begabtenförderungswerken über einen Online-Fragebogen und an den drei Universitätsstandorten in lehramtsrelevanten Veranstaltungen mittels eines papierbasierten Fragebogens, wobei die Erhe-

bungsinstrumente und die Instruktionen der Fragbögen einheitlich gestaltet sind (detailliert vgl. Drahmann, 2017).

Die Erfassung der Interessen erfolgte über die allgemeinen Studien- und Berufswahlorientierungen von Denzler und Wolter (2008). Diese wurden in Anlehnung an vorherige Studien zu allgemeinen Studien- und Berufswahlmotiven (u.a. Terhart et al., 1994) mittels einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft voll zu) erhoben und faktoranalytisch zu acht Analysekonstrukten zusammengefasst (vgl. Tab. 1). Die interne Konsistenz der Skalen für die vorliegende Studie kann mit Ausnahme für die Skalen *wissenschaftliche Orientierung* (Cronbachs Alpha .49), *Praxisorientierung* (Cronbachs Alpha .48) und *Gegenwartsorientierung* (Cronbachs Alpha .44) grundsätzlich als zufriedenstellend bewertet werden (Cronbachs Alpha .56 bis .77). Auf Grund der Vermischung von Online- und papierbasierten Fragebögen bzw. der teilweise geringen Reliabilitäten werden die entsprechenden Ergebnisse tendenziell eher konservativ diskutiert. Eine kritische Diskussion der teilweise geringen Reliabilitäten findet sich bei Drahmann (2017).

Zur Erfassung der Berufswahlmotive und berufsbezogenen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden wurden die FIT-Choice-Skalen verwendet (vgl. Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2012; dt. Fassung dokumentiert in König & Rothland, 2012). Dabei messen elf Skalen (34 Items) die berufsspezifischen Motive, vier Skalen die berufsbezogenen Überzeugungen (13 Items) sowie eine Skala den negativen Einfluss Dritter auf die Berufswahl (3 Items) und eine Skala die Zufriedenheit mit der Berufswahl Lehramt (2 Items). Grundsätzlich liegt allen Skalen ein siebenstufiges Antwortformat zu Grunde, wobei den Items zur berufsspezifischen Motivation der Antwortstamm „Ich möchte Lehrerin/Lehrer werden, denn …“ vorangestellt ist und die weiteren Skalen mit der Aufforderung „Zu ihren Vorstellungen über den Lehrerberuf: Bitte beurteilen Sie, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen!“ bzw. „Zu Ihrer Entscheidung Lehrer/Lehrerin zu werden: Bitte beurteilen Sie, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen!“ eingeleitet werden (1 = überhaupt nicht, 7 = äußerst) (detailliert vgl. König et al., 2013). Die Reliabilität der Skalen für die vorliegende Stichprobe ist insgesamt als zufriedenstellend bis gut zu bewerten (Cronbachs Alpha .65 bis .94; detailliert vgl. Drahmann, 2017).

4.3 Statistische Verfahren

Die erhobenen Daten werden im Rahmen der Analyse in einem ersten Schritt mittels der multivariaten Kovarianzanalyse (MANCOVA) wie folgt überprüft: Geschlechts- und lehramtsspezifische Differenzen hinsichtlich der Motive (vgl. Kap. 2) berücksichtigend und in Anlehnung an vorherige FIT-Choice-basierte Studien (vgl. u.a. Rothland, König & Drahmann, 2015), wird die abhängige Variable, Lehramtsstudierende in interdisziplinären Begabtenförderungswerken (1), Lehramtsstudierende im Studienkolleg (2) und Lehramtsstudierende ohne Stipendium (3), mit den jeweils erfassten allgemeinen Interessen und berufsspezifischen Motiven als unabhängigen

Variablen unter Kontrolle des Alters, Geschlechts und des Lehramtsstudiengangs als Kovariaten überprüft. Dieses Vorgehen verhindert eine α-Fehler-Kumulation, ohne dabei durch eine α-Fehler-Adjustierung die Teststärke zu verringern (Rudolf & Müller, 2012). Hieran schließen sich jeweils univariate Kovarianzanalysen (ANCOVA) an, um zu prüfen, bei welchen einzelnen abhängigen Variablen sich ein Effekt bezüglich der Zugehörigkeit zu einer der drei Vergleichsgruppen als Faktor zeigt.

5. Ergebnisse

5.1 Allgemeine Studien- und Berufswahlinteressen

Die MANCOVA mit den acht erfassten allgemeinen Studien- und Berufswahlinteressen und den Kovariaten Alter, Geschlecht und Lehramtsausbildungsgang zeigt einen signifikanten Haupteffekt für die Kovariate Alter (Wilks *Lambda* = .948, F (8, 643) = 4.37, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .052$) sowie für die Kovariate Geschlecht (Wilks *Lambda* = .925, F (8, 643) = 6.52, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .075$) und keinen signifikanten Haupteffekt für die Kovariate Lehramtsausbildungsgang (Wilks *Lambda* = .978, F (8, 643) = 1.80, $p = .074$, partielles $\eta^2 = .022$). Neben den berichteten Haupteffekten für die Kovariaten zeigt die MANCOVA einen weiteren Haupteffekt für den Faktor der drei Vergleichsgruppen (Wilks *Lambda* = .863, F (16, 1286) = 6.13, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .071$). Die einfaktorielle Kovarianzanalysen (ANCOVA) verdeutlichen, in welchen der acht abhängigen Variablen der Effekt unter Kontrolle der Kovariaten differenziert nach den drei Kategorien des Faktors auftritt (vgl. Tab. 1).

Es zeigen sich bei fünf der insgesamt acht erfassten Studien- und Berufswahlinteressen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von den drei Vergleichsgruppen. Grundsätzlich unterscheiden sich die beiden Gruppen der geförderten Lehramtsstudierenden von den nicht geförderten Lehramtsstudierenden hinsichtlich einer geringer ausgeprägten *Sicherheitsorientierung*. Darüber hinaus weist die Gruppe der geförderten Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken mit einer interdisziplinären Förderung im Vergleich zu den nicht geförderten angehenden Lehrkräften eine bedeutsam höher ausgeprägte *wissenschaftliche Orientierung*, *Wissensorientierung* und eine geringer ausgeprägte *Karriere- und Praxisorientierung* auf. Auffällig ist, dass die geförderten Lehramtsstudierenden im Studienkolleg die höchste Ausprägung bei der *Karriereorientierung* aufweisen, während die Gruppe der durch die anderen Begabtenförderungswerke geförderten Lehramtsstudierenden die geringste Ausprägung aufweist.

Tabelle 1: Einfaktorielle Kovarianzanalysen (ANCOVA): Allgemeine Studien- und Berufswahlinteressen

					ANCOVA [a]			
		N	*M*	*SD*	*F*	*p*	partielles η^2	Paarweise Vergleiche[b]
Wissenschaftliche Orientierung	1	193	2.84	.73	5.98	.003	.018	1 > 3. $p = .003$
	2	76	2.79	.73				
	3	401	2.65	.63				
Karriereorientierung	1	189	2.52	.55	8.17	< .001	.024	2 > 1. $p = .001$ 3 > 1. $p = .004$
	2	75	2.77	.56				
	3	401	2.67	.53				
Wissensorientierung	1	194	3.41	.41	7.35	.001	.022	1 > 3. $p = .001$
	2	76	3.39	.44				
	3	404	3.28	.44				
Praxisorientierung	1	194	2.54	.60	4.27	.014	.013	3 > 1. $p = .017$
	2	76	2.60	.60				
	3	404	2.72	.52				
Soziale Orientierung	1	189	3.22	.49	1.05	.349	.003	
	2	75	3.36	.48				
	3	401	3.27	.53				
Familienorientierung	1	189	3.30	.75	1.30	.273	.004	
	2	75	3.34	.69				
	3	397	3.40	.67				
Gegenwartsorientierung	1	194	1.71	.66	.10	.905	.000	
	2	76	1.66	.61				
	3	403	1.67	.63				
Sicherheitsorientierung	1	187	3.15	.58	23.57	< .001	.068	1, 2 < 3. $p < .001$
	2	75	3.13	.67				
	3	395	3.46	.56				

Anmerkungen. [a] = Als Kovariaten wurden das Alter, das Geschlecht und der Lehramtstyp in die Kovarianzanalyse aufgenommen. [b] = Sidak: Anpassung des Konfidenzintervalls. 1 = Lehramtsstudierende in interdisziplinären Begabtenförderungswerken. 2 = Lehramtsstudierende im Studienkolleg. 3 = Lehramtsstudierende ohne Stipendium.

Tabelle 2: Einfaktorielle Kovarianzanalysen (ANCOVA): Berufswahlmotivation

					ANCOVA [a]			
		N	*M*	*SD*	*F*	*p*	partielles η^2	Paarweise Vergleiche[b]
Wahrgenommene Lehrbefähigung	1	195	5.93	.78	19.37	< .001	.054	1, 2 > 3. $p < .001$
	2	78	5.94	.92				
	3	406	5.54	.89				
Intrinsische Berufswahl-motivation	1	195	6.24	.84	5.96	.003	.017	1 > 3. $p < .008$
	2	78	6.30	.88				
	3	406	6.02	1.01				
Verlegenheits-lösung	1	195	1.18	.70	12.38	< .001	.035	3 > 1. $p < .001$ 3 > 2. $p = .003$
	2	78	1.19	.68				
	3	406	1.63	1.20				
Berufliche Sicherheit	1	194	4.40	1.58	25.11	< .001	.070	1, 2 < 3. $p < .001$
	2	78	4.22	1.50				
	3	406	5.10	1.31				
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	1	195	3.27	1.30	19.89	< .001	.056	1, 2 < 3. $p < .001$
	2	78	3.19	1.22				
	3	406	3.88	1.23				
Die Zukunft der Kinder/Jugend-lichen mit-gestalten	1	195	5.85	1.09	3.85	.022	.011	2 > 3. $p = .033$
	2	78	6.06	1.00				
	3	406	5.74	1.23				
Soziale Benachteiligung aufheben	1	194	5.43	1.29	6.46	.002	.019	2 > 3. $p = .003$
	2	78	5.79	1.19				
	3	406	5.25	1.31				
Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten	1	195	5.86	1.04	23.46	< .001	.065	1, 2 > 3. $p < .001$
	2	78	6.15	.92				
	3	406	5.41	1.10				
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	1	195	5.52	1.32	1.36	.257	.004	
	2	78	5.69	1.30				
	3	406	5.80	1.21				
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	1	195	5.15	1.77	1.17	.311	.003	
	2	78	4.87	1.69				
	3	406	4.84	1.71				
Positiver Einfluss Dritter	1	195	3.35	1.62	6.31	.002	.018	3 > 2. $p = .003$
	2	78	3.03	1.63				
	3	406	3.72	1.62				

Anmerkungen. [a] = Als Kovariaten wurden das Alter, das Geschlecht und der Lehramtstyp in die Kovarianzanalyse aufgenommen. [b] = Sidak: Anpassung des Konfidenzintervalls. 1 = Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. 2 = Lehramtsstudierende im Studienkolleg. 3 = Lehramtsstudierende ohne Stipendium.

5.2 Berufswahlspezifische Motive

Die MANCOVA mit den elf erfassten berufsspezifischen Motiven und den Kovariaten Alter, Geschlecht und Lehramtsausbildungsgang zeigt sowohl einen signifikanten Haupteffekt für die Kovariate Alter (Wilks *Lambda* = .948, F (11, 661) = 3.31, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .052$) und für die Kovariate Geschlecht (Wilks *Lambda* = .926, F (11, 661) = 4.83, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .074$), als auch für die Kovariate Lehramtsausbildungsgang (Wilks *Lambda* = .961, F (11, 661) = 2.42, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .039$). Neben den berichteten Haupteffekten für die Kovariaten zeigt die MANCOVA einen weiteren Haupteffekt für den Faktor der drei Vergleichsgruppen (Wilks *Lambda* = .761, F (22, 1322) = 8.81, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .128$). Die einfaktoriellen Kovarianzanalysen (ANCOVA) verdeutlichen, in welchen der elf abhängigen Variablen der Effekt unter Kontrolle der Kovariaten differenziert nach den drei Kategorien des Faktors auftritt (vgl. Tab. 2).

Die Ergebnisse der Berufswahlmotivation verdeutlichen, dass in neun von elf Skalen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit der Vergleichsgruppen vorliegen. Grundsätzlich unterscheiden sich dabei die beiden geförderten Lehramtsgruppen nicht voneinander, weisen aber im Vergleich zur Gruppe der nicht geförderten angehenden Lehrkräfte eine höhere Ausprägung der eigenen *wahrgenommenen Lehrbefähigung* und des Motivs *einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten* auf sowie eine geringere Ausprägung der Skalen *Verlegenheitslösungen, berufliche Sicherheit* und *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Ferner zeigt sich für die geförderten Lehramtsstudierenden im Studienkolleg, dass diese zwar im Vergleich zur Gruppe der nicht Geförderten eine signifikant geringere Ausprägung des Motivs *positiver Einfluss Dritter* aufweisen, sich aber im direkten Vergleich durch eine höhere Ausprägung der Motivskalen *die Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten* und *soziale Benachteiligung aufheben* auszeichnen.

5.3 Berufsbezogene Überzeugungen

Die MANCOVA mit den vier Skalen zur berufsbezogenen Überzeugung, der Skala zum negativen Einfluss Dritter auf die Berufswahl und die Skala zur Berufswahlzufriedenheit und den Kovariaten Alter, Geschlecht und Lehramtsausbildungsgang zeigt einen signifikanten Haupteffekt für die Kovariate Alter (Wilks *Lambda* = .964, F (6, 655) = 4.05, $p = .001$, partielles $\eta^2 = .036$), die Kovariate Geschlecht (Wilks *Lambda* = .970, F (6, 655) = 3.40, $p = .003$, partielles $\eta^2 = .030$) und die Kovariate Lehramtsausbildungsgang (Wilks *Lambda* = .959, F (6, 661) = 4.65, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .041$). Neben den berichteten Haupteffekten für die Kovariaten zeigt die MANCOVA einen weiteren Haupteffekt für den Faktor der drei Vergleichsgruppen (Wilks *Lambda* = .819, F (12, 1312) = 11.48, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .092$). Die einfaktoriellen Kovarianzanalysen (ANCOVA) verdeutlichen, in welchen der sechs ab-

Tabelle 3: Einfaktorielle Kovarianzanalysen (ANCOVA): berufsbezogene Überzeugungen, negativer Einfluss Dritter und Berufswahlzufriedenheit

					ANCOVA [a]			
		N	*M*	*SD*	*F*	*p*	partielles η^2	Paarweise Vergleiche[b]
Lehrerexpertise / Lehrer als Experte	1	189	5.23	1.23	1.316	.269	.004	
	2	75	5.23	1.10				
	3	407	5.41	1.07				
Schwierigkeit der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung	1	189	6.13	.83	17.61	< .001	.05	1, 2 > 3. $p < .001$
	2	75	6.18	.65				
	3	407	5.77	.84				
Öffentliches Ansehen des Lehrerberufs	1	189	3.33	1.32	32.17	< .001	.088	3 > 1, 2. $p < .001$
	2	75	3.36	1.19				
	3	407	4.19	1.24				
Bezahlung	1	189	4.77	1.34	1.99	.138	.006	
	2	75	4.63	1.32				
	3	407	4.85	1.19				
Negativer Einfluss Dritter auf die Berufswahl	1	195	4.66	1.55	16.47	< .001	.047	1 > 3. $p < .001$ 1 > 2. $p = .005$
	2	78	3.90	1.68				
	3	407	3.72	1.70				
Zufriedenheit mit der Berufswahl	1	195	5.60	1.36	3.75	.024	.011	2 > 1. $p = .026$
	2	77	6.08	1.27				
	3	406	5.86	1.16				

Anmerkungen. [a] = Als Kovariaten wurden das Alter, das Geschlecht und der Lehramtstyp in die Kovarianzanalyse aufgenommen. [b] = Sidak: Anpassung des Konfidenzintervalls. 1 = Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. 2 = Lehramtsstudierende im Studienkolleg. 3 = Lehramtsstudierende ohne Stipendium.

hängigen Variablen der Effekt unter Kontrolle der Kovariaten differenziert nach den drei Kategorien des Faktors auftritt (vgl. Tab. 3).

Hinsichtlich der berufsbezogenen Überzeugungen zeigen sich in zwei von vier Skalen in Abhängigkeit von den drei Vergleichsgruppen signifikante Unterschiede. Insbesondere die beiden Lehramtsstudierendengruppen, die durch Begabtenförderungswerke gefördert werden, schätzen die *Schwierigkeit der Berufsausübung und die berufliche Beanspruchung* höher ein als die nicht geförderten Lehramtsstudierenden, wohingegen diese Gruppe das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs signifikant höher einschätzt. Hinsichtlich des *negativen Einflusses Dritter auf die Berufswahl* zeigt sich, dass die geförderten Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken mit einem interdisziplinären Förderprogramm sowohl im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden im Studienkolleg ($p = .005$) als auch zu den nicht geförderten Lehramtsstudierenden ($p < .001$) eine signifikant höhere Ausprägung dieser Skala aufweisen. In anderen Worten scheint diese Gruppe von angehenden Lehrkräften besonders stark von Dritten, also u.a. durch Familie und Freunde, von der Berufswahl Lehramt abgeraten worden zu sein.

Auffällig erscheint auch der Befund zur *Zufriedenheit mit der Berufswahl*. Hier zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden im Studienkolleg mit ihrer Berufswahl im Vergleich zu den anderen beiden Vergleichsgruppen und insbesondere zu den anderen geförderten Lehramtsstudierenden am zufriedensten sind.

5.4 Berufswahlsicherheit

Im Anschluss an die allgemeinen und berufsspezifischen Studien- und Berufswahlmotive wurden die Lehramtsstudierenden auch zusätzlich nach ihrer Berufswahlsicherheit gefragt („Sind Sie sicher, dass Sie Lehrer/in werden wollen?"). Die Ergebnisse sind nach den drei Antwortmöglichkeiten *ja*, *nein* und *weiß nicht* in Tabelle 4 abgebildet.

Tabelle 4: Berufswahlsicherheit der Lehramtsstudierenden

	LS in Beföwe	LS im Studienkolleg	LS o. Stip.
Ja	68.8%	82.5%	88.2%
Nein	18.1%	10.0%	5.4%
Weiß nicht	13.1%	7.5%	6.4%

Anmerkung: $n = 703$. ($\chi^2 = 36.331$, df = 4, $p < .001$)

Die Ergebnisse zur Berufswahlsicherheit verdeutlichen, dass sich gut ein Drittel der durch Begabtenförderungswerke geförderten Lehramtsstudierenden ihrer Berufswahl nicht sicher sind. Demgegenüber sind 82,5% der Stipendiaten im Studienkolleg und 88,2 % der Lehramtsstudierenden ohne ein Stipendium in ihrer Berufswahl des Lehramtes sicher.

Auf Nachfrage wurden jene Lehramtsstudierende mit der Antwort *nein* oder *weiß nicht* nach alternativen Berufsfeldern bzw. einer alternativen Berufswahl in einem offenen Antwortformat gefragt, wobei eine Mehrfachantwort von Berufen bzw. Berufsfeldern möglich war. Die Ergebnisse der Auswertung sind in Tabelle 5 abgebildet.

Die Ergebnisse zur alternativen Berufswahl verdeutlichen, dass insbesondere die Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken in einer interdisziplinären Förderung im Vergleich zu Stipendiaten aus dem Studienkolleg und angehenden Lehrkräften ohne Stipendium eine akademische Laufbahn anstreben sowie nach wie vor eine lehramtsspezifische Berufswahl verfolgen, wobei die Lehramtsstudierenden im Studienkolleg hier mit gut 35,0 % einen gleich hohen Anteil aufweisen. Insgesamt zeigt sich auch, dass gerade die nicht geförderten Lehramtsstudierenden im Vergleich zu den beiden geförderten Lehramtsgruppen häufiger keine Angabe zu einer alternativen Berufswahl gemacht haben. Insgesamt haben (fast) alle geförderten Lehramtsstudierenden mindestens eine alternative Berufswahl angegeben.

Tabelle 5: Alternative Berufswahl

	LS in Beföwe *n* = 62	LS im Studienkolleg *n* = 14	LS o. Stip. *n* = 50
Akademische Laufbahn	40.3%	21.4%	18.0%
Lehramt	35.5%	35.7%	10.0%
Wirtschaft	11.3%	7.1%	8.0%
Außerschulische Pädagogik	11.3%	21.4%	4.0%
Musisch-künstlerischer Bereich	11.3%	7.1%	14.0%
Politik	4.8%	7.1%	-
Keine konkrete Vorstellung	3.2%	-	2.0%
Sonstiges	11.3%	14.3%	18.0%
Keine Angaben	3.2%	-	44.0%

Anmerkung: n = 126. Prozentuale Bezugsgröße jeweils auf die Antwortanzahl je Vergleichsgruppe.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann einerseits die Annahme bestätigt werden, dass geförderte Lehramtsstudierende auf Grund der Auswahlverfahren der Begabtenförderungswerke und der damit einhergehenden (Selbst-)Selektion der Studierenden Unterschiede in ihren Interessen- und Motivlagen aufweisen, die teilweise als günstige Voraussetzung für das Lehramtsstudium und den zukünftigen Lehrerberuf beschrieben werden (vgl. Rothland, 2014). Ergänzend zeigt sich in den Ergebnissen, dass die geförderten Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Überzeugungen die *Schwierigkeit der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung* höher und das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs niedriger einschätzen als die nicht geförderten Lehramtsstudierenden, was, vorsichtig interpretiert, als eine realistischere Einschätzung des zukünftigen Lehrerberufs durch die geförderten Lehramtsstudierenden aufgefasst werden kann. Es wäre denkbar, dass hierbei, moderiert über das im Verlauf der Auswahlprozesse eine wichtige Rolle spielende persönliche Engagement, umfassendere oder intensivere (pädagogische) Vorerfahrungen eine Rolle spielen.

Andererseits ist angesichts der besonders für die interdisziplinär geförderten Lehramtsstudierenden geringeren Berufswahlsicherheit zu konstatieren, dass es durchaus nicht sicher ist, ob die geförderten Lehramtsstudierenden später in den Lehrerberuf eintreten werden. So ist vielmehr zu vermuten, dass ein hoher Anteil interdisziplinär geförderter Lehramtsstudierender, auch mit Blick auf das gering eingeschätzte öffentliche Ansehen, alternative Berufsfelder wählt. Im Zusammenhang mit der höher ausgeprägten wissenschaftlichen Orientierung sowie Wissensorientierung ist hier v.a. eine akademische Laufbahn zu nennen – eine Entwicklung, die durch die zusätzlichen Möglichkeiten, die gerade Begabtenförderwerke mit eher interdisziplinär

när ausgerichteten Förderprogrammen ihren Stipendiaten im Rahmen dieser Angebote und ihrer Netzwerkaktivitäten bieten, sicher noch verstärkt wird.

Daneben wurde auf Grundlage der vorliegenden Befunde der Frage nachgegangen, ob sich die Gruppe der geförderten Lehramtsstudierenden, differenziert nach berufsspezifischer Förderung (Studienkolleg) und interdisziplinärem Förderprogramm (andere Begabtenförderungswerke), hinsichtlich ihrer Interessen- und Motivmerkmale unterscheidet. Die dabei leitende Annahme, dass sich gerade Lehramtsstudierende in einer berufsspezifischen Förderung von denen in interdisziplinär ausgerichteten Programmen unterscheiden, kann hinsichtlich der Befunde nicht bestätigt werden. Weder liegen signifikant bedeutsame Unterschiede bei den über die FIT-Choice-Skalen erfassten lehramtsberufsspezifischen Motivskalen vor, noch bei den berufsbezogenen Überzeugungen. Allerdings zeigt sich, dass die durch das Studienkolleg geförderten Studierenden eine geringere Ausprägung auf der Skala *negativer Einfluss Dritter auf die Berufswahl* aufweisen und eine höhere Ausprägung bei der *Zufriedenheit mit der Berufswahl* sowie der Berufswahlmotivation *soziale Benachteiligung aufheben* zeigen. Ein letzter Unterschied zeigt sich zwischen beiden geförderten Lehramtsstudierendengruppen im Bereich der allgemeinen Studien- und Berufswahlinteressen. Hier weisen die durch das Studienkolleg geförderten Lehramtsstudierenden eine höhere Karriereorientierung auf, was eher darauf hinweist, dass in den Auswahlverfahren weniger auf die berufsspezifischen Motive hin selektiert wird, sondern dem Ziel des Förderprogramms entsprechend „begabte, hochmotivierte Lehramtsstudierende [ausgewählt werden, um sie] auf ihrem Karriereweg“ (Stiftung der Deutschen Wirtschaft, 2008, S. 24) zu fördern, und diese eine entsprechende Karriereorientierung auch in den Auswahlverfahren aufweisen.

Zugleich weisen die durch das Studienkolleg geförderten Studierenden die höchsten Werte in der Zufriedenheit mit der Berufswahl und deutlich höhere Werte in der Berufswahlsicherheit als interdisziplinär geförderte Lehramtsstudierende auf. Es scheint dem Studienkolleg also gemäß seinem Anspruch, explizit Führungspersonal für den pädagogischen Bereich zu fördern, besser als anderen Begabtenförderwerken zu gelingen, Studierende zu selektieren, die sich später auch vorstellen können, in diesem Bereich zu arbeiten. In den alternativen Berufswünschen spiegelt sich diese Ansicht wider: Im Vergleich zu den Geförderten anderer Studienwerke werden Tätigkeiten in Wissenschaft und Wirtschaft seltener, solche in der außerschulischen Pädagogik hingegen häufiger genannt. Inwiefern diese Unterschiede auf Selektionsmechanismen im Rahmen der Auswahlverfahren oder Selbstselektionsmechanismen, z.B. auf Grund unterschiedlicher Bewerbungsverhalten, zurückzuführen sind, lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht abschließend klären.

Insgesamt verdeutlichen die vorliegenden Befunde, dass ohne explizite Berücksichtigung der Auswahlkriterien und -verfahren der Begabtenförderungswerke und unabhängig von der Ausrichtung des Förderprogramms – lehramtsspezifisch vs. interdisziplinär – angehende Lehrkräfte mit günstigen berufsspezifischen Motiven und berufsbezogenen Überzeugungen ausgewählt werden und sich die geförderten Lehramtsstudierenden damit von den nicht geförderten Lehramtsstudierenden unter-

scheiden. Mit Bezug auf das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz (vgl. Kunter et al., 2011) ist zu erwarten, dass gerade die geförderten Lehramtsstudierenden möglicherweise durch die günstigeren motivationalen Merkmale, aber auch vor dem Hintergrund der zur universitären Ausbildung zusätzlichen ideellen Förderung, vermehrt bzw. intensiver Lerngelegenheiten zur Förderung professioneller Handlungskompetenzen und Verhaltensweisen von Lehrkräften wahrnehmen als nicht geförderte Lehramtsstudierende. Wenngleich die geförderten Lehramtsstudierenden günstigere motivationale Merkmale aufweisen, sind sie mit ihrer Berufswahl, insbesondere die Geförderten in interdisziplinären Förderprogrammen, unsicherer und es ist zu vermuten, dass sie trotz (oder gerade wegen) der günstigen Voraussetzungen weniger häufig in den Lehrerberuf eintreten werden als nicht geförderte Lehramtsstudierende.

Auch wenn die Werte zur Berufswahlsicherheit im Studienkolleg höher sind als bei den Lehramtsstudierenden in den anderen Begabtenförderungswerken, stellt sich auch hier grundsätzlich die Frage, inwieweit die geförderten Lehramtsstudierenden nach dem Studium tatsächlich in den Lehrerberuf bzw. Schuldienst eintreten. Damit einher geht die Frage, inwiefern sich eine erfolgreiche Förderung überhaupt darüber definiert, dass alle geförderten Lehramtsstudierenden in den Schuldienst eintreten müssen. Eventuell ist die Förderung der Lehramtsstudierenden vielmehr dann als erfolgreich anzusehen, wenn die Geförderten nicht nur in der Schule selbst, sondern in verschiedenen Berufen die Bildungslandschaft mitgestalten – sei es in bildungspolitischen Institutionen, in der Bildungsadministration oder, wie exemplarisch durch den vorliegenden Band mit den einzelnen Beiträgen illustriert, in der Wissenschaft.

Literatur

Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*(2), 107–118.

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*, 629–649.

Borreck, M.-A. & Bruckmann, J. (2011). *Das Insider-Dossier: Der Weg zum Stipendium. Tipps zur Bewerbung für 400 Stipendien- und Förderprogramme* (2., erw. und vollst. überarb. Aufl.). Köln: squeaker.net.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). *Mehr als ein Stipendium. Staatliche Begabtenförderung im Hochschulbereich.* Bonn u.a.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die

Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung, 30*(4), 112–141.

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education, 39*(4), 423–441.

Drahmann, M. (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung*. Münster: Waxmann.

Drahmann, M., Adenstedt, K. & Wellner, I.-M. (2015). Welchen Beitrag leistet das Studienkolleg zur Lehrerbildung? Potenziale und Grenzen des Studienkollegs in den drei Phasen der Lehrerbildung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 104–108). Münster: Waxmann.

Drahmann, M. & Rothland, M. (2013). Stiftungsprogramme für Lehramtsstudierende. Potenzial, Kritik und Forschungsperspektiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6*(2), 117–134.

Günthel, F. A., Igel, H. & Gleibs, H. (2015). *Das Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw): Ein Stipendienprogramm für Lehramtsstudierende.* In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung* (S. 160–165). Münster: Waxmann.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Odessa, Fla: PAR Psychological Assessment Resources.

Keck Frei, A., Berweger, S., Denzler, S., Bieri Buschor, C. & Kappler, C. (2012). Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft, pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 34*(3), 483–500.

König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40,* 289–315.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünnemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 553–577.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(1), 5–17.

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34,* 27–56.

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In Urdan, T. C. & Karabenick, S. A. (Hrsg.), *The decade ahead: applications and context of motivation and achievement* (S. 139–173). Bingley, UK: Emerald.

Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule, 102*(1), 21–36.

Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.

Rothland, M., König, J. & Drahmann, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 5*(2), 129–144.

Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Schaarschmit, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung.* London: Pearson.

Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12.* Tabellenband. Hannover: Hochschul-Informations-System.

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (2008). *Jahresbericht 2008*. Berlin.

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (2012). *Studienförderwerk Klaus Murmann*. Berlin.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.

Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167–202.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*, 791–805.

Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 2*(2), 126–138.

Weiß, S. & Kiel, E. (2011). Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild. *Forum Sprache, 3*(2), 24–39.

Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why. *Issues in Educational Research, 23*(3), 415–433.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Cristian Magnus und Karim Fereidooni

Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer_innenbildung?

In diesem Beitrag wird (1) zunächst das Konzept der Diversität vorgestellt, was mit der Frage einhergeht, unter welchen Umständen Schule im Sinne des Diskriminierungsschutzes die „Differenz" wahrnehmen sollte.

(2) Hiernach wird beispielhaft ein Diversitätsmerkmal, nämlich der interpersonelle Aspekt sexueller Identität, also die sexuelle Orientierung aufgegriffen und dazu die Ergebnisse einer qualitativen Studie über Heteronormativität aus der Sicht von Lehramtsstudierenden vorgestellt. Hieran wird deutlich, wie vielschichtig die Aspekte einzelner Diversitätsmerkmale zu thematisieren sind und warum in Bezug auf die sexuelle Orientierung schulrelevanter Menschen eine Thematisierung in der Lehrer_innenbildung[1] stattfinden sollte.

Schlüsselbegriffe: Diversity, Heteronormativität, Schule, sexuelle Orientierung, Diskriminierung

1. Einführung

Die bundesdeutschen Schulen haben sich in den letzten Jahrzehnten stark diversifiziert, sodass es für Schulen attraktiv erscheint, ihre Organisationsstrukturen diversitätsbewusst auszurichten. *Diversität* ist positiv konnotiert und diejenigen Schulen, die sich mit diesem Konzept identifizieren bzw. von sich selbst behaupten, Vielfalt anzuerkennen, beziehen sich darauf in der Hoffnung, dass sich dessen positive Auswirkungen auf die eigene Institution übertragen (vgl. Rastetter & Dreas, 2016).

Diversität, im Deutschen mit *Anerkennung der Vielfalt* übersetzt (vgl. Fereidooni & Zeoli, 2016), gilt in einer diversitätssensiblen Gesellschaft als anzustrebendes Merkmal. Aufgrund der – scheinbar – unendlichen Fülle an Bedeutungsinhal-

1 Um auf die mannigfaltigen Geschlechter- und Sexualpolitiken zu verweisen, eine diesbezüglich selbstbestimmte Positionierung zu ermöglichen und hegemoniale Zuschreibungen nicht zu perpetuieren, wird in dieser Arbeit auf die alleinige Verwendung maskuliner bzw. femininer Endungen verzichtet und stattdessen das Gendergap „_" in Kombination mit den Zusätzen „in" bzw. „innen" verwendet, um alle Geschlechterkategorien zu inkludieren.

ten kann *Diversität* viele Aspekte beinhalten und mannigfaltigen Interessen dienen. Mindestens zwei idealtypische Ausrichtungen von *Diversität* lassen sich nach Eggers (2011, S. 60) voneinander unterscheiden:

1. Die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung von *Diversität.*
2. Die marktförmige Ausrichtung von *Diversität.*

Zwar teilen beide Ansätze eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern, indem sie die Unterschiedlichkeit aller Menschen als Potenzial und nicht als Defizit betrachten, doch der Umgang mit „Differenz" und die Zielsetzung beider Ansätze variieren voneinander.

Während der erste Ansatz davon ausgeht, dass „Differenz" nicht per se existiert, sondern diese als gesellschaftliche oder institutionelle Konstruktion betrachtet wird (vgl. Melter & Mecheril 2010), forciert die marktförmige Ausrichtung von *Diversity* geradezu die bestehenden bzw. konstruierten Unterschiede zwischen Menschen.

Die Zielsetzung des ersten Ansatzes fokussiert die Durchsetzung von Chancengleichheit im Sinne des Diskriminierungsschutzes und besitzt somit das Potenzial, als „herrschaftskritisches Instrument" (Eggers, 2011, S. 60) zu agieren. Beispielsweise liegt der Etablierung von *Diversität* in der gesellschafts- und herrschaftskritischen Ausrichtung die gesellschaftspolitische Forderung zugrunde, allen Menschen die gleichberechtigte Teilhabe am Gesellschaftsleben zu ermöglichen, damit sie, entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtpopulation, in privaten Firmen und öffentlichen Institutionen vertreten sind (vgl. Emmerich & Hormel, 2013).

Die Zielsetzung des marktförmigen Ansatzes ist die Nutzbarmachung der zugeschriebenen oder faktisch bestehenden „Differenz" der Menschen, um wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen; beispielsweise, indem möglichst unterschiedliche Menschen in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten, damit multiple Denk- und Arbeitsweisen miteinander fusionieren und das Arbeitsergebnis differente Wissensbestände in sich vereint, oder um neue Absatzmärkte zu erschließen. Positiv an diesem Ansatz ist die Einbindung der Expertise möglichst unterschiedlicher Menschen. Dies kann insbesondere für Menschen, die nicht der gesellschaftlichen „Norm" entsprechend, karrieredienlich sein. Negativ an diesem Ansatz ist jedoch, dass die entsprechenden Menschen als Stellvertreter_innen ihrer Kultur, Religion, Sprache, Herkunft, körperlichen Beschaffenheit und ihrer sexuellen Identität etc. betrachtet werden und andere Persönlichkeitsmerkmale, vor dem Hintergrund der Fokussierung auf die „Differenz", nicht wahrgenommen werden. Zudem wird bei diesem *Diversitäts*-Ansatz die „Norm" durchgehend (re)produziert, indem die wirtschaftliche Einbindung „der Anderen" gefordert und gefördert wird, ohne allerdings machtkritisch tätig sein zu wollen. Die marktförmige *Diversitäts*-Ausprägung beinhaltet demnach keine ausgeprägten Ideen der Herrschaftskritik, weil „die Norm" und „die Differenz" keine machtkritische Analyse erfahren, sondern immer wieder von Neuem hervorgebracht werden (vgl. Eggers, 2011).

Beide *Diversitäts*-Ansätze befinden sich im Spannungsfeld von Partikular- und Gemeinschaftsinteressen, wobei die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrich-

tung die gesellschaftliche Veränderung zugunsten marginalisierter Gruppen fokussiert, indem „Norm“ und „Differenz“ als Konstruktionen hinterfragt werden, während die marktförmige Ausrichtung die „Differenz“ wirtschaftlich nutzbar machen möchte.

2. Dialektik der „Norm“ und „Differenz“

Im Zeitalter der Etablierung von Maßnahmen des Diskriminierungsschutzes in der Schule mit diversitätsbewusstem Selbstverständnis muss eine intensive Debatte darüber geführt werden, unter welchen Umständen es sinnvoll ist, „Differenzen“ explizit zu betonen und zu klären, unter welchen Umständen gerade die explizite Nicht-Beachtung von „Differenzen“ im Sinne des Gleichheitsgrundsatzes notwendig erscheint, damit ein gleichberechtigtes und diskriminierungsfreies Wirken aller Menschen ermöglicht wird (vgl. Prengel, 2006).

„Differenz“ losgelöst vom Defizitdenken anzuerkennen und Individualität als Bereicherung für die Schulgemeinschaft wahrzunehmen sowie gleichzeitig über die Voraussetzungen, Herausforderungen und Folgen der diversitätsbewussten schulischen Organisationsgestaltung zu reflektieren, erweist sich demnach als eine elementare Aufgabe diversitätsbewusster Schulen.

Der erste Schritt der diversitätsbewussten Ausrichtung der Schulkultur, in der wirksame Antidiskriminierungsmaßnahmen vorhanden und wirkmächtig sind, ist die Analyse der Konstruktionsbedingungen von „Norm“ und „Differenz“. In diesem Sinne sind „Norm“ und „Differenz“ nicht per se existent, sondern werden in sozialen oder institutionellen Interaktionen (re)produziert. Das Konzept des *doing difference* (vgl. West & Fenstermaker, 1995) verdeutlicht den Vollzugscharakter, die Situationsabhängigkeit und die Intersektionalität[2] (vgl. Walgenbach, 2014) sozialer Kategorien wie Geschlecht, sozial konstruierter „Rasse“, sozialem Status, Alter, körperlicher Beeinträchtigung und sexuelle Identität (vgl. Fereidooni & Zeoli, 2016). In diesem Sinne können „Norm“ und „Differenz“ begriffen werden als, in sozialen Kommunikationszusammenhängen bzw. durch institutionelle Verfahren situativ und performativ hergestellte, Konstruktionen. Vor dem Hintergrund des *doing difference* dürfen „Gleichheit und Verschiedenheit (…) nicht als Alternativen, nicht als reale Gegensätze gedacht werden“ (Dann, 2006, S. 8f.), denn „Gleichheit bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Menschen oder Gegenständen“ (ebd., S. 9). Mithilfe des Konzepts *doing difference* erscheint es mög-

2 Walgenbach (2014, S. 54f.) definiert Intersektionalität folgendermaßen: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht (…) oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“.

lich, „die Machtwirkungen, innerhalb derer Subjektpositionen überhaupt erst hervorgebracht werden, zu reflektieren, indem die ‚subjektivierenden, privilegierenden und binarisierenden Effekte von Differenzordnungen'" (Mecheril & Plößer, 2011, S. 75 zitiert nach Hartmann, 2016, S. 118) fokussiert werden. Die Forderung, „Differenz" anzuerkennen, erscheint im Zeitalter der Superdiversität (vgl. Vertovec, 2012) ambivalent, weil sie Gefahr läuft, eine „Differenz" festzuschreiben, die die bestehende „Norm" bestätigt, während die mangelnde Anerkennung von „Differenz" riskiert, (marginalisierte) Individuen (noch stärker als ohnehin bereits geschehen) zu segregieren und ihre gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft zu erschweren bzw. zu verunmöglichen.

Differenzwahrnehmung und Nichtbeachtung von Differenzkategorien werden im folgenden Modell dargestellt:

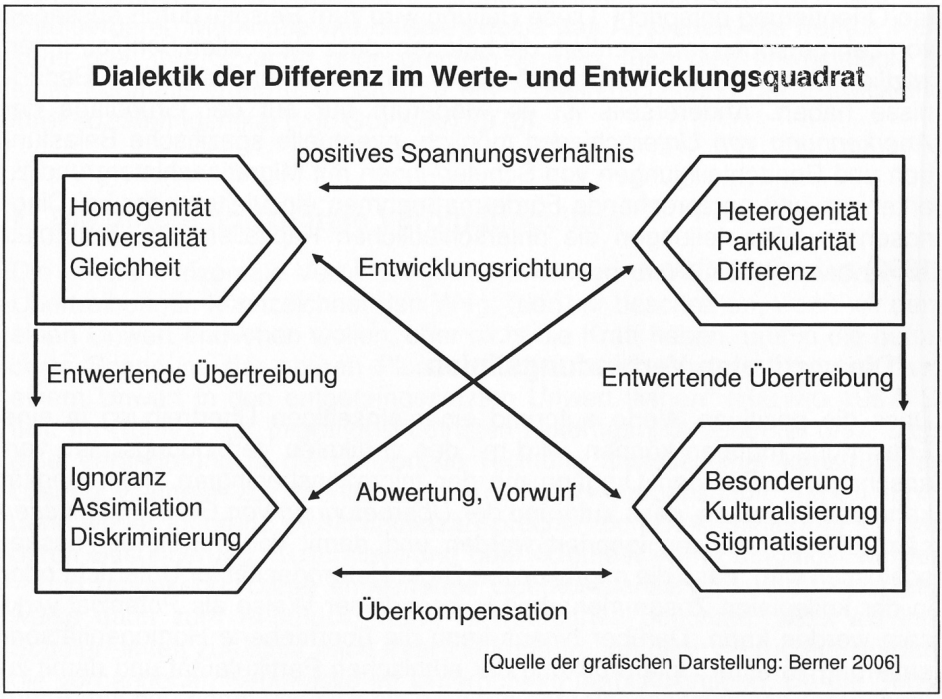


Abb. 1: Dialektik der Differenz im Werte- und Entwicklungsquadrat (Edelmann, 2008, S. 223).

Die Dialektik der „Gleichheit" und „Differenz", stellt das Spannungsfeld zwischen der expliziten Nichtbeachtung von Unterschieden (links oben in der Abb. 1) und der expliziten Herausstellung von Unterschieden (rechts oben in der Abb. 1) dar.

Während der Idealtypus der Homogenität alleinig die Gemeinsamkeiten betont und bestehende „Differenzen" außer Acht lässt (links oben in der Abb. 1), nimmt der Idealtypus der Heterogenität alleinig die Unterschiede wahr (rechts oben in der Abb. 1), ohne jedoch die Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen.

Die Forderung nach Etablierung eines positiven Spannungsverhältnisses zwischen beiden Idealtypen verdeutlicht, dass die sinnvolle Ausbalancierung und Beachtung von „Gleichheit" und „Differenz" notwendig ist, um allen Menschen gerecht zu werden. Neben der Anerkennung der „Differenz" darf die berechtigten Forderungen nach „Gleichheit" nicht aus dem Blick verloren werden. Für den schulischen Kontext bedeutet dieses Spannungsverhältnis, die Heterogenität aller an Schule beteiligten Menschen wahrzunehmen und „Differenz" nicht als Störung des schulischen Ablaufs, sondern als Bereicherung wahrzunehmen.

Während die Überbetonung der „Gleichheit" (links unten in der Abb. 1), ungeachtet ihrer spezifischen Bedürfnisse und (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen, zu (erneuten bzw. kumulativen) Diskriminierungen führen kann, könnte die Überbetonung von „Differenzen" (rechts unten in der Abb. 1) ohne die Berücksichtigung der „Gleichheit" zu einer Stigmatisierung führen. Somit verdeutlichen die vertikalen Verbindungslinien zum einen, dass auch positive Werte aufgrund einer einseitigen Übertreibung in eine Entwertung münden können, indem die Überbetonung von Gemeinsamkeiten beispielsweise dazu führen könnte, dass „Differenzen" gar nicht mehr wahrgenommen bzw. negiert werden. Zum anderen könnte die Überbetonung von Unterschieden dazu führen, dass nicht die Individualität im Vordergrund steht, sondern die zugeschriebene bzw. faktische Differenz, was einem Determinismus gleichkäme.

Die untere horizontale Verbindungslinie kennzeichnet die Gefahr von einer Entwertung (Ignoranz) zu einer anderen Entwertung (Stigmatisierung) zu gelangen, wenn die Dialektik von „Gleichheit" und „Differenz" nicht reflektiert geschieht. Die diagonalen Verbindungslinien verdeutlichen, dass ein diversitätsbewusster Umgang mit „Differenz" nur entstehen kann, wenn die Entwicklungsrichtung von der entwertenden Übertreibung zu den diagonal gegenüberliegenden positiven Werten verläuft.

Dieses Modell kann schulische Verantwortungsträger_innen dazu anregen, über die folgende Frage nachzudenken: Unter welchen Umständen sollte Schule im Sinne des Diskriminierungsschutzes „Differenz" wahrnehmen und unter welchen Umständen würde die Betonung der „Differenzen" den Gleichheitsgrundsatz der Schule gefährden?

Nachfolgend wird der Versuch unternommen, diese Frage mithilfe einiger Überlegungen zu beantworten.

„Differenzen" sollten wahrgenommen und betont werden, wenn:

- dadurch der „Nachteil" (z.B. körperliche Beeinträchtigung oder rassistische Diskriminierung) einer Person ausgeglichen werden kann,
- die Person es möchte (Prinzip der Freiwilligkeit),
- die Wahrnehmung von „Differenzen" Wertschätzung ausdrückt (und die betreffende Person nicht bloßstellt),[3]

3 In der konkreten Kommunikationssituation besteht die Schwierigkeit darin, eine Wertschätzung von einer Bloßstellung zu unterscheiden, weil oftmals ein fließender Übergang von (positiv intendierter) Anmerkung bzw. Frage und dem (negativ wahrgenommenen) Effekt der Bloßstellung existiert (vgl. Fereidooni, 2016, S. 183f.).

- dadurch geschützte Räume geschaffen werden, in denen *Empowerment*[4] stattfinden kann,
- sie zur machtkritischen Analyse herangezogen werden. Die Betonung von „Differenz" sollte Aspekte der Machtkritik nicht außer Acht lassen.

Zudem spielt es für die Betonung von „Differenzen" eine wesentliche Rolle, ob diese angeboren, erworben oder durch Gesetze hergestellt (worden) sind.

„Differenzen" sollten explizit nicht betont werden, wenn:
- sich die Betonung der „Differenz" nachteilig für die Person auswirkt,
- die „Differenz" unfreiwillig thematisiert wird,
- (rassistische) Diskriminierungen dadurch (re)produziert werden und
- die Person auf ihre „Differenz" reduziert wird.

Für einen konstruktiven Umgang mit „Gleichheit" und „Differenz" ist sowohl der Kontext als auch die Relevanz entscheidend. Wenn über die (Nicht-)Beachtung von „Differenzen" nachgedacht wird, muss folgende Fragestellung beantwortet werden: Ist es für den spezifischen Kontext relevant, „Differenzen" zu betonen oder nicht? Aus diesen Überlegungen leitet sich das Plädoyer der radikalen Individualität ab, denn alleinig „im konkreten Fall kann entschieden werden, wo eine Gleichbehandlung stattfinden soll und wo der Verschiedenheit Rechnung zu tragen ist" (Dann, 2006, S. 9).

Um die vorangegangenen Überlegungen im Hinblick auf die Praxis der Lehrer_innenbildung klarer zu konturieren, gehen wir im Anschluss näher auf die Ergebnisse einer Studie ein, die das Differenzmerkmal der sexuellen Identität als Aspekt der Lehrer_innenbildung untersucht hat. Anhand der Untersuchung wird deutlich, dass sexuelle Identität, hier vor allem als sexuelle Orientierung thematisiert, ein relevantes Differenzmerkmal im Kontext von Lehrer_innenbildung ist.

3. Warum Heteronormativität und sexuelle Orientierung eine Rolle spielen

Es existiert ein Spannungsfeld zwischen den befürwortenden Äußerungen von Lehramtsstudierenden über die Wertschätzung von Diversität und einem Mangel an Ideen, wie diese Diversität von Menschen in Bildungseinrichtungen positiv erschlossen werden kann. Diese Lücke besteht nachweislich (Gorski, Davis & Reiter, 2013) insbesondere bei dem sich hier im Fokus befindlichen Diversitätsmerkmal der sexuellen Identität (Kugler & Nordt, 2009), genauer noch im Hinblick auf den interpersonellen Aspekt derselben: der sexuellen Orientierung. Dies ist begründet in ge-

4 *Empowerment* „ist aus dem englischen Wort *power* abgeleitet, was *Stärke* bzw. *Macht* heißt. *Empowerment* bedeutet daher ‚Selbststärkung/Selbstermächtigung' bzw. ‚Ermächtigung/Bevollmächtigung'" (Oduro-Sarpong, 2012, S. 26).

sellschaftlichen Machtstrukturen, die durch den Begriff der Heteronormativität (vgl. Warner, 1993) zum Ausdruck gebracht worden sind. Heteronormativität folgt dabei der Grundannahme, dass alle Menschen in einer zweigeschlechtlichen Matrix zu verorten sind und ihr biologisches Geschlecht mit entsprechenden sozialen Rollenzuschreibungen übereinstimmt. Menschen sind demnach grundsätzlich heterosexuell und begehren einen gegengeschlechtlichen Partner. Die hieraus resultierenden Machtstrukturen normieren unsere Gesellschaft und führen zu Benachteiligungen für alle Menschen in Europa (vgl. Takács, 2006), sie sind ein unreflektierter Teil von Bildungsungerechtigkeit in der Schule und den weiteren Teilen des Bildungssystems (vgl. Kjaran & Kristinsdóttir, 2015). Um mit dieser Herausforderung umzugehen, fehlen Lehrer_innen nicht *nur* noch zu entwickelnde Kompetenzen, sondern sogar eine generelle Vorstellung davon, dass Diversität im Hinblick auf sexuelle Orientierungen überhaupt positiv wirken kann. Bis dato steht sogar die Befürchtung im Raum, dass die hochschulische Ausbildung von Lehrer_innen Heterosexismus noch weiter verstärken könnte, wie am Beispiel amerikanischer colleges of education deutlich wird (vgl. Gorski et al., 2013).

Eine positiv besetzte Vorstellung von Diversität ist eine Grundvoraussetzung, um Diversität als Lehrer_in sinnvoll voranbringen zu können. Ziel der Lehramtsausbildung muss es sein, so wie oben beschrieben, bei den Studierenden die Entwicklung eines machtkritischen, reflektierten und positiv zu verstehenden Diversitätsbegriffs zu evozieren. Erst hierdurch kann ein entsprechender Habitus begründet werden, der inkludierendes Handeln ermöglicht.

Es existiert an dieser Stelle aber ein blinder Fleck in der hochschulischen Lehrer_innenausbildung. Nachfolgend adressieren wir diesen blinden Fleck anhand der Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung[5], in der die subjektiven Sichtweisen von Lehramtsstudierenden auf Heteronormativität untersucht wurden.

4. Untersuchung zu Heteronormativität in der Lehrer_innenbildung

Im Mittelpunkt stehen hier die Ergebnisse einer Untersuchung von Cristian Magnus und Mattias Lundin, für eine ausführlichere Beschreibung dieser Studie wird auf die englischsprachige Publikation derselben verwiesen (Magnus & Lundin, 2016).

Um sich der Beantwortung der o.g. Fragestellung zu nähern, wann im schulischen Kontext „Differenz" von Lehrkräften explizit benannt und beachtet werden muss und wann nicht, wird nachfolgend die Differenzlinie sexuelle Identität (vgl. Kugler & Nordt, 2009) fokussiert und auf die Ergebnisse einer Studie eingegangen, welche die Sichtweise von Studierenden des Lehramts und der Bildungswissenschaft diesbezüglich erforscht hat. Die Studierenden sind dabei vor allem auf den interpersonellen Aspekt sexueller Identität, die sexuelle Orientierung, eingegangen, darum steht er in der Präsentation der Ergebnisse im Mittelpunkt. Nicht alle Beispiele be-

5 Die empirische Untersuchung wurde ausführlich im International Journal of Educational Research vorgestellt (Magnus & Lundin, 2016).

ziehen sich dabei auf Schule, da die Studierenden eine sehr offene Frage diskutieren konnten. Alle Thematisierungen beziehen sich jedoch auf informelle und formelle Bildungskontexte. So sind hauptsächlich Beispiele und Diskussionen mit Schulbezug zustande gekommen, aber auch einige wenige Beispiele, die sich auf außerschulische Erziehung beziehen. Beide Aspekte sind in die Analyse mit eingeflossen.

Eingangs wurden Studierende des Lehramts und der Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, die ein gemeinsames Seminar auf Einführungsniveau besucht haben, welches in der Regel in sehr unterschiedlichen Fachsemestern besucht wird, gebeten, sich mit der folgenden Frage auseinanderzusetzen: „How does heterosexuality influence educational situations?".[6] Den Studierenden wurde diese Fragestellung im Seminar vorgelegt und sie hatten 45 Minuten Zeit, um sie in Gruppen zu diskutieren. Im Anschluss an das Seminar erhielten die Studierenden einen Artikel, der sich mit heteronormativen Praktiken in der Schule beschäftigt (vgl. Lundin, 2011). Schließlich sollten die Studierenden noch mit einer Person aus ihrem privaten Umfeld die Frage und gegebenenfalls deren biografische Relevanz für sie selbst diskutieren. Die Studierenden hatten eine Woche Zeit, diesen Reflexionsprozess zu durchlaufen. Im laufenden Prozess sollten sie während der einzelnen Schritte einen schriftlichen Reflexionsbericht anfertigen, der die verschiedenen Antworten auf die Eingangsfrage abbildete. Dieser Reflexionsbericht wurde anschließend ausgewertet (s. u.). In der Frage an die Studierenden wurde bewusst der Begriff der Heterosexualität eingesetzt und nicht der Begriff Heteronormativität verwendet. Dies geschah, weil zu erwarten war, dass viele der Studierenden den Begriff der Heteronormativität eingangs nicht kennen würden und auch, um Aspekte der sozialen Erwünschtheit auszuschließen. Die Studierenden wurden um ihre Einwilligung gebeten, dass die angefertigten Reflexionsberichte sozialwissenschaftlich untersucht werden dürften. Hierzu konnten die Studierenden eine Einverständniserklärung einreichen. Weder die Abgabe der Reflexionsberichte, noch die Einverständniserklärung oder die Teilnahme an den beiden Seminarsitzungen, in welchen die Reflexionsfrage bearbeitet und besprochen wurde, waren verpflichtend. Durch eine Nicht-Teilnahme entstanden den Studierenden keine negativen Konsequenzen, unter anderem war der Leistungsnachweis für das entsprechende Seminar zu diesem Zeitpunkt bereits erbracht. Das Seminar, in dem die Untersuchung stattfand, bestand aus 60 Studierenden. 40 Studierende nahmen an der entsprechenden Sitzung freiwillig teil und 22 Studierende reichten anschließend eine Einverständniserklärung ein, auf deren Grundlage die qualitative Untersuchung stattfand. Die einzelnen Reflexionsberichte variierten zwischen 300 und 1000 Worten (durchschnittlich ca. 600 Worte). Die eingereichten Reflexionsberichte wurden elektronisch eingereicht und durch die Forscher_innen pseudonymisiert. Wenngleich das Material nicht alle Studierenden um-

6 Es handelte sich bei der Studie um eine englischsprachige Untersuchung, da sie auch an einem internationalen Vergleich interessiert ist (im laufenden zweiten Teil findet die aktuelle Untersuchung in Schweden statt). Auch das Seminar, in dem die Studierenden Reflexionsberichte anfertigten, fand auf Englisch statt. Entsprechend sind die Daten in englischer Sprache erhoben worden.

fasst, so sind darin doch die Gruppendiskussionen eingeflossen, an denen alle Studierenden der freiwilligen Seminarsitzungen teilnahmen.

Ziel der Untersuchung war es, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, wie sich aus der Sicht von Studierenden hintergründig wirkende Kernelemente von Heteronormativität (siehe Abschnitt 3) im Erziehungs- und Bildungsbereich auswirken.

Die eingereichten Reflexionsberichte wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Schreier, 2014) ausgewertet. Hierzu wurden induktiv Kategorien aus dem Material gebildet und so ein Kategoriensystem erstellt. Im Anschluss wurden die einzelnen Kategorien in ihrem Zusammenhang untersucht.

5. Diskussion der zentralen Ergebnisse

5.1 Diversität als Ziel der Studierenden

Anhand der Reflexionsberichte lässt sich ablesen, dass sich die meisten Studierenden für die Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher sozialer Geschlechter und unterschiedlicher sexueller Orientierungen im Bildungsbereich aussprechen. Beispielsweise diskutieren die Studierenden, wie Sexualkunde in der Schule gestaltet werden sollte. Manche Studierende stellen fest, dass sexuelle Vielfalt im Bildungsbereich toleriert, diese Vielfalt aber nicht zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollte. Andere Studierende gehen einen Schritt weiter und verlangen, dass Lehrer_innen aktiv auf einen Zustand hinarbeiten sollten, in dem Diversität wertgeschätzt und Gleichberechtigung realisiert wird. Hierbei zeigen die Studierenden in ihren Argumentationen zwei unterschiedliche Wege auf, um mit dem Thema sexuelle Vielfalt in der Schule umzugehen: Diese beiden Wege entsprechen einer Darstellung von Ambjörnsson (2006). So existieren Ansätze, die innerhalb eines heteronormativen Rahmens verbleiben, wie beispielsweise spezielle Unterstützungsangebote für LGBTIQ-Studierende.[7] Es existieren aber auch Ansätze, die heteronormative Grenzen überschreiten und beispielsweise die Dekonstruktion und Bearbeitung menschenfeindlicher Stereotype verfolgen.

Die erste Art zu argumentieren wird in diesem Kontext „Kritik für Toleranz“ genannt. Diese „Kritik für Toleranz“ drückt das Recht auf Diversität aus, betont aber gleichzeitig, dass die Norm existierender Mehrheiten als Richtlinie dafür heranzuziehen ist, was gelehrt werden soll:

> „So I'd propose to tolerate all different forms of life, sexual orientation and partnership providing that nobody is harmed. But this does not mean that all these forms of life, sexual orientation and partnership have to be represented equally in educational contexts.“

7 LGBTQI steht für Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Transsexual, Queer und Intersex Life.

Die_Der Studierende konstruiert „Differenzen" sowie eine hierarchische Struktur. Abweichungen von der „Norm" werden zwar toleriert, was jedoch impliziert, dass eine Ungleichheit zwischen den verschiedenen Subjekten innerhalb und außerhalb der „Norm" besteht. Die Befunde der Studie korrespondieren deshalb mit den Ergebnissen von Ambjörnssons' Studie (2006), denn die_der Student_in differenziert zwischen verschiedenen sexuellen Orientierungen und dichotomisiert soziale Geschlechter.

Eine andere Interpretationsweise dieser Passage entstammt dem Rahmenmodell Kumashiros (2000). Darin verdeutlicht er die Grundlagen einer Theorie über *anti-oppressive education*. Zu diesem Zweck identifiziert er vier verschiedene Formen, um Ungleichbehandlung in Erziehung und Bildung zu thematisieren. Eine davon ist „education about the other", dies entspricht dem obigen Zitat. Charakteristisch ist dabei, dass diese Art der Argumentation zwar für Toleranz gegenüber vielfältigen sexuellen Orientierungen und Lebensformen wirbt, aber in der Konsequenz keine ernstzunehmend inklusive Agenda verfolgt, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

> „In a public school system which is conducted by democratic politics, the school norms and values are accordant to the majority of the population. In my opinion differing values and norms then should be taken into account in schools that explicitly support these deviant values (which could be private schools, for example)."

Während diese Form der Argumentation offen dafür ist, vielfältige Lebensweisen als tolerierbar anzusehen, führt sie gleichzeitig dazu, dass Menschen aus Minderheitengruppen eine marginalisierte Position zugewiesen wird, weil es der Mehrheit überlassen bleibt, die Angehörigen der Minderheit anzuerkennen oder eben nicht. Dies weist der marginalisierten Gruppe eine Position zu, in der sie auf die Zustimmung der Mehrheit angewiesen ist, um gleichberechtigt behandelt zu werden. Ein_e Student_in greift diesen Gedanken einer problematischen „Pädagogik der Toleranz" sogar explizit in ihrer Argumentation auf und weist auf die Möglichkeit hin, Heteronormativität zu dekonstruieren und die „Idee des Anderen" als problematisch zu hinterfragen:

> „But nevertheless, even the tolerance pedagogy is no solution because it still excludes; it appeals to pupils to tolerate homosexuality, but this implies that this is still a position that is considered as outside the norm."

Während die erste Argumentation auf der Ebene verbleibt, auf der Vielfalt toleriert werden sollte, geht diese zweite Argumentationsweise einen Schritt weiter und verlangt Gleichbehandlung. Diese zweite Argumentationsweise wird hier „Critique for equality" genannt. Diese entspricht Ambjörnssons (2006) Idee einer Herangehensweise, die heteronormative Grenzen überschreitet, indem sie beginnt, potenziell

schädliche und hegemoniale Strategien[8] in Frage zu stellen und zu dekonstruieren. Hierdurch trägt sie dazu bei, dass Bildung die Lernenden und die Gesellschaft verändern kann:

> „Our kids are raised in the belief that a boy has to like girls and a girl has to like boys. Otherwise they are abnormal. In conclusion, our educational system has to prove this thought wrong. All types of relationships are equal and have to remain at the same stage to prevent discrimination against any group of citizen."

Das o.g. Beispiel weist darauf hin, dass Erziehung und Bildung wichtig sind, um bestehende Normen zu verändern. Damit benennt diese Herangehensweise nicht nur Ungleichheiten, wie das in Kumashiros' Konzept „Education about the other" der Fall ist, sondern entspricht eher dem weiterführenden Konzept „Education that is critical of privileging and othering"[9] (vgl. Kumashiro, 2000), weil es sich gegen eine Hierarchie verschiedener Subjektpositionen stellt. Die oben genannten Beispiele der Studierenden gehen auf allgemeine Art und Weise darauf ein, wie im Bildungssystem Aspekte der sexuellen Identität thematisiert werden sollten, um Gleichbehandlung zu fördern und Diskriminierung abzubauen. Ein Weg dies zu erreichen könnte laut einer_s Student_in/en sein, Aspekte der sexuellen Identität schon früh in der Schulzeit von Schüler_innen zu thematisieren:

> „Every school system should in my opinion start early with a transparent sex education in early reasonable years to let the children develop in their own way but with a positive understanding of the issue."

Das hier angesprochene Problem ist die Thematisierung von Gleichheit zwischen unterschiedlichen Subjektpositionen. Die Idee, ein positives Verständnis in den frühen Schuljahren zu ermöglichen, teilt auch einige Aspekte mit Kumashiros Konzept „Education that changes students and society". In diesem ersten Teil der Ergebnisse zeigt sich deutlich, dass die Theorien von Kumashiro (2000) und Ambjörnsson (2006) adäquat sind, um die Sichtweisen der Studierenden zu verstehen.

---

8 Der Begriff „Hegemonie" bzw. „kulturelle Hegemonie" geht auf Antonio Gramsci zurück und verweist auf einen „individualpsychologische[n] wie kollektive[n] Prozess [‚der mithilfe von, Anm.d.Verf.] Gesetze[n], Symbole[n] und Institutionen […] den Anderen […] definier[t] und das Eigene zur universellen Norm erheb[t]" (Amesberger & Halbmeyer, 2008, S. 89f.).

9 Ahmed (2009, S. 281) weist auf den folgenden Umstand hin: „Es gibt keine hundertprozentige Übersetzung von ‚Othering'. Ver-andern soll darauf hinweisen, dass es sich um einen macht- und häufig auch gewaltvollen Prozess der Differenzmarkierung handelt. Auf der Konstruktion von *Rasse* basierende Differenzmarkierungen sind zum Beispiel: Hautfarbe, Haare und andere phänotypische Merkmale, denen als Teil eines rassistischen Diskurses eine soziokulturelle Bedeutung eingeschrieben wird".

5.2 Naturalisierung von Heteronormativität

In den Reflexionsberichten zeigen sich die Studierenden überwiegend sehr positiv eingestellt gegenüber der Anerkennung von Vielfalt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass die Studierenden ganz klar in heteronormativer Weise darüber nachdenken, wie sie als Lehrer_in mit Schüler_innen arbeiten würden, die von der heteronormativen Norm abweichen. So wie es Warner (1993) in seinem Konzept von Heteronormativität eingeführt hat, beschreiben die Studierenden heteronormative Zusammenhänge als natürliche Phänomene:

> „If blue is presented as the color of boys, girls won't wear blue because they don't want to be seen as boys. Children at that age try to be different than the opposite gender. Some years ago I personally had an experience in a Disney Store near Frankfurt, Germany. A young family with two children, a girl and a boy, came into the shop. Both of the children ran to the same area of the shop before they were stopped by their parents telling the boy to not go for the girls' area because there's a special area with toys only for boys."

Im obigen Zitat wird zuerst sichtbar, wie die_der Student_in Heteronormativität als angeborenes Verhalten der Kinder beschreibt und im zweiten Teil, wie dieses, vermeintlich angeborene, Verhalten durch Erziehung unterstützt wird. Anhand des Beispiels wird jedoch auch deutlich, dass Erziehung hier als Instrument dargestellt wird, welches diskriminierende Normen perpetuiert. Es besteht also ein unreflektierter Widerspruch zwischen dem eingangs ausgeführten Argument und dem Beispiel, denn Erziehung, wie in diesem Beispiel formuliert, setzt selbst die Norm, statt diese nur zu verstärken.

Einige Studierende argumentieren, dass Kinder in ihren Erfahrungen nicht auf eine Art und Weise beschränkt werden sollten, wie dies im Beispiel des Disney Stores angedeutet ist. Nichtsdestotrotz präsentieren sie eine ganze Reihe von Beispielen, in denen dies der Fall ist.[10] Letztlich zeugen diese Beispiele nicht nur davon, welche Restriktionen durch Heteronormativität für jene Subjekte entstehen, die außerhalb der Norm stehen, sondern gerade auch für jene, die sich innerhalb der Norm befinden:

> „Boys are often taught to be like a man perhaps when they cry or show any emotions. My neighbour has three sons and she educates them to be like 'men'. When they go to the toilet they aren't allowed to pee like girls, which means not sitting on the seat. When one of them cries she tells them to not act like a little girl."

10 Soweit die Beispiele dabei herangezogen werden, um die eigenen Haltungen der Studierenden zu verdeutlichen, werden diese nicht unterschieden. Leider ist dies in den Berichten teils nur schwer ersichtlich und daher nicht immer trennscharf.

Diese_r Student_in veranschaulicht, wie Kindern Restriktionen auferlegt werden in Bezug darauf, wie sie ein soziales Geschlecht als Rolle ausfüllen sollen. Diese Restriktionen beschränken sich nicht nur darauf, wie das Verhalten, beispielsweise beim Toilettengang zu sein hat, sondern enthalten gleichzeitig auch eine Rechtfertigung als naturgegebene Ordnung. Hier zeigt sich auch, wie die Studierenden dargestellt haben, dass heteronormatives Verhalten durch Eltern nicht nur für LGBTIQs repressiv wirkt, sondern für alle Menschen, wie dies auch von Ambjörnsson (2006) dargestellt wird. Und natürlich sind die mit Heteronormativität einhergehenden Restriktionen nicht auf Schüler_innen beschränkt, sondern beziehen sich auch auf Erwachsene, beispielsweise in ihrer professionellen Rolle als Lehrer_in:

> „Which teacher would talk about their homosexual partner in front of the class? Hardly anyone. But which teacher talks about their heterosexual partner in class? Almost everyone! None of the students find it weird when a female teacher talks about their husband. They would start talking behind the teacher's back though if the female teacher talked about her lesbian partner."

In diesem Beispiel wird die Restriktion durch die gesellschaftliche Norm ausgeübt, welche die_der Student_in in seiner_ihrer Antwort auf die rhetorische Frage ausformuliert. Die Normen, wie Geschlecht in einer sozialen Rolle mündet, und dass man eine heterosexuelle Orientierung besitzen muss, um als normal zu gelten, haben laut den Studierenden Implikationen auf alle Menschen, egal ob Schüler_innen oder Lehrer_innen. Aufgrund dieser Reflexionen kann davon ausgegangen werden, dass der Kontext der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, welche die angehenden Lehrer_innen durchlaufen haben, von einer Hegemonie zwischen unterschiedlichen Subjektpositionen geprägt ist. Dies weist auf einen institutionalisierten Heterosexismus hin, der von den reflektierenden Studierenden erlebt oder antizipiert wurde/wird.

Die vorliegende Interpretation wird gestützt von den Beobachtungen der isländischen Forscher Kjaran & Kristinsdóttir (2015), die institutionalisierten Heterosexismus in isländischen Schulen untersucht haben.

Basierend auf den hier vorgelegten Ergebnissen ist festzustellen, dass sich Warners' Konzept von Heteronormativität in den Beispielen klar zeigt. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse auch, wie heteronormative Denkmuster verstanden werden können und, wie Gorski, Davis und Reiter (2013) festgestellt haben, dass Lehrer_innen homophobe Vorurteile nicht erkennen und Heteronormativität nicht auflösen können. Dazu wäre es nämlich notwendig, Heteronormativität zu erkennen und machtkritisch zu hinterfragen. Diese Einsichten führen zum dritten zentralen Ergebnis, das auf die Frage eingeht: Wie lassen sich heteronormative Grenzen des Denkens und Handelns der Studierenden verstehen?

5.3 Innerhalb und außerhalb des heteronormativen Korridors

Die Naturalisierung von Heteronormativität, wie sie hier dargestellt wird, kann anhand der Zitate wie dem Beispiel aus dem Disney Store belegt werden, welches die Studierenden als Beleg für die Naturalisierung von Unterschieden herangezogen haben. Es zeigt, wie Aspekte sexueller Identität naturalisiert werden und zu Restriktionen führen: Die Argumentation im Beispiel war (1) Kleinkinder möchten sich gerne vom anderen Geschlecht absetzen, indem sie unterschiedliche Kleidung tragen – das ist der vermeintlich natürliche, zu beobachtende Teil und (2) die Kinder wurden in unterschiedliche Bereiche des Disney Stores geschickt, obwohl sie ursprünglich in Richtung desselben Bereichs liefen. Dies ist der Teil, in dem sich der heteronormative Blick entfaltet und Erziehung einsetzt, um einem potenziell nicht heteronormativen (und damit vermeintlich nicht natürlichen) Verhalten entgegenzuwirken. Dies enttarnt das heteronormative Dispositiv in einer sehr direkten Weise, weil die Argumentation sich wie ein Ouroboros verhält, sich immer wiederholend und in der eigenen Logik verbleibend. Ein Schritt zurück ermöglicht es zu erkennen, dass sich Kleinkinder nicht absetzen vom anderen Geschlecht in einem vermeintlich natürlichen Prozess, sondern dass dies einer Annahme entspricht, die durch Erziehungspraxen bestärkt und verstärkt wird. Würde dieser Gedanke weitergeführt, so scheint es logisch, wenn Eltern wollten, dass ihre Kinder in die unterschiedlichen Bereiche für Jungen und Mädchen gingen, weil aus dieser Sicht heraus die Kinder von einer Erziehung profitieren, die auf ihre (vermeintlich) natürlichen Bedürfnisse eingeht. Das Anerziehen dieser natürlichen Gegebenheiten als etwas Erstrebenswertes komplettiert die mächtige Ineinssetzung von Heteronormativität und natürlicher Gegebenheit. Dieser Zusammenhang bildet den Kern dessen, was heteronormative Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen als aus sich selbst heraus erstrebenswert konstituiert. Außerdem führt er dazu, dass die einzelnen Subjekte nicht erkennen können: (1) Heteronormativität ist sozial konstruiert als „natürliche Gegebenheit" und (2) es könnten auch andere erstrebenswerte Lebensformen existieren, die nicht einer heteronormativen Sichtweise entsprechen. Letzteres Problem, vom heteronormativen Korridor abweichende Lebensformen positiv zu verstehen, zeigt sich über das gesamte Datenmaterial hinweg. Selbst jene Studierenden, die auf die Herstellung von Gleichheit zwischen verschiedenen Formen sexueller Orientierungen drängen, stellen keinerlei Beispiele dar, wie Differenzen in dieser Hinsicht zu einer Bereicherung für einzelne Menschen oder eine Gruppe beitragen könnten. Und das obwohl die Studierenden im Hinblick auf andere Differenzlinien durchaus bereichernde und problematische Aspekte von Differenz diskutieren. Dies markiert einen blinden Fleck, der *Diversität* als Wertschätzung von Unterschieden zwar zulassen kann, diese Unterschiede aber nicht im vollen Wortsinn von *Diversität* gewinnbringend zusammenführt.

6. Ausblick

Im ersten zentralen Ergebnis der empirischen Untersuchung (1) zeigte sich, dass Studierende *Diversität* grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Das zweite Ergebnis (2) belegt allerdings, dass Heteronormativität sehr präsent in den Sichtweisen der Studierenden ist. Dies erzeugt einen heteronormativen Korridor, der die Studierenden daran hindert, eine Vorstellung von *Diversität* zu entwickeln, die einen Mehrwert in Bezug auf *Diversität* sieht und nicht nur ein zu behandelndes Problem. Letzterer Punkt stellt das dritte Ergebnis (3) dar.

Laut Gorski, Davis und Reiter (2013) riskiert die Lehrer_innenbildung die Entstehung und Perpetuierung von Heterosexismus. Die in der vorliegenden Studie untersuchten Reflexionsberichte bekräftigen unter anderem diese These der o.g. Forscher_innen, wonach die Lehrer_innenausbildung Heterosexismus reproduzieren könne: Die Reflexionen der Studierenden deuten nämlich darauf hin, dass die Studierenden im Gang durch das Bildungssystem selbst negative (zumindest aber heteronormativ geprägte) Erfahrungen in Bezug auf den Umgang mit sexueller Vielfalt gemacht zu haben scheinen und diese in ihren bisherigen Ausbildungsabschnitten des Lehramtsstudiums (noch) nicht aufgegriffen wurden. Während die Lehrer_innen der Zukunft *Diversität* für ein erstrebenswertes Ziel zu halten scheinen, sind sie gleichzeitig eingeschränkt durch heteronormatives Denken, das sie nicht auf Anhieb hinterfragen können. Dies wäre für eine inklusive Praxis jedoch notwendig. Um dies zu erreichen weist Richard (2015) auf drei Wege hin: das Hinterfragen heteronormativen Denkens von Studierenden kann mithilfe von 1.) Erfahrungstraining, 2.) Kontakttraining oder 3.) professionellem Training gefördert werden.

Ein in den Reflexionen häufig aufgegriffenes Thema ist Toleranz. Sie findet Erwähnung sowohl mit als auch ohne Anerkennung der Machtverhältnisse zwischen der tolerierenden Subjektposition und der tolerierten Subjektposition. Diese Schlussfolgerung wird durch die Auseinandersetzung mit Unterdrückung in Form von *Education about the other* (vgl. Kumashiro 2000), die auch in den Reflexionen der Student_innen thematisiert wurde, aber auch durch die Einschränkungen, die manchen Subjektpositionen beigemessen wird, veranschaulicht. Diese Restriktionen suggerieren eine Hegemonie von Subjektpositionen, die als Zeichen von – erlebtem oder erwartetem – institutionalisiertem Heterosexismus gedeutet werden können. Somit korrespondieren die Ergebnisse dieser Studie mit der Untersuchung von Kjaran & Kristinsdóttir (2015).

Die Studierenden erwähnen weder didaktische noch sachbezogene Probleme. Sie sehen sich somit in ihrer Vorstellung des fachlichen Unterrichts anscheinend nicht mit Aspekten in Bezug auf sexuelle Vielfalt konfrontiert (zumindest nicht vordergründig). Aus dieser Annahme folgt die Vermutung, dass eine Diskrepanz zwischen dem Ziel der Diversität und der Möglichkeit, dieses zu erreichen, existiert. Hierfür spielen Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle, die Themen Diversität und Sexualität zu behandeln und somit die Heteronormativität in Schulen sichtbar zu machen. Hierfür reicht es nicht aus über das „Fremde" zu unterrichten (vgl. Kumashiro,

2000), da die Studierenden neben einem Bewusstsein für Privilegierung und Othering auch ein Bewusstsein dafür benötigen, wie gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt werden können.

Literatur

Ahmed, A. (2009). Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen: Passing in Deutschland; Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland (*2. Aufl., S. 270–282). Münster: Unrast.

Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur och Kultur Akademiska.

Amesberger, H. & Halbmayr, B. (2008). *Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur.* Wien: Braumüller.

Dann, O. (2006). Vorwort. In A. Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl., S. 7–9). Wiesbaden: VS Verlag.

Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen* (2. Aufl.). Wien: LIT.

Eggers, M. M. (2011). Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (2. unveränderte Aufl., S. 59–85). Bielefeld: transcript.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). *Managing Diversity. Zur diversitätsbewussten Ausgestaltung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung.* Wiesbaden: Springer VS.

Gorski, P. C., Davis, S. N. & Reiter, A. (2013). An Examination of the (In)visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, and Other LGBTQ Concerns in U.S. Multicultural Teacher Education Coursework. *Journal of LGBT Youth, 10*(3), 224–248.

Hartmann, J. (2016). Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity. Zur diversitätsbewussten Ausgestaltung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 105–134). Wiesbaden: Springer VS.

Kjaran, J. I. & Kristinsdóttir, G. (2015). Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education, 19*(9), 978–993.

Kugler, T. & Nordt, S. (2009). Sexuelle Identität als Thema der Menschenrechtsbildung. Lebensformenpädagogik – Ein praktischer Beitrag zum diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. In C. Lohrenscheit (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht* (S. 197–215). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research, 70*(1), 25–53.

Lundin, M. (2011). Building a Framework to Study the Hetero Norm in Praxis. *International Journal of Educational Research, 50*(5–6), 301–306.

Magnus, C. D. & Lundin, M. (2016). Challenging Norms: University Students' Views on Heteronormativity as a Matter of Diversity and Inclusion in Initial Teacher Education. *International Journal of Educational Research, 79,* 76–85.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In R. Spannring et al. (Hrsg.), *bildung – macht – unterschiede: 3. Innsbrucker Bildungstage* (S. 59–79). Innsbruck.

Melter, C. & Mecheril, P. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.

Oduro-Sarpong, L. (2012). Empowerment – Die heilende Kraft von innen. In BER e.V. (Hrsg.), *Wer anderen einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext* (S. 26–29). Berlin: Eigendruck.

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Rastetter, D. & Dreas, S. (2016). Diversity Management als eine betriebliche Strategie. Zwischen Machtlogik und Fairness. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 319–339). Wiesbaden: Springer VS.

Richard, G. (2015). The Pedagogical Practices of Québec High School Teachers Relative to Sexual Diversity. *Journal of LGBT Youth, 12*, 113–143.

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 170–183). London u.a.: SAGE.

Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe.* Brussels: ILGA-Europe and IGLYO.

Vertovec, S. (2012). *Superdiversität.* Online verfügbar unter https://heimatkunde.boell.de/2012/11/18/superdiversitaet (letzter Zugriff am 20.02.2017).

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Einwanderungsgesellschaft.* Stuttgart: UTB.

Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society, 9*(1), 8–37.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Johannes K. Schmees, Martin Drahmann und Maria Schmidt

Geister in der Lehrerbildung – das Wirken von Fehlschlüssen im Lehrerhandeln an Schulen und mögliche Konsequenzen für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte

Ausgehend von der Beobachtung an einer Integrierten Gesamtschule, dass gerade jüngere Lehrerinnen und Lehrer einem Offenen Unterricht reserviert gegenüberstehen, suchen wir nach möglichen Ursachen für diese Einstellung. Dabei thematisieren wir zum einen Professionalisierungsansätze in der Lehrerbildung und skizzieren zum anderen die Rezeption empirischer Bildungsforschung außerhalb der (bildungswissenschaftlichen) Forschung. Unsere These lautet, dass durch eine horizontal (Professionalisierungsansätze) und vertikal (keine Aufklärung über die Entstehung von empirischem Wissen) eindimensionale Lehrerbildung ein verzerrtes Bild von der Schulwirklichkeit entsteht. Abschließend gehen wir auf denkbare Konsequenzen für die Lehrerbildung ein.

Schlüsselbegriffe: Bildungsforschung, Bildungswissenschaften, Lehrerbildung, Lehrerprofessionalität

1. Ausgangslage, oder: Geister in der Praxis

Der Beitrag basiert auf einer gemeinsamen Reflexion und kritischen Diskussion der Autoren und Autorin über die bildungswissenschaftlichen Inhalte in der Lehrerbildung. So ist an einzelnen, ausgewählten Stellen der Beitrag mit persönlichen Erfahrungen aus der praktischen Arbeit an der Hochschule als Lehrerbildner bzw. an der Schule als Lehrerin illustriert. Wenngleich auf aktuelle Forschungsstände rekurriert und mit diesen argumentiert wird, sind die aufgeführten Überlegungen auch durch Beobachtungen und subjektive Erfahrungen geprägt. Ziel des Beitrags ist in erster Linie eine Diskussion mit Praktikern und Theoretikern um die zukünftige Ausgestaltung der Lehrerbildung anzuregen.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen sind die Beobachtungen der Drittautorin an einer Integrierten Gesamtschule (IGS). Das pädagogische Konzept der Schu-

le zeichnet sich vor allem durch Lernbüros und den Themenorientierten Unterricht aus, die sie von anderen Schulen unterscheidet. So werden die Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch und die zweite Fremdsprache) nicht im Klassenverband, sondern in zeitlich parallelen Lernbüros unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler haben an jedem Tag ein Zeitfenster, in dem sie sich für eines der Hauptfächer und eine Lehrerin bzw. einen Lehrer entscheiden. In den einzelnen Lernbüros (Rasfeld & Spiegel, 2012) arbeiten die Schülerinnen und Schüler individuell oder in kleinen Gruppen an Bausteinen. Am Ende jeder Woche wird der Lernfortschritt mit der Klassenleitung besprochen. Das zweite Konzept ist der ‚Themenorientierte Unterricht', in dem zum großen Teil die Nebenfächer aufgehen. Hier werden jeweils blockweise Themen bearbeitet, die an die „epochalen Schlüsselprobleme" (Klafki, 2007, Zweite Studie) erinnern.

Diese offenen Unterrichtskonzepte stoßen jedoch gerade bei neuen und jüngeren Lehrkräften auf große Skepsis. Denn der Unterschied zu dem Erwarteten und dem selbst Erlebten ist groß. Im Folgenden werden zwei exemplarische Fälle dargestellt, welche die Beobachtungen zur Einstellung von Lehrkräften zum Offenen Unterricht an der IGS im Wesentlichen zusammenfassen:

(1) Bei einer Kollegin äußert sich die Skepsis zunächst durch häufiges Nachfragen, später dann auch mit offensiv ausgetragener Kritik, dass ein Offener Unterricht ja keinerlei Vorteile gegenüber traditionellerem Unterricht habe. Außerdem stellt sie in Frage, ob alles so offen gestaltet sein müsse und ob auch die Oberstufe nach diesem Prinzip strukturiert sei. Gefragt nach konkreten Unterrichtsbeobachtungen, die ihre kritische Haltung stützten, kann sie keine präzisen Antworten geben. Stattdessen zieht sie empirische Studien heran – bevorzugt die sogenannte Hattie-Studie, die mit dem sogenannten „*barometer of influence*" (bspw. Hattie, 2009, S. 19) tatsächliche und vermeintliche Einflussfaktoren auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bewertet. Der Offene Unterricht wird dabei unter Einflussfaktoren der Schule mit einer Effektstärke von 0.01 gruppiert (Hattie, 2009, S. 88–89). Eine derart geringe Effektstärke wird bei Hattie unter Entwicklungseffekte gefasst, die auch ohne Beschulung eintreten. Zusammengefasst lässt dies nur die Behauptung zu, dass der Offene Unterricht im besten Fall nutzlos ist.

(2) In einem zweiten Fall problematisiert ein Lehrer an der Schule präzise die Schwachstellen des Offenen Unterrichts, in dem u.a. das Zerfallen der Klasse in viele Teilklassen und die daraus entstehenden sozialen Probleme schildert. Dabei orientiert sich der Lehrer vor allem an Ergebnissen qualitativer Forschungsarbeiten zum Offenen Unterricht (vgl. bspw. die Beiträge in Rabenstein & Wischer, 2016). Auch diese Perspektive lässt in der beschriebenen Praxis letztlich nur den Schluss zu: Der Offene Unterricht erscheint derart problematisch, dass er nur in geringen Dosen eingesetzt werden sollte.

In der Schule ist das Kollegium einigermaßen überfordert, diese Positionen wieder einzuholen – sei es aus mangelnder Kenntnis aktueller Forschungsliteratur oder schlichtweg aus Zeitproblemen, sich näher mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Die Argumentationsfiguren bleiben im Raum stehen, was zu einer schleichenden Delegitimierung des Offenen Unterrichts an der IGS führt.

Im vorliegenden Beitrag geht es uns nicht um Vor- und Nachteile des Offenen Unterrichts. Vielmehr versuchen wir zu analysieren, wie es zu solchen verkürzten Schlussfolgerungen seitens der beiden Lehrkräfte kommen kann. Denn keiner der zitierten Autorinnen und Autoren würde einer solch verkürzten Schlussfolgerung auf Grundlage ihrer Studienergebnisse zustimmen. Die Argumentation der Lehrkräfte zum Offenen Unterricht stellen vielmehr eine Wissenstransformation vom Studium in die Praxis dar – die *„Knowledge in Action"* (Baumert & Kunter, 2006, S. 479).

Um die Frage zu beantworten, erfolgt eine Fokussierung auf die Lehrerbildung, die Ausgangspunkt des Wissenserwerbs für die Transformation in die Praxis darstellt. Dazu werden zunächst die grundlegenden Paradigmen der Professionalisierung für das Lehramt dargestellt. Die beiden darin zitierten Ansätze haben starke Überschneidungen mit den zuvor thematisierten exemplarischen Lehrertypen – der (1) kompetenzorientierte Ansatz sowie der (2) strukturtheoretische Ansatz. Diese beiden prinzipiellen Zugangsweisen zur Lehrerbildung führen jedoch – wie in den Beispielen gezeigt – zu ganz ähnlichen Verhaltensweisen: Einer Ablehnung des Offen Unterrichts. Aus diesem Grund zeigen wir im dritten Abschnitt des Beitrags den Diskurs über Ergebnisse empirischer Bildungsforschung auf. Darin wird deutlich, dass die Ergebnisse der empirisch arbeitenden Forscherinnen und Forscher zu einer verkürzten Argumentation einladen. In diesem Zusammenhang nutzen wir Goethes Bild des Zauberlehrlings, der zwar in der Lage ist, die Geister zu rufen, sie aber nicht kontrollieren kann. Die Dominanz empirischer Arbeiten in der Lehrerbildung und der – nicht kontrollierbare – Diskurs über die Ergebnisse empirischer Forschung führen schließlich dazu, dass wir abschließend Vorschläge zu einer paradigmatisch und methodisch breit aufgestellten Lehrerbildung skizzieren. Im Kern geht es also um die Frage: „Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?" (Rumpf & Kranich, 2000) – bezogen auf die Bildungswissenschaften (vgl. kritisch zur Wortwahl Pongratz, 2011).

2. Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität, oder: die Erschaffung der Geister

Der Frage nach der Professionalität von Lehrkräften liegen unterschiedliche Paradigmen zugrunde, deren Vielfalt und Differenzen jedoch in der Suche nach Erkenntnissen zur Professionalisierung des Lehrerhandelns einen gemeinsamen Nenner haben. So existieren in der Forschung zum Lehrerberuf verschiedene Konzepte zur Bestimmung und Erfassung der Professionalität (Herzmann & König, 2016; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Dabei zielt Professionalisierung „darauf ab, den Einzelnen für die jeweilig notwendigen und zu beherrschenden Techniken und Wissenschaften und für die durch den Arbeitsplatz, die Berufsrichtung oder das Berufsbild geforderten Tätigkeiten und Ablaufprozesse im höchstmöglichen Maße fachlich zu befähi-

gen“ (Köck, 2008, S. 387). Wenngleich mit Blick in die aktuelle Forschungsliteratur diese eine Vielzahl an Ansätzen bereithält, liegt der Fokus in den folgenden Ausführungen auf (1) dem strukturtheoretischen und (2) dem kompetenzorientierten Ansatz. Beide Ansätze dominieren in den letzten Jahren den Diskurs über Lehrerprofessionalität (Cramer, 2016; Terhart, 2011).

Der *kompetenztheoretische Ansatz* definiert klar abgegrenzte Kompetenzbereiche und Wissensfacetten für den Lehrerberuf (vgl. Terhart, 2011) – er hat den deutschsprachigen Raum nachhaltig beeinflusst (Cramer, 2016). Modelliert wird professionelle Handlungskompetenz einerseits als Professionswissen, das sich in verschiedene Wissensbereiche untergliedern lässt. Andererseits werden in dem kompetenztheoretischen Ansatz Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten als Facetten professioneller Handlungskompetenz unterschieden (Kunter et al., 2011). Im Rahmen der COACTIV-Studie konnten Baumert und Kunter (2006, 2011) für den Mathematikunterricht zeigen, dass die Lernleistung und die Bereitschaft zum selbsttätigen Lernen der Schülerschaft insbesondere von erhobenem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen der Lehrpersonen abhängen. Im kompetenztheoretischen Ansatz kann der „Grad der Professionalität […] zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle“ (Terhart, 2011, S. 207). Professionalität zerfällt hier in eine Reihe von Eigenschaften, die sich auf Skalen bzw. Kompetenzniveaus abbilden lassen. Lehramtsstudierende befinden sich – so gesehen – zu jeder Zeit bezüglich ihrer beruflich relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten irgendwo in einem mehrdimensionalen Skalenraum (Wrana, 2013, S. 58–59). Profession wird so als eine mathematische Verschiebung innerhalb dieses Skalenraums denkbar (vgl. Wrana, 2013, S. 59).

Im Gegensatz dazu geht der *strukturtheoretische Professionsansatz* davon aus, dass der Lehrerberuf keinesfalls nur das Resultat der Anwendung von erworbenem Wissen ist, sondern in der Praxis durch den Konflikt unterschiedlicher pädagogischer, ökonomischer, bildungspolitischer, sozialer und kultureller Ansprüche bestimmt wird. In diesem Sinne, und in Abgrenzungen zu anderen Berufen, weist er damit eine eigene Strukturlogik auf (Helsper, 2014). Das Lehrerhandeln ist demnach durch Gegensätze und Widersprüchlichkeiten (bspw. Fördern versus Auslese oder Nähe versus Distanz) gekennzeichnet. Diese gilt es auszuhalten und eine tragfähige Balance zu finden (Helsper, 2004, 2014), sodass hierin ein wesentliches Merkmal des professionellen Handelns von Lehrkräften liegt. Das professionelle Handeln „ist so nur als Rekonstruktion der reziproken Handlungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern zu fassen“ (Helsper, 2014, S. 216) und ist in seiner Wirkung aufgrund des Technologiedefizits nicht zuverlässig vorhersagbar. In diesem Kontext ist gerade „die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung […] ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart, 2011, S. 207). Aufgabe der Lehrerbildung aus einer

strukturtheoretischen Perspektive ist es daher, die Widersprüche zu thematisieren und reflexiv zu bearbeiten (vgl. Wrana, 2013, S. 64–65). Zwar wird auch im strukturtheoretischen Ansatz von unterschiedlichen Qualitäten bzw. Niveaus im Hinblick auf die Bewältigung der strukturellen Widersprüche ausgegangen. Eine Professionalisierung ist jedoch nicht als geradliniger Fortschritt denkbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem kompetenzorientierten im Vergleich zum strukturtheoretischen Konzept eine grundsätzlich andere Überlegung von Professionalisierung zugrunde liegt. Die geringen bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium (vgl. Terhart, 2012) in Kombination mit standortabhängigen Präferenzen bzw. Gegebenheiten können dazu führen, dass Studierende jeweils nur innerhalb dieser Konzepte ausgebildet werden. Hinzu kommen eine relativ selektive Umsetzung der bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014) bzw. das „Fehlen eines inhaltlichen Einvernehmens über den Kernbestand verpflichtender Inhalte des Studiums, insbesondere hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen" (Oelkers, 2009, S. 15).

Zugespitzt kommen Lehramtsstudierende im ersten Fall nur mit – häufig empirisch abgesichertem – Professionswissen in Kontakt, das für die Bildungswissenschaften nochmals in die Facetten „Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen", „Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen", „Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten" sowie „Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens" unterteilt wird (Baumert & Kunter, 2006, S. 485). Im zweiten Fall würde man an unzähligen mehr oder weniger realistischen Fällen „Antinomien, Paradoxien und Widersprüche" (Helsper, 2004, S. 56–62) thematisieren. Diese etwas überspitzte Darstellung findet sich auch in beiden eingangs skizzierten Lehrertypen wider, denen jeweils die Einsicht in andere Perspektiven fehlt.

Parallel fällt jedoch noch etwas auf: Die hier als gegensätzlich beschriebenen Theorien der Professionalität mit jeweils eigenen Implikationen für die Professionalisierung führen – zumindest in der exemplarischen Gegenüberstellung zu Beginn des Beitrags – zu relativ ähnlichen Verhaltensweisen: Der Offene Unterricht wird in beiden Fällen abgelehnt. Das verbindende Element in der Argumentation ist die Empirie – in einem Fall wird auf quantitative, im anderen Fall auf qualitative Daten rekurriert. An dieser Stelle unserer Argumentation stellt sich die Frage, wie über die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung in der Phase der Professionalisierung während des Studiums gesprochen wird.

3. Der Diskurs über die empirische Bildungsforschung, oder: das Problem des Zauberlehrlings

Um die Relevanz des Diskurses über empirische Bildungsforschung deutlich zu machen, ziehen wir zunächst die Habilitationsschrift von Cramer (2016) heran. Cramer verdeutlicht darin anhand einer Systematisierung des Diskurses in drei renommierten Fachzeitschriften, dass in den vergangenen zehn Jahren die empirische Forschung im wissenschaftlichen Diskurs der Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung dominiert. So basiert die überwiegende Anzahl der analysierten Aufsätze auf der Grundlage empirischer Methoden (68,5 %). Wenngleich dieser wissenschaftliche Diskurs nicht direkt auf die Lehrerbildung an den Hochschulen übertragbar ist, liegt dennoch die Vermutung nahe, dass sich auch die Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums vermehrt mit der empirischen Bildungsforschung auseinandersetzen und mit Blick auf ihr zukünftiges berufliches Handeln hierauf zunehmend rekurrieren.

Dabei haben Zahlen und Rankings – vor allem ein Produkt der quantitativ arbeitenden Bildungsforschung – eine *ent*-problematisierende Wirkung. Zwar wird zunächst ein Problem in den Mittelpunkt gestellt, welches dann jedoch, auf den Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung beruhend, komplexitätsreduzierend durch Medien und – eigenen Beobachtungen zufolge – auch in der universitären Lehre synkritisch rezipiert wird. Diese Lesart bzw. Rezeption empirisch gewonnener Daten ist von Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern selbst weder beabsichtigt noch kontrollierbar – und erinnert damit an Goethes Zauberlehrling und sein Verhältnis zu den Geistern. Denn wissenschaftliche Forschungsberichte sind zunächst für das Wissenschaftssystem selbst bestimmt und „deshalb normalerweise nicht auf eine Rezeption durch eine fachfremde, wissenschaftsexterne Öffentlichkeit angelegt, für die eine deutlich andere und sehr viel ausführlichere Darstellung der Datenlage unter Evidenzgesichtspunkten erforderlich wäre“ (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016, S. 133).

Die empirischen Bildungsforscherinnen und -forscher verlieren durch diese Form der Rezeption (ausgewählter) wissenschaftlicher Forschungsberichte vielmehr die Kontrolle über das generierte Wissen, das dann anderen Logiken unterliegt:

> „Vor allem 2001, nach dem so genannten ‚PISA-Schock‘ und erregten Debatten, galt PISA als Menetekel der gesamten deutschen Bildungspolitik und als praktisch unfehlbare Wissensquelle, auf die man sich als Wissenschaftler, als Praktiker und als Politiker permanent beziehen konnte und musste. PISA wurde zur Legitimationsinstanz für die Politik (Stichwort ‚Steuerungswissen‘) und für die professionelle Praxis (‚evidence-based practice‘). Wichtig ist jedoch festzustellen, dass PISA erst durch den öffentlichen Diskurs zu dem wird, was es zu sein scheint. In anderen Staaten ist PISA nichts als eine von vielen empirischen Studien, welche die Basis für die Berechnung von Bildungsindikatoren darstellt.“ (Klieme, 2010, S. 290)

Obwohl diese Arbeiten einer Verkürzung ihrer Ergebnisse durch Sprache vorzubeugen versuchen, erscheint die Kontrolle der *Knowledge in Action* ebenfalls kaum möglich. Die im öffentlichen Diskurs unterstellte Eindeutigkeit, Klarheit und Fehlerfreiheit der Erkenntnisse ersetzen in Seminaren und Hausarbeiten oftmals komplexe Begründungsfiguren. Der Verweis auf eine Studie oder ein Ranking genügt meist. Eine Wissenschaft mit einem Technologiedefizit wie die Erziehungswissenschaft (Luhmann, 2002) würde wohl in letzter Konsequenz einer solchen Engführung technologisiert (Münch, 2012).

Gleichwohl sich die vorherigen Ausführungen eher auf die quantitativ arbeitenden Forscherinnen und Forscher in den Bildungswissenschaften bezogen haben, kann ähnliches auch für die Ergebnisse der qualitativen Forschung konstatiert werden. Auch qualitative Studien streben durch ihre (Fach-)Sprache eine Verkürzung ihrer Ergebnisse an, wobei auch hier die Kontrolle der *Knowledge in Action* ebenfalls kaum möglich erscheint. Denn wie im eingangs beschriebenen Fallbeispiel verdeutlicht wird, werden auch solche Arbeiten (bspw. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015) in der Praxis extrem verkürzt, um nicht zu sagen technologisiert, als *Knowledge in Action* verarbeitet.

Insgesamt – so meinen wir – lässt sich dieser Diskurs als jene Geister interpretieren, die der Zauberlehrling (in diesem Fall die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner) nicht bändigen kann. Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung stehen für sich – damit folgen wir einer Beobachtung, die schon vor einigen Jahrzehnten in der Lehrerbildung gemacht worden ist:

> „Man wähnt, wenn man nach wissenschaftlichen Regeln sich richtet, dem wissenschaftlichen Ritual gehorcht, mit Wissenschaft sich umgibt, gerettet zu sein. Wissenschaftliche Approbation wird zum Ersatz der geistigen Reflexion des Tatsächlichen, in der Wissenschaft erst bestünde." (Adorno, 1971, S. 45)

An diese Überlegungen anschließend skizzieren wir im folgenden Abschnitt mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung.

4. Rückbezüge zur Lehrerbildung, oder: die Rückkehr des Hexenmeisters

Es erscheint daher auf Grundlage der in Kapitel 3 skizzierten Ausführungen und auch mit Blick auf die eingangs skizzierten exemplarischen Praxisfälle sinnvoll, die Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung grundlegend zu verstehen. Es ist also zunächst nicht das Problem der empirischen Bildungsforschung, dass die Lehramtsstudierenden eine möglicherweise verkürzte Sicht auf deren Erkenntnisse haben. Es handelt sich vielmehr um Übersetzungsfehler der Forschungsergebnisse, die durch (1) ein Wissen über die Entstehung des Wissens sowie (2) ein Wissen über alternatives Wissen begrenzt werden können.

(1) Neben solch einer grundlegenden Auseinandersetzung mit der empirischen Bildungsforschung im Lehramtsstudium bedarf es auch mit Blick auf die Praxis in der Schule einer Reflexion der Praxis des eigenen (zukünftigen) beruflichen Handelns, um vereinfachte oder synkritische Schlussfolgerungen aus der Empirie auf eben jenes Handeln zu vermeiden. Der in diesem Sinne zu konstatierende Bedarf einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Wissen für das (zukünftige) Lehrerhandeln und eine Reflexion dessen schließt auch an die allgemeinen Ausführungen von Pörksen (2016) an. Die Diagnose, dass die Zeit der „einfachen Ursachen-Wirkungs-Beschreibungen vorbei" und die gegenwärtige Wahrheitskrise systematisch bedingt sei (Pörksen, 2016, S. 70), muss auch in der Lehrerbildung zu einer Sensibilisierung hinsichtlich des gewonnen Wissens einerseits und andererseits zu einer Reflexion dieses Wissens vor dem Hintergrund des eigenen (zukünftigen) beruflichen Handelns in der Schulpraxis führen:

> „[D]enn es reicht nicht mehr aufzuklären, indem man Wissen bereitstellt. Notwendig geworden ist eine Aufklärung zweiter Ordnung, die neben der Vermittlung von Inhalten systematisch auch über die Prozesse ihres Zustandekommens informiert und offensiv für die eigenen Rationalitätskriterien wirbt. Das klassische Gatekeeping muss durch das Gatereporting (eine Begriffsschöpfung der Medienwissenschaftlerin Hanne Detel) ergänzt werden." (Pörksen, 2016, S. 70)

Unter *Gatekeeping* ist dabei die Fähigkeit zu verstehen, die relevanten Informationen auszuwählen und diese von jenen abzugrenzen, die nicht wesentlich sind. Das *Gatereporting* ist ein Wissen zweiter Ordnung, um die eigenen Kriterien der Informationsauswahl und deren Quellen zu nennen „und sich um die selbstreflexive, transparente, dialogisch orientierte Begründung von Relevanz, Stichhaltigkeit und Objektivitätsanspruch zu bemühen" (Pörksen, 2016, S. 70). Zusammenfassend geht es damit nicht mehr nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um eine Sensibilisierung hinsichtlich der Wissensgenerierung und Wissensprüfung.

(2) Das Wissen über alternatives Wissen baut vor allem auf den Ausführungen im zweiten Abschnitt auf. Aufzuklären ist demnach nicht nur darüber, *wie* das präsentierte Wissen zustande gekommen ist, sondern es sollte auch um andere Perspektiven auf die diskutierten Phänomene ergänzt werden. Das an einem Standort, in einem Studiengang oder in einem Seminar dominierende Professionalisierungskonzept müsste demnach immer mit möglichen Alternativen kontrastiert werden. Das Wissen über bestimmte Phänomene, wie bspw. den Offenen Unterricht, müsste immer mit anderen Perspektiven flankiert werden – konkret zum ersten exemplarischen Fall möglicherweise die Replik zu Hattie von Peschel (o. J.), der die Meta-Meta-Analyse zum Offenen Unterricht unter anderem als veraltet, kulturspezifisch und abstrakt bewertet. Damit würde insgesamt in der Lehrerbildung einer Differenzierung der Bildungswissenschaften in all ihren Facetten (Themen, Paradigmen, Methoden etc.) Rechnung getragen, die eben nur noch im Plural bestehen.

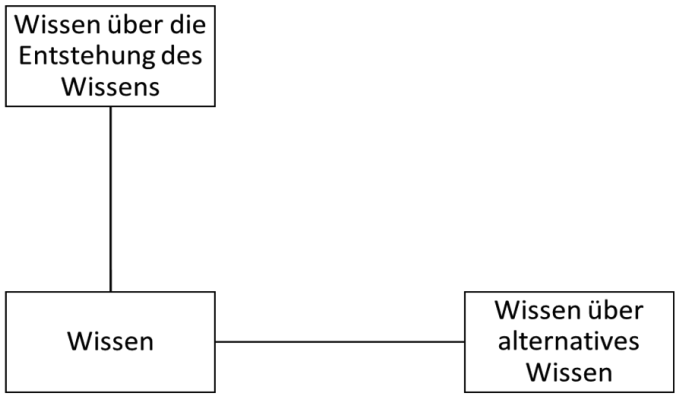


Abb. 1: Heuristik zu den Konsequenzen für die Lehrerbildung

So können im beruflichen Handeln der Lehrkräfte Fehlschlüsse bzw. eine stark vereinfachte *Knowledge in Action* vermieden werden. Unser Vorschlag bietet zwar keine einfachen Lösungen an, die schlussendlich auch das Risiko neuer Enttäuschungen und Unsicherheiten bergen, sondern trägt in transparenter und umfassender Form zu einer Professionalisierung im Lehrerberuf bei. Zusammenfassend könnte von einer Art meta-theoretischen Lehrerbildung gesprochen werden, die den Ausführungen von Rumpf und Kranich (2000) ähnelt, allerdings auf den Bereich der Bildungswissenschaften zu übertragen ist.

Nötig ist also nicht nur ein in der Praxis anwendbares Wissen – wie es auch der Zauberlehrling dem Anschein nach hat. Darüber hinaus muss auch ein Wissen zweiter Ordnung – sowohl vertikal in Form von der Entstehung des Wissens als auch horizontal in Form von Alternativen in der Lehrerbildung umgesetzt werden. So gesehen und im Sprachbild von Goethes Ballade vom Zauberlehrling verbleibend, sind Hexenmeister in der Lehrerbildung nötig, die ihrerseits Hexenmeister für die Schule bilden, die über das zuvor beschriebene Wissen zweiter Ordnung für ihr jeweils berufliches Handeln verfügen. Nur so lassen sich Geister, also Fehlschlüsse, in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf vermeiden.

Literatur

Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (Suhrkamp Taschenbuch, Bd. 11). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bil-*

dungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 31, S. 129–146). Wiesbaden: Springer VS.

Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (1. Auflage, S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.

Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studientexte Bildungswissenschaft, Bd. 4337). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(3), 497–507.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz-Bibliothek, 6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.

Klieme, E. (2010). Bildung unter demokratischem Druck? Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In S. Aufenanger, F. Hamburger & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 289–302). Opladen: Budrich.

Köck, P. (2008). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis* (Pädagogik, 1. Auflage). Augsburg: Brigg.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Münch, R. (2012). *Triumph des Szientismus. Ist ein neuer Positivismusstreit fällig?*, Deutsche Gesellschaft für Soziologie. Online verfügbar unter http://soziologie.de/blog/?p=669#more-669 (letzter Zugriff am 09.02.2017).

Oelkers, J. (2009). *„I wanted to be a good teacher…" Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland* (1. Auflage) (Netzwerk Bildung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf (letzter Zugriff am 10.03.2017).

Peschel, F. (o. J.). *Mr. Hattie und der Offene Unterricht.* Online verfügbar unter http://visible-learning.org/wp-content/uploads/2013/06/John-Hattie-Offener-Unterricht-Falko-Peschel.pdf (letzter Zugriff am 10.03.2017).

Pongratz, L. A. (2011). Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In L. A. Pongratz (Hrsg.), *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren* (S. 389–408). Darmstadt: TUprints.

Pörksen, B. (2016). Die postfaktische Universität. *Die Zeit, 52*(71), S. 70.

Rabenstein, K. & Wischer, B. (Hrsg.) (2016). *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (Bildung kontrovers, 1. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.

Rasfeld, M. & Spiegel, P. (2012). *EduAction. Wir machen Schule*. Hamburg: Murmann.

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer VS.

Rumpf, H. & Kranich, E.-M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht ein Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095; http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-70958 (letzter Zugriff am 10.03.2017).

Terhart, E. (2012). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30*(1), 49–61.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.

Wrana, D. (2013). „Meinst du jetzt, ich soll lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?". Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In J. Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur pädagogischen Professionalisierung* (Arts & culture & education, Bd. 9, S. 53–71). Wien: Löcker.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Martin Spiewak

Lehrkräfte beobachten ihren Unterricht gegenseitig per Video – Was sie dabei lernen, ist überraschend

Sie hatte sich vorgenommen, ruhig zu bleiben. Nicht zu emotional zu reagieren, wie sie es sonst manchmal tut, und beim Erklären nicht mit den Armen zu rudern. Jetzt wirkt die Lehrerin fast teilnahmslos, wie sie da vor der Klasse steht.

Minute 4: Ein Mädchen meldet sich, die Lehrerin übersieht es. Minute 9: Hinten links erhebt sich ein störendes Murmeln, die Lehrerin greift zu spät ein. Minute 19: Ein Junge erklärt, dass eine Pyramide aus vier Dreiecken und einem Quadrat besteht, die Lehrerin murmelt nur „okay", obwohl es die richtige Lösung ist. „Da hat jemand das mit dem Ruhigbleiben wohl etwas übertrieben", sagt Tina Hentschel.

Die Lehrerin ist sie selbst, der Unterricht ihr eigener: aufgenommen per Videokamera. Vor kurzem stand Tina Hentschel das erste Mal allein vor einer Klasse. Jetzt seziert sie ihren Unterricht mit einer Kommilitonin. Alle 30 Sekunden stoppen die beiden die Aufnahme und schreiben in die Seitenleiste des Bandes ihre Beobachtungen.

Videobasierte Unterrichtsanalyse für erfolgreiche Klassenmanager lautet der Titel des Seminars, zu dem sich an diesem Tag zwei Dutzend angehende Grundschullehrkräfte an der Universität Münster treffen. Sequenz für Sequenz beurteilen Hentschel und ihre Mitstudierenden ihre Lehrproben: Erkläre ich den Stoff so, dass alle Schülerinnen und Schüler es verstehen können? Hält der Unterricht den Spannungsbogen? Wie aufmerksam ist die Klasse? Am Ende bewerten die Beteiligten gegenseitig ihre Stunden von 6 („Alle Schüler sind bei der Sache") bis 1 („Niemand hört zu").

Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler nennen die Methode „Microteaching", eine Art Verhaltenstraining für Lehrkräfte. So wie Profifußballer und Profifußballerinnen nach dem Match einzelne Spielszenen auswerten, evaluieren Lehrkräfte dabei Standardsituationen aus dem Klassenzimmer. Folgt man John Hattie, dem derzeitigen Guru der Forscherszene, dann gehört das Microteaching zu den wirkungsvollsten Ansätzen, wie Pädagoginnen und Pädagogen ihren Unterricht verbessern können.

„Die Videoanalyse führt den Lehrkräften ihre Stärken und Schwächen vor der Klasse konkret vor Augen", sagt die Didaktik-Professorin Kornelia Möller. Sie hat das Seminar in Münster mitentwickelt. Gleichzeitig lernten die späteren Lehrkräfte im Kurs, „über ihr Kerngeschäft zu sprechen: den Unterricht". Denn, so die Erfahrung, wer bereits im Studium seinen Unterricht fremden Blicken öffnet, dem fällt es auch später in der Schule leichter, von Kollegen und Kolleginnen zu lernen und mit ihnen zusammenzuarbeiten.

Das Aufzeichnen von Unterricht hat in der wissenschaftlichen Pädagogik eine gewisse Tradition. Schon in den sechziger Jahren filmte der amerikanische Schulforscher Jacob S. Kounin unterschiedliche Verhaltensstrategien von Lehrkräften bei Disziplinproblemen in ihrer Klasse. Die Grundsätze erfolgreicher Klassenführung, die Kounin daraus entwickelte, haben heute weltweit Gültigkeit. Später halfen Videoaufnahmen zu verstehen, warum japanische Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen in Mathematik so erfolgreich sind. Unter anderem weil japanische Lehrkräfte sehr eng zusammenarbeiten und einen Unterrichtsstil praktizieren, der bewusst mehrere Lösungswege zulässt.

Lange Zeit war die Methode aber aufwendig und teuer. Sie ließ sich nur in der Forschung anwenden. Heute bekommt man eine leistungsstarke Kamera samt Funkmikrofonen bereits für unter 1.000 Euro. Die modernen Geräte machen es möglich, die Videoanalyse auch in der Ausbildung von Lehrkräften einzusetzen – sowie als Instrument für erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen, sich gegenseitig im Unterricht zu beobachten.

Die Schweiz hat für die Lehrerbildung große Videoportale aufgebaut mit Tausenden von Anschauungsfilmen. In den USA diskutieren gestandene Lehrkräfte in sogenannten *video clubs* über ihre Praxis. So weit ist man hierzulande noch nicht. Bislang war das Instrument wenig bekannt. Doch das ändert sich gerade. Universitäten nutzten die Videografie mittlerweile im Lehramtsstudium, sagt Tina Seidel von der Technischen Universität München. An der TUM filmen die Studierenden ihre Unterrichtsversuche und besprechen die Videos im Seminar. Die Freie Universität Berlin setzt dagegen Schauspielerinnen und Schauspieler ein, um neben gelungenen auch besonders missglückte Lektionen zu zeigen.

Den eigenen Unterricht in einer echten Klassensituation zu bewerten gilt als besonders effektiv – und als besonders heikel. „Die Konfrontation mit dem eigenen Bild ist für fast jeden befremdlich", sagt die Münsteraner Didaktikerin Kornelia Möller. Da müsse sich jeder erst einmal überwinden. Wieso blicke ich so angespannt? Warum sage ich in jedem zweiten Satz „sozusagen"? Bin das wirklich ich? So schießt es vielen Lehrkräften durch den Kopf. Hinzu kommt die Angst, Fehler zu machen – vor den Augen anderer, festgehalten für die Ewigkeit.

Die Studentin Tina Hentschel filmte sich erst einmal zu Hause, um sich an ihr Bild zu gewöhnen. Andere Seminarteilnehmende wollten anfangs von der Filmerei gar nichts wissen. Am Ende des Kurses jedoch lautet der Tenor: Jede Lehrkraft sollte seinen Unterricht ab und zu aufnehmen und anderen vorführen. Denn der Lerneffekt ist verblüffend.

Zum Beispiel die Sache mit dem Zettelverteilen. In vielen Probestunden verteilten die Nachwuchslehrkräfte in Münster anfangs Arbeitsblätter an ihre Klasse. Einige Studierende benötigten dafür drei Minuten, andere mehr als das Doppelte der Zeit. Wer meint, das sei eine Petitesse, irrt. Denn oft sind es nicht die großen Strukturen (Gruppenlernen versus Frontalunterricht), die darüber entscheiden, wie viel Schülerinnen und Schüler lernen. Ausschlaggebend ist die Summe kleiner handwerklicher Manöver im Klassenraum. Beginnt eine Lehrkraft jede Stunde mit drei vertrödelten Minuten, verlieren ihre Schülerinnen und Schüler im Schuljahr geschlagene 80 Unterrichtsstunden.

Mit der Videoanalyse lassen sich nicht nur Fehler entdecken, genauso zeigen sie, was Lehrkräfte alles richtigmachen. Mehr als zehn Jahre arbeitet Meike Böckelmann an einer Grundschule im westfälischen Greven als Klassenlehrerin. „Ich dachte immer, ich würde im Unterricht viel selbst reden", sagt Böckelmann. Aber als sie ihren Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen im Film sah, stellte sie erleichtert fest: „Es ist genau richtig, wie ich es mache, die Klasse kommt insgesamt ausreichend zu Wort." Böckelmann entdeckte aber noch etwas Anderes: Während einige Kinder so gut wie nichts sagten, dominierten andere Schülerinnen und Schüler die Stunde – und zwar weit stärker, als sie es bis dahin wahrgenommen hatte.

In der Regel zeigen sich Lehrkräfte wie Studierende, die ihren Unterricht dem Kollegenblick aussetzten, übertrieben selbstkritisch. Die Angst, sich zu blamieren oder gar verletzende Kritik von Kolleginnen oder Kollegen einstecken zu müssen, erweist sich als unbegründet. Oft entsteht im Gegenteil eine recht persönliche Offenheit. „Alle sind ja in einer ähnlichen Situation und müssen sich immer fragen: Was hätte ich da gemacht", sagt Michael Kirch, Didaktiker an der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität.

Kirch hat an drei Münchner Grundschulen sogenannte Uni-Klassen eingerichtet, eine Mischung aus Universitätsseminar und Schulklasse. Über den Tischen baumeln Funkmikrofone, zwei fest installierte Kameras schauen von der Decke.

In diesem Semester sollen die Studierenden mit Grundschülerinnen und Grundschülern ein digitales Schulbuch entwerfen. Während ein Studierender sein Exemplar mit der Klasse testet, observiert der gesammelte Kurs die Lehrprobe im Nebenraum. Seminarleiter Kirch sitzt an einem Mischpult und dirigiert mit einem Joystick die Kameras. Sogar splitten lässt sich die Leinwand, sodass die Studierenden gleichzeitig sehen können, wie einzelne Kinder reagieren, wenn die Lehrkraft etwas sagt.

Für Kirchs Kurse gibt es stets mehr Bewerberinnen und Bewerber als Plätze. Viele aus der YouTube-Generation scheinen es mittlerweile gewöhnt zu sein, sich aufzunehmen. Dennoch vermutet Kirch, dass sich eher die Motivierten und Mutigen für sein Seminar entscheiden – während diejenigen, die ein Feedback für ihre Arbeit vielleicht am nötigsten haben, nicht auftauchen.

Den Schüchternen kann geholfen werden: Sie müssen sich und ihren Unterricht nicht gleich von anderen beobachten lassen, sondern können sich erst einmal selbst aufnehmen. Dafür genügt ein Smartphone und ein Kugelkopfstativ. Die Lehrkraft hängt sich ein Mikrofon um, schaltet die Smartphone-Kamera ein, die ihr – dank

spezieller Software – nun folgt, egal wohin er sich im Klassenraum bewegt. Dann kann sie sich ihren Auftritt zu Hause anschauen – den die Schülerinnen und Schüler übrigens jeden Tag sehen.

Erschienen erstmals in DIE ZEIT Nr. 10/2016 (25. Februar 2016)

Teil 3
Erziehung

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Christin Tellisch

Anerkennende und verletzende Interaktionen in pädagogischen Kontexten – Ergebnisse aus Beobachtungsstudien und kinderrechtliche Deutung

In diesem Beitrag wird ein Einblick in eine empirische Studie über die Interaktionsqualität von Pädagoginnen und Pädagogen mit ihren Schülerinnen und Schülern im deutschen Kontext des Lehrens und Lernens in der Schule gegeben. Es wird zunächst anhand der Kinderrechtskonvention theoretisch fundiert aufgezeigt, dass eine anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionsqualität rechtlich gefordert wird und als Grundlage gelingender Lernprozesse angesehen werden muss. Im anschließenden Teil werden empirische Befunde dazu, auf welche Art und Weise und wie häufig Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in beobachteten Unterrichtsphasen anerkennen und verletzen, vorgestellt. Dabei konzentriert sich der Text auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Musik und Sport. Anhand der Analyse einer großen Zahl von Feldvignetten werden sowohl quantitative Befunde ermittelt, als auch anschauliche Szenenbeispiele für kontrastierende Interaktionsqualitäten – anerkennend und verletzend – qualitativ untersucht. Der Beitrag endet mit Forderungen für eine anerkennende Interaktionsqualität in möglichst vielen pädagogischen Kontexten und für Weiterbildungs- und Sensibilisierungsprozesse der Lehrkräfte.

Schlüsselbegriffe: Pädagogische Interaktion, Kinderrechtskonvention, Anerkennung, Verletzung, Lehrer-Schüler-Interaktion

1. Einleitung – Eine empirische Untersuchung zu anerkennenden und verletzenden Interaktionen im pädagogischen Kontext

Der Beitrag fragt – anerkennungstheoretisch und didaktisch fundiert – danach, auf welche Art und Weise und wie häufig Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte in beobachteten Unterrichtsphasen anerkannt und verletzt werden. Zunächst werden die Grundlagen für anerkennende Interaktionen im deutschen pädagogischen Kontext aufgezeigt. Es wird dargelegt, dass rechtliche Grundlagen für wertschätzende Lehrer-Schüler-Interaktionen implementiert wurden, deren Umsetzung

in den schulischen Alltag intendiert ist. Im zweiten Teil werden anhand deskriptiv-statistischer Befunde Lehrer-Schüler-Interaktionen in den Schulfächern Deutsch, Mathematik, Musik und Sport verglichen und mittels Feldvignetten Beispiele für Anerkennung und Verletzung zur Diskussion gestellt. Es wird verdeutlicht, dass einerseits sehr wertschätzendes Verhalten von Lehrpersonen beobachtet werden konnte, aber andererseits auch Szenen festgehalten wurden, die problematisches Lehrverhalten zeigen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert sowie Forderungen für die pädagogische Praxis abgeleitet.

Obwohl Schülerinnen und Schüler laut der Kinderrechtskonvention ein Recht auf einen wertschätzenden Umgang haben, entspricht dies noch nicht in jedem Fall der Realität. Bislang gibt es keine vergleichbaren empirischen Untersuchungen zu Lehrer-Schüler-Interaktionen in einem solch groß angelegten Rahmen wie im Projektnetz INTAKT (u.a. an den Universitäten Potsdam und Kassel), auf die sich dieser Artikel bezieht.

2. Theoretische und rechtliche Grundlagen zur anerkennenden Interaktionsqualität in Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen wurde 1989 „als erstes rechtsverbindliches Instrument auf diesem Gebiet" erstellt und gilt als „ein Meilenstein in der Geschichte der Kinderrechte" (Brander et al., 2005, S. 362; vgl. Lohrenscheit, 2009, S. 37). Die Kinderrechtskonvention wurde von Deutschland 1992 ratifiziert und gilt für alle Kinder und damit auch für alle pädagogischen Einrichtungen. Sie enthält Grundsätze, die für die pädagogische Arbeit von Bedeutung sind. Damit ist vor allem die Absicht, das Kind als selbstständig agierendes Rechtssubjekt anzusehen, verbunden. Dies impliziert einen respekt- und würdevollen Umgang mit dem Kind und dessen Partizipation in allen es betreffenden Angelegenheiten entsprechend seiner sich entwickelnden Fähigkeiten (Artikel 12[1], Artikel 3[2]). Jegliche Aktion

1 Artikel 12 – Berücksichtigung des Kindeswohls: (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

2 Artikel 3 – Wohl des Kindes: (1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist. (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen. (3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich

mit dem Kind muss in dessen bestem Interesse geschehen (Artikel 3), um eine gute Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit zu ermöglichen. Das impliziert die Nichtdiskriminierung (Artikel 2[3]) und den Schutzgedanken, der erstmals in der Genfer Erklärung 1924, einem Vorläuferdokument der Kinderrechtskonvention, dargelegt wird. In der heutigen Kinderrechtskonvention wird diese Problematik unter anderem in Artikel 16[4], der den Schutz der Privatsphäre und der Ehre des Kindes thematisiert und darum für den Unterricht und die pädagogischen Interaktionen von besonderer Bedeutung ist, behandelt. Die Kinderrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, sowohl den Zugang zur Bildung, als auch die Qualität der Bildungsprozesse sicherzustellen (vgl. Overwien & Prengel, 2007, S. 30).

Die im folgenden genannten Studien fordern, dass Lehrkräfte die Menschen- und Kinderrechte kennen und sich daran, u.a. in ihren Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern, orientieren sollten.

Nach Brander et al. besteht das langfristige Ziel von Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung in der „Etablierung einer Kultur, in der diese Rechte verstanden, verteidigt und respektiert werden" (2005, S. 17), weshalb Engagement, Respekt, Demokratie und Toleranz wichtige Schlüsselelemente dieser Bildung darstellen (vgl. Sommer & Stellmacher, 2009, S. 35).

Lenhart ergänzt diese Auflistung um das Kriterium der Werteerziehung (vgl. 2006, S. 57), die die Menschenrechtsbildung impliziert. Dazu gehören auf der Ebene der Grobziele der Aufbau von Selbstbewusstsein und sozialer Wertschätzung (vgl. ebd. S. 58).

Die Ziele der Menschenrechtsbildung sind damit auf mehreren Ebenen angesiedelt. Koch fasst sie prägnant zusammen, indem er sie als Grundlage „für die persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, für die Teilnahme an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens und für den Zugang zum Arbeitsmarkt und als Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung" (2007, S. 61) darstellt.

Laut Bauer besteht eines der beiden wesentlichen Ziele von Schulentwicklung heute darin, die Mitmenschlichkeit, d.h. die humane Qualität der Lehrer-Schüler-Be-

---

der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

3 Artikel 2 – Diskriminierungsverbot: 1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

4 Artikel 16 – Schutz der Privatsphäre und Ehre: (1) Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. (2) Das Kind hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.

ziehung zu fördern, er zeigt so den Zusammenhang zwischen den Menschenrechten und der pädagogischen Arbeit auf (vgl. 2008, S. 584).

3. Empirische Beobachtungsstudie zu anerkennenden und verletzenden Interaktionsqualitäten in Lehrer-Schüler-Beziehungen

3.1 Methodische Grundlagen

Die vorliegende Studie entstand im Kontext einer größeren Projektkooperation. Im Projektnetz INTAKT unter Leitung von Prof. Dr. Annedore Prengel und Dr. Antje Zapf (Universität Potsdam) kooperieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus mehreren Universitäten, die die Analyse anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster in den Fokus ihres Forschungsinteresses gerückt haben (vgl. Prengel, 2012). In diesem Netzwerk arbeiten Forschende aus der Erziehungswissenschaft, den Sozialwissenschaften und den Fachdidaktiken, Graduierte und studentischer Nachwuchs zusammen. Anhand eines von Annedore Prengel entwickelten Beobachtungsbogens werden im Forschungsteam seit 15 Jahren alltägliche Interaktionsszenen zwischen Lehrpersonen und Schulkindern erhoben und analysiert (vgl. Prengel & Zapf, 2012). Perspektivisch wird die Ausarbeitung einer Theorie anerkennenden bzw. verletzenden Lehrerhandelns angestrebt (vgl. Prengel, 2013). Darauf aufbauend werden Aus- und Fortbildungskonzepte (Prengel, Tellisch, Wohne & Zapf, 2016) entwickelt, damit im Schulalltag auch unter schwierigen Bedingungen anerkennend gehandelt werden kann.

Für den vorliegenden Beitrag wurde ein Datensatz von 11.619 Feldvignetten aus den Jahren 2008 bis 2015 ausgewertet[5]. Zur Gewinnung der Daten wurde, wie in allen INTAKT-Studien die Methode der qualitativen, nichtteilnehmenden, offenen Feldbeobachtung angewendet. Diese ermöglicht sowohl sichtbare Elemente der Situation als auch sichtbare emotionale Reaktionen der Betroffenen durch Dritte zu erheben. Die beobachtende Person beschreibt genau die beobachtete Situation sowie deren Kontext, sodass die Szene mit den Elementen der Mimik, Gestik, Körperhaltung, Klang der Stimme und wörtlichen Äußerungen der Personen festgehalten werden kann. Im zweiten Schritt im Bereich der Interpretation werden kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von außenstehenden Lesern nachvollzogen und verstanden werden kann, notiert. Auf einer dritten Ebene – den Notizen zur Introspektion der Beobachtenden – wird ebenfalls das Ziel eines besseren, späteren Verständnisses der Interaktionsqualität durch an der Situation Unbeteiligte verfolgt. Dazu protokolliert die beobachtende Person in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was in der Szene empfunden wurde. Während der mehrstufigen inhaltsanalytischen Auswertung werden die protokollierten Szenen im ersten Schritt anhand einer sechsstufigen Skala (sehr anerkennend / leicht anerkennend / neutral /

5 Der Beitrag erweitert frühere Studien (vgl. Tellisch 2015a-b sowie 2016a-d) um neu hinzugezogene Daten und neue Interpretationsansätze.

leicht verletzend / sehr verletzend / schwer einzuordnen) kategorisiert (zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden siehe Tellisch, 2015a; Zapf & Klauder, 2014).

3.2 Empirische Auswertung

Im Durchschnitt finden sich in dem analysierten Datensatz in den Fächern Deutsch, Mathe, Musik und Sport ähnliche Tendenzen: Fast dreiviertel der Szenen anerkennender und neutraler Handlungsweisen stehen einem Viertel verletzender (einschließlich sehr ambivalenter) Handlungsweisen des Lehrpersonals gegenüber.

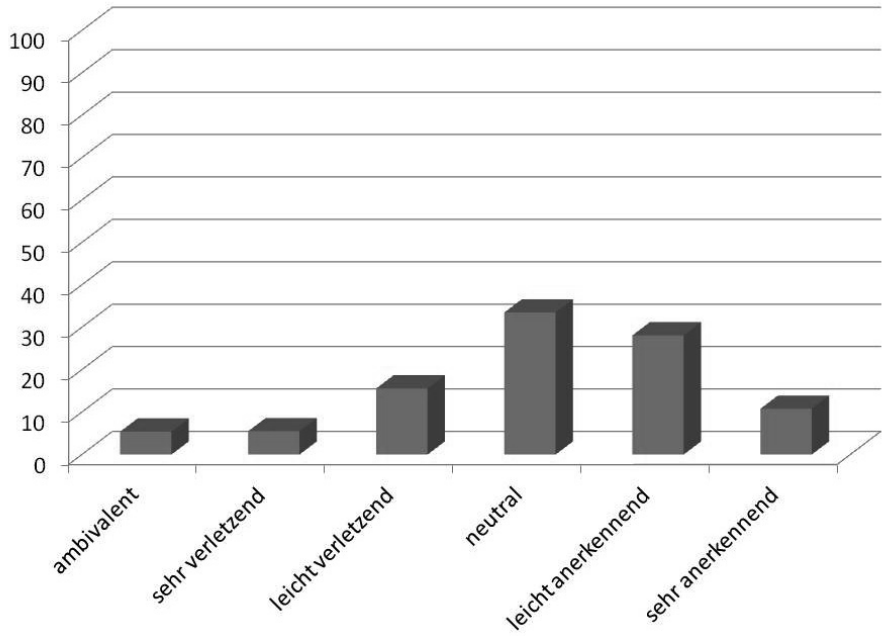


Abb. 1: Prozentuale Verteilung der Grade der Anerkennung in 11.619 Szenenbeobachtungen

Abbildung 1 verdeutlicht die Befunde der deskriptiven Analyse: Es wurden wesentlich mehr anerkennende und neutrale als verletzende und ambivalente Handlungsweisen gefunden. In durchschnittlich 6% der beobachteten Lehrer-Schüler-Interaktionen erfuhren die Lernenden schwere Verletzungen, die als eindeutig unzulässig kategorisiert wurden. In allen vier Fächern (Deutsch, Mathe, Musik und Sport) überwiegen anerkennende und neutrale Handlungsweisen, während verletzende und ambivalente Handlungsweisen deutlich weniger oft vorkommen. Zugleich sind Unterschiede zwischen den Fächern festzustellen: Im Sportunterricht kommen etwas mehr anerkennende und weniger verletzende Interaktionen vor, als in den anderen drei Fächern. Ähnlich, wenn auch mit etwas negativerer Tendenz, sieht es für den Deutschunterricht aus. Für Mathematik wurden ca. zwei Drittel anerkennendes

oder neutrales pädagogisches und knapp ein Drittel verletzendes oder ambivalentes Handeln gefunden. Erstaunlicherweise ist diese problematische Tendenz im Musikunterricht noch etwas deutlicher ausgeprägt (für genauere Analysen zu dieser Tendenz vgl. Tellisch, 2015a). Bei allen bisher beschriebenen Ergebnissen ist zu beachten, dass es sich nur um Durchschnittswerte handelt. Die einzelnen Fachlehrerinnen und Fachlehrer unterscheiden sich erheblich und Lehrkräfte mit außerordentlich anerkennendem Handlungsprofil und solche mit starker Tendenz zum Verletzen sind in jedem der untersuchten Unterrichtsfächer tätig.

Im Folgenden werden drei anerkennende und drei verletzende Szenen vorgestellt und interpretiert. Dadurch werden die quantitativen Daten mit kontrastierenden qualitativen Protokollausschnitten verbunden.

Szene 1:
Deutsch/Kunst: Anerkennung individueller Leistungsfortschritte und Anleitung zu sozialer Anteilnahme daran

Die Interaktionsszene wurde im jahrgangsübergreifenden Unterricht der ersten und zweiten Klasse einer Gemeinschaftsschule in Berlin beobachtet.

Zeit	Beobachtung	Interpretation	Introspektion	Grad
8.46	Die Lehrerin verteilt an Karl und Josef Urkunden, weil der Eine das Konfetti-Heft und der Andere den Schreibschriftlehrgang beendet hat. Die Lehrerin lobt die beiden Schüler und beginnt zu klatschen. Daraufhin beginnen auch alle anderen Schülerinnen und Schüler zu klatschen. Beide Schüler holen sich stolz ihre Urkunde ab.	Durch die Urkunde bekommen Karl und Josef das gute Gefühl, etwas geschafft zu haben. Sie werden dadurch motiviert, weiter zu arbeiten. Auch das Lob der Lehrerin und ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler trägt zur Verbesserung der personalen Kompetenz bei. Sie gewinnen Selbstvertrauen.	Ich bin erfreut.	+2

Die Szene zeigt einen Ausschnitt individuellen Lernens in der Grundschule. Jedes Kind bearbeitet seinem persönlichen Leistungsstand entsprechend Themen und Aufgaben und erhält daraufhin individuelle wertschätzende Rückmeldungen. Die Klassenkameraden nehmen Anteil daran und geben ebenfalls Anerkennung.

Die beiden Jungen wachsen vermutlich in ihrem Selbstvertrauen und in ihrer Motivation durch das Lob der Lehrkraft und die Anerkennung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies ist förderlich für das weitere Lernen.

Szene 2:
Deutsch/Englisch/Mathe: Individuelles Leistungsfeedback und Leistungsmotivation

Die Feldvignette wurde im jahrgangsübergreifenden Lernbüro-Unterricht der Klassen 7–9 an einer privaten Gemeinschaftsschule beobachtet.

Zeit	Beobachtung	Interpretation	Introspektion	Grad
9.28	Marcel hat den Test fertig und möchte in ein anderes Lernbüro gehen. Die Lehrerin und Marcel füllen daher das Logbuch aus. Die Lehrerin sagt zu Marcel: „Was ist dein Ziel für den Test? Das müssen wir noch eintragen!" Marcel entgegnet: „80%!" Daraufhin sagt die Lehrerin: „Die hast du mindestens!"	Sehr individuelles, vertrauensvolles Umgehen beiderseits.	Ich bin erstaunt und fühle mich sehr wohl.	+2

Diese Szene zeigt, wie in der Sekundarstufe in einem persönlichen Gespräch individuelle Leistungsfortschritte festgestellt werden und wie die Lehrkraft damit ein Feedback verbindet. Auf diese Weise lernt der Jugendliche auch, seine Leistungen zu beurteilen. Die Lehrerin ermutigt den Jungen zu einer realistischen Selbsteinschätzung und motiviert ihn, positiv zu denken. Sie nimmt sich dem Kind an, das auf sie zukommt.

Das Kind versteht, dass es die Lehrkraft ansprechen und mit ihr über die eigenen Entwicklungen ins Gespräch kommen kann. Es erfährt motivierenden Zuspruch, sodass die nächsten Lernschritte gegangen werden können.

Szene 3:
Musik: Berücksichtigung von Schülerinnen- und Schülerbedürfnissen und Schaffung einer angenehmen Lernatmosphäre

Die folgende Szene wurde an einer inklusiv unterrichtenden Oberschule beobachtet. Es handelt sich um Musikunterricht in einer zehnten Klasse.

Zeit	Beobachtung	Interpretation	Introspektion	Grad
14.27	Musiknoten werden verteilt. Die Lehrerin macht eine CD an und sagt: „So, entspannt euch erstmal! Hört zu! Lehnt euch zurück!" Einige Schülerinnen und Schüler singen unaufgefordert mit.	Die Lehrerin spielt das Lied vor und sorgt für Entspannung.	Ich bin überrascht, dass einige Schülerinnen und Schüler mitsingen. Das zeigt, dass Entspannung da ist. Ich fühle mich wohl.	+2

Diese Musikstunde wurde am Nachmittag beobachtet. Die Lehrkraft erkennt die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler an, indem sie ihnen eine entspannende Unterrichtsphase bietet, in der sie gleichzeitig Input – nämlich Musik – für die folgenden Unterrichtsprozesse erhalten. Die Lehrerin formuliert kurze und klare Ansagen. Zudem gestattet sie, dass einige Schülerinnen und Schüler trotz der Aufforderung, nur zuzuhören, mitsingen.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Möglichkeit der Entspannung scheinbar dankbar an und folgen dieser Anweisung. Auf diese Weise schöpfen sie vermutlich neue Kraft für nachfolgende Lernprozesse und verstehen, dass die Lehrkraft sich gut in sie hineinversetzen kann und den Unterricht ihren Bedürfnissen und Kompetenzen anpasst.

Szene 4:
Musik: Aggressiver Körperkontakt
Die verletzende Interaktionsszene wurde an einer integrativen Gemeinschaftsschule im jahrgangsübergreifenden Musikunterricht der ersten und zweiten Klasse beobachtet.

Zeit	Beobachtung	Interpretation	Introspektion	Grad
12.18	Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Kreis bilden. Die Lehrerin macht eine CD an und führt einen Tanz vor. Die Schülerinnen und Schüler sollen zuschauen. Plötzlich geht die Lehrerin zu Arthur, packt ihn forsch, schüttelt ihn an beiden Armen und sagt sehr laut und ernst: „Wenn du hier andere Kinder störst, darfst du nicht mitmachen." Arthur guckt nach unten und verschränkt die Arme vor sich. Alle anderen Schülerinnen und Schüler sind ganz still und verunsichert.	Arthur hat nichts Offensichtliches gemacht und wird sehr grob und unangebracht ermahnt. Auch die anderen Schülerinnen und Schüler wirken verwirrt.	Ich bin sprachlos und empört. Ich fühle mich unwohl.	-2

Die Lehrkraft möchte mit den Schülerinnen und Schülern tanzen. Da solche Aufforderungen zu Bewegung nicht sehr häufig im Schulalltag stattfinden, werden besondere Disziplin und Regeln gebraucht. Anscheinend ist die Klasse etwas unruhig, was die Lehrerin offensichtlich nervt und an ihre persönlichen Grenzen bringt. Aus diesem Grund scheint sie auch heftig zu reagieren, als ihr ein Schüler, aus für den Beobachter nicht ersichtlichen Gründen, auffällt. Bevor sie in die verbale Kommunikation mit ihm tritt, geht sie ihn physisch aggressiv an, was sichtlich sowohl das Kind und die Mitschülerinnen und Mitschüler, als auch die beobachtende Person erschreckt. Das forsche Angreifen des Kindes und das folgende Schütteln sind ag-

gressive Körperkontakte, sie stehen den Menschen- und Kinderrechten entgegen und sind pädagogisch verwerflich.

Der Junge macht die Erfahrung, dass es beim Tanzen zu aggressivem Lehrerverhalten ihm gegenüber kommen kann und spürt dies. Möglichkeiten der Freude und die Harmonie, welche Musik und Tanzen mit sich bringen können, werden durch dieses Lehrerverhalten zerstört. Es besteht die Gefahr, dass das Kind womöglich eine Abneigung gegen diese musikalische Aktivität und die Lehrkraft entwickelt.

Die anderen Kinder realisieren, dass die Lehrkraft überraschend aggressiv gegenüber Schülerinnen und Schülern vorgeht. Das stille und verunsicherte Verhalten der übrigen Kinder lässt vermuten, dass sie verwirrt und ängstlich sind.

Szene 5:
Englisch: Ironisches Verhalten der Lehrkraft im inklusiven Lernkontext
Die Szene wurde an einer integrativ unterrichtenden Oberschule im Englischunterricht der Klasse 8 beobachtet.

Zeit	Beobachtung	Interpretation	Introspektion	Grad
8.52	Sven und Jakob schlagen sich einvernehmlich mit einem Lineal („Mutprobe"). Darauf sagt der Lehrer: „Das könnt ihr in der Pause machen. Von mir aus auch doppelt so stark."	Der Lehrer reagiert unangemessen auf das Verhalten der Schüler, bestärkt sie in ihrem Verhalten.	Ich ärgere mich.	-2

Die Feldvignette gibt Einblick in ironisches Lehrerverhalten, welches im vorliegenden Datenmaterial mehrfach vorgefunden wurde. Ironie kann in der Regel von Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend verstanden werden. In diesem Fall ist die Ironie besonders verletzend, da die Lehrkraft das aggressive Verhalten der Kinder gegeneinander sogar noch bestärkt. Statt mit den Schülern in ein kurzes Gespräch bezüglich ihres Verhaltens zu treten, sie an Regeln, Grenzen und Konsequenzen zu erinnern und sie sinnvoll zu fördern, gibt sie eine destruktive Anweisung.

Die Schüler lernen vermutlich, dass ihre „Mutprobe" von der Lehrkraft scherzhaft aufgefasst wird und sie dieses Verhalten für die Pause sogar befürwortet. Sinnvolle Kommunikation über ein angemessenes Verhalten findet nicht statt.

Die übrigen Kinder könnten verstehen, dass sie sich in den Pausen notfalls auch aggressiv gegeneinander austoben sollen.

Szene 6:
Deutsch: Fehlendes Einfühlungsvermögen in das Denken und Fühlen des Integrationskindes durch die Lehrkraft

Die folgende Feldvignette wurde an einer Förderschule für Hören und Sprache im jahrgangsübergreifenden, integrativen Unterricht der Klassen 1 und 2 beobachtet.

Zeit	Beobachtung	Interpretation	Introspektion	Grad
08.30	Die Lehrerin schließt die Tür auf, weil eine Schülerin zur Toilette muss. Lisa geht auch raus, kommt kurz danach wieder rein, holt sich Stifte und geht wieder raus. Die Lehrerin geht ihr hinterher: „Nein, du gehst nicht raus!" Die Lehrerin nimmt Lisa die Stifte weg. Lisa ruft: „Mama, Mama. Da drin ist es zu laut." Die Lehrerin sagt: „Bist du ein Schulkind oder ein Weinkind?" Die Lehrkraft trägt Lisa an den Armen in die Klasse, Lisa schreit. Die Lehrerin schließt die Tür wieder zu, Lisa trommelt dagegen. Die Lehrkraft sagt: „Das bringt doch jetzt gar nichts. Komm, pack das Böckchen mal weg." Lisa schreit laut.	Die Lehrerin ist hilflos und weiß nicht, wie sie mit dem Mädchen umgehen soll.	Unglaublich. Es ist schwierig, die Situation als Beobachter auszuhalten.	-2

Die Lehrkraft schränkt in dieser Szene die Freiheit ihrer Schülerin durch das Abschließen des Unterrichtsraumes und durch das Verbot, nach draußen gehen zu dürfen, massiv ein. Besonders deutlich wird dies, als das Mädchen schreit und gegen die Tür trommelt. Dieser Hilferuf des Kindes wird jedoch von der Lehrerin abwertend kommentiert. Dabei fühlt sie sich nicht in die Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes ein. Übergriffig ist auch die Wegnahme der Stifte durch die Lehrkraft. Sie erklärt und begründet diese Entscheidung dem Kind nicht, sondern kommentiert den Protest des Mädchens wiederum abwertend. Dabei etikettiert sie das Mädchen als „Weinkind" und nicht als „Schulkind", wenn es sich so verhalte. Das darauffolgende Zurückführen in den Raum muss ebenfalls als unzulässig eingeschätzt werden, denn die Lehrkraft überwältigt das Mädchen.

Das Kind ist hilflos der Lehrkraft ausgeliefert und realisiert dies auch. Sie macht die Erfahrung, dass Erwachsene sich ihrer bemächtigen, und ihren Willen brechen können. Für ihre Entwicklung sind die Beleidigungen als „Weinkind" und „Böckchen" nicht förderlich und helfen dem Mädchen auch nicht, die Situation und das Verhalten der Lehrkraft sowie mögliche Regeln zu verstehen und einzuhalten. Das laute Schreien des Kindes ist als Hilferuf zu werten, der ungehört bleibt.

Inwieweit Klassenkameraden diese Szene beobachten, ist unklar. Es ist jedoch davon auszugehen, dass einige Kinder das Schreien des Mädchens bemerken und die Erfahrung machen, dass Gewalt Erwachsener gegen Kinder möglich ist.

4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die quantitative Untersuchung von 11.619 Szenendaten hat gezeigt, dass durchschnittlich fast dreiviertel der Szenen anerkennende und neutrale Handlungsweisen und ca. ein Viertel der Feldvignetten verletzende und ambivalente Handlungsweisen aufweisen.

Die qualitativen Szenenanalysen zeigen, dass Einfühlungsvermögen und sensibles Vorgehen in Lehrer-Schüler-Interaktionen im Schulalltag zu finden sind. Dies entspricht den Anforderungen der Kinderrechtskonvention, in der u.a. das Recht auf Partizipation, das Recht auf Ruhe, das Recht auf Teilhabe an Kultur und das Recht auf individuell fördernde Lernangebote festgehalten sind. Eine angenehme Lernatmosphäre, in der die Schülerinnen und Schüler ohne Angst lernen und ihre individuellen Leistungen anerkannt werden, ist in vielen der beobachteten Unterrichtsszenen zu finden, und stellt ebenfalls eine Anforderung gemäß der Kinderrechtskonvention dar. Lehrkräfte schaffen einen geeigneten Rahmen, in dem sie Schülerinnen und Schüler zu sozialer Anteilnahme anleiten. Die Untersuchung zeigt auch, dass ein sehr individueller und vertrauensvoller Umgang zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern möglich ist.

Doch auf der anderen Seite deckt die Analyse auch Szenen auf, die zeigen, dass Lehrkräfte manchmal unüberlegt, ironisch, verletzend und sogar körperlich ausfallend mit ihren Schülerinnen und Schülern umgehen, was aufgrund von Überforderung o.Ä. vielleicht erklärbar, aber keinesfalls legitimierbar ist. Ein solches Verhalten entspricht nicht den Anforderungen der Kinderrechtskonvention.

Welche Folgen ein solches Lehrerverhalten hat, wurde in der Studie nicht erhoben. Unter Berücksichtigung anderer wissenschaftlicher Quellen kann jedoch vermutet werden, dass es die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes negativ beeinflusst. Krumm und Weiß benennen Auswirkungen ungenügender Lehrer-Schüler-Beziehungen, die von Angst, Unsicherheit, Entmutigung, Scham, Schulflucht, Niedergeschlagenheit, Konzentrationsverschlechterung, Zorn, Wut, Schulhass, Überforderung, Aggression und Rache bis hin zu körperlichen Auswirkungen wie Herzklopfen, Übelkeit, Kopfschmerzen und Schlafstörungen reichen (vgl. 2001, S. 27). Diese Symptome werden auch von Edelstein, Bendig und Enderlein konstatiert (vgl. 2011, S. 123). Verletzendes Verhalten durch die Lehrkraft ist demzufolge für die Persönlichkeitsentwicklung des betroffenen Kindes und für den Zusammenhalt in der Klasse als nicht förderlich einzuschätzen.

Bei der Analyse von alarmierend verletzenden Interaktionsszenen wurde deutlich, wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte das soziale Miteinander in klaren und sinnvollen Regeln, Grenzen und konstruktiven Anweisungen anregen. Lehrerinnen und Lehrer sollten hierfür über ein Handlungsrepertoire verfügen und einfühlsam mit ihren Schülerinnen und Schülern interagieren. Die qualitativen Szeneninterpretationen zeigen, wie unterschiedlich die Interaktionsqualität der Lehrkräfte ist. Eine Sensibilisierung aller Lehrenden, eine Auseinandersetzung mit eigenen Anerkennungs- und Verletzungserfahrungen, ein Wissen über die Kinderrechte als ethische

Ausgangsbasis für wertschätzendes Handeln, eine regelmäßige Reflexion und Supervision der eigenen Tätigkeit und Teamteaching stellen wichtige Maßnahmen dar, die Lehrkräfte zu einem professionellen und wertschätzenden Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern bewegen. Da Lernen ausschließlich über gelingende Beziehungen unter den Personen und zum Lerngegenstand geschehen kann, ist die Professionalisierung der Pädagogen in diesem Zusammenhang an allen Schultypen der Förder-, Ober- und Grundschule sowie an Gymnasien notwendig.

Literatur

Bauer, K.-O. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktionen im Kontext von Schulentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktionen. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl., S. 583–608). Wiesbaden: Springer.

Brander, P., Oliveira, B., Gomes, R., Ondrácková, J., Keen, E., Surian, A., Lemineur, M.-L. & Suslova, O. (2005). *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.* Berlin.

Edelstein, W., Bendig, R. & Enderlein, O. (2011). Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In J. Fischer, Th. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 117–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koch, H. K. (2007). Bildung. Schlüssel für Zukunft. In B. Overwien & A. Prengel (Hrsg.), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 61–68). Opladen: Barbara Budrich.

Krumm, V. & Weiß, S. (2001). *Du wirst das Abitur nie bestehen. Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten.* Online verfügbar unter https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2001/vk_sw_2001_2.pdf. (letzter Zugriff am 16.10.2011).

Lenhart, V. (2006). *Pädagogik der Menschenrechte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lohrenscheit, C. (2009). *Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen. Für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 8.* Berlin.

Overwien, B. & Prengel, A. (2007). *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland.* Opladen: Barbara Budrich.

Prengel, A. (2012). Projektnetz ‚INTAKT' (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In A. Prengel & H. Schmitt, *Netzpublikation des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie Reckahn.* Online verfügbar unter http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html (letzter Zugriff am 18.04.2014).

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.* Opladen: Barbara Budrich.

Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A. & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34*(2), 150–157.

Prengel, A. & Zapf, A. (2012). *Methodenmanual für Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT" – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern.* unv. Ms. Potsdam.

Sommer, G. & Stellmacher, J. (2009). *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung: eine psychologische Bestandsaufnahme.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tellisch, C. (2015a). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung.* Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Tellisch. C. (2015b). Du machst nur Müll! Im Musikunterricht interagieren Lehrkräfte verletzender als in anderen Unterrichtsfächern. *üben & musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen, 6,* 9–11.

Tellisch, C. (2016a). Kinderrechte und Musikunterricht. *Grundschule Musik, 78,* 44–45.

Tellisch, C. (2016b). *Inklusion braucht Kommunikation – Impulse für gelingende Inklusion in der Schule durch reflektierte, anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen.* Online verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/339/283 (letzter Zugriff am 04.08.2016).

Tellisch, C. (2016c). Fehlende Anerkennung. Warum interagieren Musiklehrer manchmal verletzender als Lehrer anderer Fächer? *üben & musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen, 9,* 9.

Tellisch, C. (2016d). Serielle Stigmatisierungen von Schülern in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11,* 209–224.

Zapf, A. & Klauder, D. (2014). Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In Prengel, A. & Winklhofer U. (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen* (S. 157–172). Opladen: Barbara Budrich.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Beitrag aus der Praxis

Harmeet S. Dawan und Anne J. Köster

Zum pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Ein Praxisbericht aus dem begleitenden Förder- und Forderunterricht

Der Praxisbeitrag bietet Einblicke in die pädagogische Förderung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland und liefert praktische Handlungsvorschläge für Schul- und Förderpersonal, die sich die erfolgreiche Bildungsintegration von Geflüchteten zum Ziel gesetzt haben. Als Grundlage für den vorliegenden Beitrag dient der Förderbericht, in dem der Erstautor seine Erfahrungen im von ihm im Sommersemester 2015 gestalteten Förder- und Forderunterricht mit dem achtjährigen geflüchteten Iraker namens Sami[1] darstellt und kritisch reflektiert. Zu Beginn gibt der Praxisbeitrag einen Überblick über Sami und seinen Kontext. Danach folgt die Präsentation von Lösungsansätzen, mit denen die Herausforderungen während des begleitenden Förder- und Forderunterrichts mit dem Jungen bewältigt wurden. Der Beitrag schließt mit Handlungsempfehlungen für Förder- und Schulpersonal zum adäquaten pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen.

Schlüsselbegriffe: Bildungsintegration, pädagogischer Umgang, geflüchtete Kinder und Jugendliche, begleitender Förder- und Forderunterricht, Flüchtlingspädagogik

1. Einführung

In Heidelberg lebten zu Beginn des Jahres 2015 bereits 500 Geflüchtete. Schätzungsweise erreichten im Jahresverlauf weitere 5.500 Menschen die zentrale Registrierstelle für Baden-Württemberg in den nahegelegenen ehemaligen US-Kasernen des sogenannten Patrick Henry Village. Die Zahl der Neuankömmlinge stieg bis zum Jahresende weiter an, sank jedoch nach dem Abkommen mit der Türkei, sodass ab dem Frühjahr 2016 nur noch maximal 1.500 Personen registriert und aufgenommen

1 Die in dem Beitrag verwendeten Namen wurden geändert.

wurden (Goerlich, 2016). Knapp ein Drittel unter ihnen sind schulpflichtige Kinder und Jugendliche im Alter von bis zu 16 Jahren (Osinski, 2015). Akteure der Schulverwaltungsbehörden, Fördereinrichtungen und Schulen stellen sich seit Beginn dieser neuen Zuwanderungsphase die Frage, wie sie ihr Recht auf Bildung und ihre Integration ins deutsche Schulsystem gewährleisten können.

Welche Herausforderungen sich im pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ergeben und wie sich das Schul- und Förderpersonal diesen stellen kann, beleuchtet der vorliegende Beitrag anhand eines Praxisbeispiels. Der dargestellte Fall basiert auf einer durch den Erstautor konzipierte und durchgeführte zehnwöchige Förder- und Fordermaßnahme mit einem irakischen Geflüchteten im Zeitraum von April bis Juni 2015. Der Förderbericht über seine Arbeit an einer Heidelberger Gemeinschaftsschule mit dem damals achtjährigen Sami bildet die Grundlage für den vorliegenden Beitrag. Die grundsätzlich in Schulen absolvierten Fördereinheiten stellten den praktischen Teil eines Betreuungszertifikats dar, welches im Rahmen des Seminars ‚Förderung der Bildungschancen von jungen Migrantinnen und Migranten im deutschen Schulsystem' des Instituts für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg im Sommersemester 2015 erworben wurde.

Der Praxisbeitrag zielt darauf ab, Schul- und Förderpersonal, auch über den Heidelberger Kontext hinaus, Anregungen und Handlungsempfehlungen zum erfolgreichen pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu liefern.

2. Kontextbeschreibung

Sami wurde 2007 im Irak geboren. Im Alter von 6 Jahren floh er gemeinsam mit seinen Eltern und seiner älteren Schwester. Sie landeten nach mehreren Zwischenstationen Ende 2013 im Heidelberger Stadtteil Kirchheim, jedoch ohne den Vater, da er, nach Aussage der Mutter, auf dem Weg umgekommen sei. Seit ihrer Ankunft leben sie in einer Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete, in der sie sich eine Wohnung mit einer anderen Familie teilen und in der sie zu dritt in einem Zimmer schlafen.

Die Mutter war zum Zeitpunkt der Förderintervention den ganzen Tag zuhause und telefonierte viel mit ihren Freundinnen. Einige Wochen nach dem Zusammentreffen begann allerdings ihre neue Arbeitsstelle in einem arabischen Restaurant. Das war für die Mutter sehr praktisch, da sie fortan in einem gewohnten kulturellen Umfeld arbeiten konnte und nicht darauf angewiesen war, schon sehr gut deutsch sprechen zu müssen. Die Mutter hatte Angst davor, ihre Kinder draußen alleine spielen zu lassen, sodass Sami und auch seine Schwester, bis auf die Zeit in der Schule, den ganzen Tag in der Wohnung verbrachten. Während die Schwester sich mit YouTube-Videos beschäftigte, spielte Sami auf einer geschenkten X-Box ein Videospiel. Darin verfolgt der Spieler das Ziel, durch kriminelle Handlungen ein mächtiger Gangster zu werden. Das ab 18 Jahren zulässige Videospiel war jedoch zu anspruchsvoll für Sami, also vertrieb er sich damit die Zeit, in dem dort vorhandenen Auto die virtuelle Umgebung zu erkunden.

Kurz nach ihrer Ankunft ging Sami bereits auf die nahe gelegene Gemeinschaftsschule, in der er zuerst einen Vorbereitungskurs besuchte und dann zum Schuljahr 2014/15 in die reguläre erste Klasse aufgenommen wurde. Zu Beginn der Förderintervention im April 2015 konnte der damals achtjährige Sami bereits auf Deutsch und Arabisch einfache Wörter schreiben und sehr gut lesen. Jedoch waren sein Wortschatz und das Verständnis der Inhalte und Zusammenhänge des Gelesenen noch nicht ausreichend ausgeprägt. Seine Mathekenntnisse wiesen erhebliche Wissens- und Kompetenzlücken auf. In der Schule ließ er sich schnell ablenken, war oft unkonzentriert und zeigte eine geringe Lernmotivation sowie Merkfähigkeit. Beispielsweise hatte er neu erlernte und geübte Rechenwege am nächsten Tag bereits wieder vergessen.

Weder in der Schule, noch in seiner Nachbarschaft hatte Sami, wie er selbst zugab, Freunde. Laut Aussagen der Klassenlehrerin waren seine sozialen Kompetenzen zu diesem Zeitpunkt sehr schwach ausgeprägt. Aus dem Förderbericht geht weiterhin hervor, dass er anderen gegenüber sehr schüchtern und scheu sei, in Interaktionen andere verärgerte, auf die dadurch entstandenen Konfliktsituationen stur reagierte und durch Weinen schließlich oftmals seinen Willen durchsetzen konnte. Besonders der auf einer patriarchalischen Geschlechterrollenvorstellung basierende Erziehungsstil seiner Mutter und ihre Inkonsequenz im Umgang mit Sami, aber auch das Fehlen eines männlichen Vorbildes, könnten Gründe dafür sein, dass er weder ihr, noch anderen Mädchen und Frauen gegenüber Respekt zeigte und sich mehrfach frauenfeindlich äußerte. Zudem nahm er sie und andere Autoritätspersonen nicht ernst und es fiel ihm, zum Beispiel beim Fußballspielen oder im Unterricht, schwer, sich an Regeln zu halten.

Eine Konsequenz, die sich vermutlich unter anderem aus dem genannten kontextuellen und biografischen Hintergrund ergab, war Samis Minderwertigkeitsgefühl. Mittels der von ihm häufig genutzten Aussage „Das kann ich nicht!“ lässt sich erkennen, dass er zu Beginn der Fördermaßnahme nicht an sich selbst und seine Fähigkeiten glaubte. Konfliktsituationen und die soziale Ausgrenzung nahm er sich laut Förderbericht sichtlich zu Herzen, denn er reagierte oftmals weinend, trotzig oder aggressiv. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass er nicht wusste, wie er mit seinen Gefühlen artikuliert umgehen und Konflikte vermeiden oder lösen könnte.

Ein solches von den sozialen Konventionen abweichendes Verhalten ist nicht unüblich für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Ihre oftmals lebensbedrohlichen und von Verlusten sowie Unsicherheiten geprägten Fluchterfahrungen resultieren im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung in einer zehnmal höheren Wahrscheinlichkeit zur Ausprägung einer posttraumatischen Belastungsstörung (Osinski, 2015). Anzeichen dafür sind unter anderem ein mangelndes Sicherheitsgefühl, Schwierigkeiten im Vertrauensaufbau zu anderen Personen und ein geringes Selbstwertgefühl (Mogk, 2015).

Die genannten Symptome ließen sich auch bei Sami erkennen. Aus dieser Bestandsaufnahme ergaben sich neben den fachlichen Förderbedürfnissen – wie die Verbesserung seines Leseverständnisses, die Erweiterung seines Wortschatzes und

die Stärkung seiner Rechenkompetenzen – auch psychosoziale Betreuungsbedürfnisse. Dazu zählen neben der Förderung seiner sozialen Kompetenzen auch die Minderung seiner Frauenfeindlichkeit und das Erlernen eines respektvollen Umgangs mit anderen. Zudem bedurfte Sami für seine gesunde psychische Entwicklung und die Steigerung seines Selbstwertgefühls der Fähigkeit, seine Gefühle verarbeiten und angemessen artikulieren sowie wieder an sich selbst glauben zu können.

3. Einblicke in die Praxis

In zehn Förderstunden à 90 Minuten nahm sich der Erstautor den zuvor geschilderten Herausforderungen an, Sami sowohl fachlich als auch sozioemotional zu unterstützen. Die ersten Betreuungseinheiten plante er in enger Abstimmung mit Samis Klassenlehrerin, im weiteren Verlauf jedoch erstellte er selbstständig die Förder- und Forderpläne.

Da Sami in der ersten Förderstunde wegen angeblicher Krankheit nicht in der Schule war, besuchte ihn der Erstautor in der Rolle des Förderlehrers zu Hause. Er nutzte diese Gelegenheit des Erstkontaktes auch, um Samis häusliches und soziales Umfeld kennenzulernen und ein Gespräch mit seiner Mutter zu führen. „Ich zeigte ihr, wie wichtig sie im Bildungsprozess von Sami ist und schlug ihr vor, dass sie meine Partnerin wird: Ich übernehme die Donnerstage, sie den Rest der Woche. Ich gab ihr zu verstehen, dass sie ihn nicht verhätscheln darf, wenn sie möchte, dass es ihr zweifelsohne sehr intelligenter Sohn später einmal zu etwas bringt, sondern diejenige sein muss, die seine Hausaufgaben und das Gelernte kontrolliert“ (Dawan, 2015, S. 4). Eine Herausforderung bei der Kommunikation mit der Mutter stellte für den Erstautor die Sprachbarriere dar, denn er spricht kein Arabisch und sie sprach zu diesem Zeitpunkt kaum Deutsch.

Der Fokus in den Förderstunden lag von Anfang an auf der Beziehungsarbeit mit Sami. „Ich denke, dass vor allem bei Flüchtlingen die betreuungszentrierte Förderform die erfolgversprechendste ist, denn die Kinder verstehen noch nicht, dass sie für sich selbst und ihre Zukunft lernen – dieser Lernprozess kommt erst später. Wenn sie eine Bezugsperson haben, die an sie glaubt und sie in ihren Ausführungen motiviert, machen sie auch lieber die Aufgaben.“ (ebd., S. 5)

Um eine Vertrauensbasis zu schaffen und Samis Motivation und Selbstwertgefühl zu steigern, wurden in den Fördereinheiten verschiedene Rituale etabliert, denn diese seien „unheimlich wichtig, um die Beständigkeit in einer sich andauernd verändernden Flüchtlingswelt zu erhalten“ (ebd., S. 6).

- Bei jedem Treffen führten sie ein Begrüßungsritual durch und kontrollierten gemeinsam, ob Samis Schultasche ordentlich eingeräumt ist. Dies taten sie, um seinem Ordnungsproblem entgegenzuwirken, denn „Ordnung ist ein unabdingbares Kriterium in einer chaotischen Flüchtlingswelt. Wenn man dies einem Kind von Anfang an mitgibt, kann man ihm später unglaublich viel Frust und Arbeit ersparen“ (ebd., S. 8).

- Weiterhin vereinbarten sie die Kontrolle der schriftlichen Hausaufgaben und täglichen Übungen wie ‚Hampelmännchen' für 30 Sekunden, wenn Sami nicht aufmerksam war.
- Gegen Ende des Förderunterrichts schauten sie immer ein Kindervideo auf Deutsch mit deutschen Untertiteln an und Sami beantwortete inhaltliche Fragen zum Video.
- Zum Abschluss eines jeden Treffens wurde ihm ein zehnminütiges Fußballspiel unter der Bedingung versprochen, dass er während der Förderstunde konzentriert und gewissenhaft gearbeitet hat. „Er sollte merken, dass ich sehr konsequent in allen meinen Ausführungen bin. Dies war mir besonders wichtig, da niemand in seinem Umfeld richtig konsequent ist; weder die Schwester und die Mutter, noch die Lehrkräfte, die oftmals überfordert scheinen, wenn er auf die Tränendrüse drückt und sie ihre Aufmerksamkeit auch den anderen Klassenmitgliedern widmen wollen" (ebd., S. 9). Mithilfe dieses Rituals wurde ihm zusätzlich zur mündlichen Wertschätzung seine Anerkennung für seine Leistungen gezeigt.

Zudem wurde auf vielerlei Wegen versucht, Samis soziale Kompetenzen zu stärken. Als der Förderlehrer bemerkte, dass Sami die Hofpausen alleine verbrachte, beschloss er, mit ihm Fußball zu spielen. Das animierte auch andere Mitschüler dazu mitzuspielen, doch Sami war „motorisch noch nicht so weit wie die anderen Kinder, kannte sich nicht mit den Spielregeln aus, hatte Angst vor dem Ball und war daraufhin beim Spielen ständig schlecht gelaunt. Dies waren Faktoren, weshalb er vermutlich auch sozial kaum Anschluss fand und sich nicht durch gute Leistungen beim Sport auszeichnen konnte" (ebd., S. 11).

Eine weitere Idee war, einen zweiten förderbedürftigen Jungen im gleichen Alter mit in den Förder- und Forderunterricht einzubeziehen. Mustafa aus der Türkei konnte besser rechnen als Sami, aber dieser konnte besser lesen als Mustafa. „Den Kindern konnte so verdeutlicht werden, dass jeder Mensch unterschiedliche Talente hat und man sich gegenseitig helfen kann. Mustafa zeigte Sami, wie er es schaffte, so schnell zu rechnen. Dies hinterließ bei Sami einen bleibenden Eindruck, da er immer ganz anders gerechnet hatte. Es war keine bessere Rechenmethode, aber eine andere. Man kann also über verschiedene Wege seine Ziele erreichen!" (ebd., S. 12).

Da sich Mustafa und Sami jedoch in der nächsten Woche zerstritten, entstand aus diesem Kontakt keine Freundschaft. Deshalb wurde mithilfe einer Kommilitonin fortan Zaid, ebenfalls ein geflüchteter Junge aus dem Irak, in die Fördereinheiten integriert. Sie trafen sich jeweils zu viert während der letzten zwanzig Minuten, um zusammen Lernspiele wie Memory zu spielen. Zu Beginn verstanden sich die beiden nicht so gut, denn „Zaid ist sehr intelligent und versteht es zu provozieren – Sami lässt sich gern provozieren, kann aber keine Gegenargumente benennen und wird deshalb handgreiflich" (ebd., S. 13), aber in der Folgezeit kamen sie immer besser miteinander aus.

Samis Frauenfeindlichkeit wurde durch die ausschließliche Verwendung von Texten, Videos und anderen inhaltlichen Lernmaterialien, die ein positives Frauenbild

vermittelten, bearbeitet. Auch in der gemeinsamen Förderzeit mit Zaid thematisierten die beiden Förderkräfte die verschiedenen Geschlechterrollen.

Um Sami fachlich zu fördern, wurde zu Beginn mithilfe von Erhebungsbögen der Klassenlehrerin eine Kompetenz- und Lernstandsanalyse durchgeführt. Nach der Bestimmung der zu übenden Inhalte, wurden Ablaufpläne erstellt, das entsprechende Lehrmaterial herausgesucht und durch eigens konzipierte, abwechslungsreiche Übungen ergänzt.

In Deutsch wurde das schuleigene Lehrbuch ‚*Lesen in Silben*' verwendet, um Lese- und Verständnisübungen mit Sami durchzuführen. Basierend auf dem Heidenheimer Modell (Bachmann, 2015), wurde ihm Vokabular anhand von mitgebrachten Alltagsgegenständen vermittelt, die Sami anschließend auf Bildern am Laptop erneut identifizieren und benennen sollte. Mithilfe von thematisch passend ausgewählten Episoden der Kinderserie ‚*Learn German with subtitles*' und Verständnisübungen vertieften sie die zuvor gelernten Wörter und Ausdrücke. Um auch das Schreiben und Hörverstehen zu üben, wurden regelmäßig Diktate durchgeführt. Zum Festigen der Präpositionen wurde ein Bewegungsspiel gespielt. Dazu wurde ein Stuhl in die Mitte des Raumes gestellt und Sami erhielt dann die Anweisungen, sich so schnell wie möglich hinter, auf oder neben diesen zu stellen. Das sollte er auch zu Hause mit seiner Schwester wiederholen. Um die Ausdrucksfähigkeit von Sami zu fördern, wurden ihm Bilder vorgegeben, zu denen Sami eine Geschichte erzählen sollte.

In Mathe, um das Zahlenvokabular zu üben, sollte Sami mithilfe der Finger bis hundert zählen. Zudem wurde Unterstützung von drei Mathematikstudierenden gesucht, die unterschiedliche Rechenwege erklärten, mit denen Sami auf einfache Weise bis zwanzig rechnen konnte. Diese innovativen Rechenformen übten sie in jeder Unterrichtsstunde gemeinsam. Im Laufe der Förderintervention wurde Sami immer schneller und schaffte es am Ende sogar, eine Aufgabe aus der dritten Klasse zu lösen, die selbst der ältere Zaid nicht ausrechnen konnte. Nicht nur dadurch, sondern auch durch das Visualisieren der Ergebnisse und seiner Leistungen sowie durch Lobe, gewann Sami wieder mehr Selbstvertrauen.

Am Ende der Fördermaßnahme erfüllte Sami die fachlichen Mindestanforderungen, um in die zweite Klasse versetzt zu werden. Zudem wurden, insbesondere durch die entstandene Freundschaft mit Zaid, seine sozialen Kompetenzen gestärkt.

4. Diskussion

Anhand des Praxisbeispiels wird deutlich, dass sich Schul- und Förderpersonal nicht nur fachlichen, sondern vor allem sozioemotionalen Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen stellen müssen. Zwar ist die Gruppe der schulpflichtigen Geflüchteten, durch ihre unterschiedliche geografische und soziale Herkunft sowie ihre individuellen Biografien, sehr heterogen ausgeprägt, jedoch lassen sich einige Gemeinsamkeiten durch ihre Fluchterfahrungen und den daraus resultierenden Bedürfnissen ausmachen. Geflüchtete Schülerin-

nen und Schüler müssen sich mit dem Verlust der gewohnten Lebensumgebung und häufig auch von Familienmitgliedern, mit der Verarbeitung von Gewalterfahrungen und bedrückenden Erlebnissen sowie mit der Unsicherheit über ihre Zukunft und ihren Aufenthaltsstatus in Deutschland auseinandersetzen. Die oftmals unter Traumafolgestörungen oder anderen psychischen Belastungen leidenden Kinder und Jugendlichen benötigen daher neben einer individualisierten pädagogischen Förderung auch emotionalen Halt, damit ihre Bildungsintegration gelingen kann. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Kontinuität von institutioneller und persönlicher Bindung, sowie ausreichend Zeit für individuelle Entwicklungsprozesse (Veramendi, 2016).

Um Sami individualisiert unterstützen und die Fördermaßnahmen entsprechend planen zu können, wurde insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit viel Zeit ins gemeinsame Kennenlernen und in den Aufbau einer Vertrauensbasis investiert. Da Harmeet Dawan selbst im Alter von 6 Jahren mit seiner Familie aus Afghanistan nach Deutschland geflüchtet ist, war ihm dieser Punkt vor dem Hintergrund seiner retrospektiven Betrachtung der eigenen Flucht- und Integrationserfahrungen im begleitenden Unterricht mit Sami besonders wichtig. „Genau darum sollte es meiner Meinung nach auch bei der Förderung von geflüchteten Kindern gehen. Man sollte die individuellen Probleme herausfiltern und ihnen dementsprechend helfen“ (Dawan, 2015, S. 16).

In der Bedürfnisanalyse von Sami ist festzustellen, dass dieser vor allem eine männliche Bezugsperson als Vorbild, sowie freundschaftliche Kontakte und eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung brauchte, um zum einen seine Frauenfeindlichkeit und zum anderen seine soziale Isoliertheit zu überwinden. Es tat Sami zudem sichtlich gut, zu wissen, dass sich jemand um ihn kümmert und an ihn und seine Fähigkeiten glaubt. Jemanden zum Reden zu haben war für ihn auch wichtig.

Mit Samis Bedürfnissen im Hinterkopf, wurden die Fördereinheiten weniger auf die inhaltlichen Punkte und mehr auf die psychoemotionalen und sozialen Aspekte fokussiert: „Es war, so denke ich, perfekt, sich nicht in erster Linie um die Vermittlung der Sprache, sondern eher um die sozialen Kompetenzen von Sami zu kümmern, denn was bringt ihm die Sprache, wenn er sie mit niemandem anwenden kann? […] Zuerst sollte die – so wie ich sie gerne nenne – ‚Lebensklugheit‘ geschult werden, dann alles andere“ (ebd., S. 16).

Weiterhin wurde besonders darauf geachtet, dass auch Samis Familienmitglieder mit in den Förderprozess einbezogen und auch ihnen geholfen wurde. So war die Vermittlung von zwei Studentinnen, die Samis Schwester wöchentlich Förderunterricht gaben, eine hilfreiche Maßnahme. Die Idee war dabei, dass irgendwann die ältere Schwester selbst Sami bei den Hausaufgaben und beim Lernen überprüfen und unterstützen kann. „Ich hatte mir nicht nur zum Ziel gesetzt, Sami zu helfen, sondern auch seiner Familie, denn ich weiß, wenn seiner Familie geholfen wird, hat er ein viel angenehmeres und besseres Umfeld, um zu lernen und sich weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 16).

5. Handlungsempfehlungen

Aus dem Praxisbeispiel der zehn begleitenden Fördereinheiten von Sami lassen sich Anregungen und Ideen ableiten, die auch für andere Förder- und Schulkräfte im pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen hilfreich sein könnten. Es sei an dieser Stelle jedoch zum einen darauf hingewiesen, dass die Handlungsempfehlungen lediglich auf einer Fördermaßnahme beruhen und daher keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzen, und zum anderen, dass die dargestellten Vorschläge immer an den jeweiligen Kontext angepasst werden müssen, um die gewünschten Effekte zu erzielen.

Wie sich zeigte, ist es zu Beginn der Förderzusammenarbeit wichtig, dass sich die unterstützende Person einen Überblick über die Befindlichkeiten der zu unterstützenden Person und die dadurch entstehenden Betreuungsbedürfnisse macht, damit sie die Fördermaßnahmen individuell auf diese abstimmen kann. Die bedarfsgerechte Verteilung von Ressourcen stellt hierbei eine nicht unbedeutende Aufgabe für die Schulen dar, denn aufgrund der stark ausgeprägten Heterogenität der geflüchteten Schülerschaft kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder die gleiche Anzahl und Art von Förderstunden benötigt. Durch einen flexiblen und personalisierten Einsatz von Unterstützungspersonal und -instrumenten könnte dies gelöst werden.

Es kann außerdem von Vorteil sein, Familienmitglieder mit in den Förderprozess einzubeziehen, denn sie haben, über die eigentlichen Förder- und Forderstunden hinaus, einen kontinuierlicheren Einfluss auf ihre Kinder bzw. Geschwister. Um den Austausch mit der Familie zu fördern und, damit die geflüchteten Schülerinnen und Schüler nicht die Unterrichtszeit in den regulären Klassen verlieren, wäre es für das Förderpersonal hilfreich, ihre begleitenden Einheiten nicht parallel in der Schule selbst, sondern eher am Nachmittag oder Abend in ihrem häuslichen Umfeld realisieren zu können.

Der Fokus bei der zusätzlichen Förderung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sollte neben dem Fachlichen vor allem auf den individuell zu bestimmenden Aspekten liegen, die für sie selbst und ihre Entwicklung zum Zeitpunkt der Förderintervention am wichtigsten sind, um emotional ausgeglichen, sozial integriert und in der Schule konzentriert zu sein. Dies impliziert zum einen, dass dem Schul- und Förderpersonal adäquate Lehr- und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen, die auf die Lernbedürfnisse und Kontexte der geflüchteten Kinder und Jugendlichen abgestimmt sind, und zum anderen, dass die Unterstützenden über zusätzliche Kenntnisse und Kompetenzen in der psychologischen Betreuung von traumatisierten oder anders psychisch belasteten Kindern und Jugendlichen verfügen, oder aber, dass die Schule selbst auf ein entsprechendes Unterstützungsnetzwerk und die dafür nötigen finanziellen, infrastrukturellen und personellen Mittel zurückgreifen kann. Nach einer Bestandsaufnahme zur psychoemotionalen Befindlichkeit der zu fördernden Schülerinnen und Schüler, ist es sinnvoll, eine entsprechende psychologische Betreuung mit in die begleitende Förderung zu integrieren bzw. ihnen, und eventuell auch ihrer Familie, externe Angebote zu vermitteln.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass beim pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen die Kontinuität der Lehrkräfte und des Förderpersonals garantiert ist, um ihren Bedürfnissen nach andauernder individualisierter Unterstützung und Beständigkeit in vertrauensvollen zwischenmenschlichen Beziehungen gerecht zu werden. Es bedarf dafür vor allem einer Grundmotivation des pädagogischen Personals, sich über einen längeren Zeitraum hinweg für die Bildungsintegration der geflüchteten Schülerinnen und Schüler engagieren zu wollen sowie einer engen Kooperation und Abstimmung der Lehrkräfte mit den begleitenden Förderpersonen.

Obgleich beim Förderpersonal aus der im Praxisbeispiel dargestellten Förderunterrichtsmaßnahme die Motivation für eine längerfristige Unterstützung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zweifelsohne vorhanden war, ergaben sich Diskontinuitäten durch die Vorgabe des Förderumfangs vonseiten der Seminarleitung der Universität Heidelberg von lediglich zehn Unterrichtseinheiten. In den wenigsten Fällen setzten die Förderkräfte die Zusammenarbeit mit ihren Schützlingen nach Ablauf der Frist fort. Aus diesem Grund ist es ratsam, Förderprogramme zu konzipieren, die durch eine entsprechende Ausstattung an finanziellen und personellen Ressourcen eine Kontinuität der Kooperationen garantiert.

Jedoch sind Förderprogramme für geflüchtete Kinder und Jugendliche, wie das im vorliegenden Beitrag dargestellte, grundsätzlich hilfreich, um einen ersten Kontakt zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen zu schaffen. Dadurch können Berührungsängste und schließlich auch Vorurteile abgebaut, verhärtete politische Einstellungen aufgeweicht und sogar neue Freundschaften geschlossen werden. Durch die Arbeit mit Geflüchteten senden die Förderpersonen ein klares Signal an ihr soziales Umfeld: zum einen, dass sie weltoffen und fremdenfreundlich sind, und zum anderen, dass sie gerne einen Beitrag zur Bildungsintegration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen leisten.

Literatur

Bachmann, E. (2015). Für Flüchtlinge: Sprache lernen nach dem „Heidenheimer Modell". *Heidenheimer Zeitung*, 31.08.2015. Heidenheim: Südwest Presse. Online verfügbar unter http://www.swp.de/heidenheim/lokales/heidenheim/fuer-fluechtlinge_-sprache-lernen-nach-dem-_heidenheimer-modell_-10501946.html (letzter Zugriff am 02.02.2017).

Dawan, H.S. (2015). *„Sami, was ist 63–13?" – Ein etwas ungewöhnlicher Förderbericht von Harmeet Singh Dawan.* Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Unveröffentlichter Förderbericht, eingereicht am 15.08.2015 bei Prof. Dr. Ingrid Dietrich.

Goerlich, A. (2016). *Willkommen in Heidelberg!? Was Geflüchtete, Flüchtlingshilfe und Bürger/innen brauchen.* Berlin: Heinrich Böll Stiftung – Stiftungsverbund. Online verfügbar unter https://gutvertreten.boell.de/2016/04/27/willkommen-heidelberg-was-gefluechtete-fluechtlingshilfe-und-buergerinnen-jetzt-brauchen (letzter Zugriff am 02.02.2017).

Mogk, C. (2015). „Erst dann kann ich sicher sein…“ – Psychiatrische und psychotherapeutische Versorgung junger Flüchtlinge und ihrer Familien am Beispiel der Flüchtlingsambulanz in Hamburg. *Soziale Psychiatrie*, Ausgabe 03/2015, Flucht – Trauma – Asyl. Köln: Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V. Online verfügbar unter http://www.dgsp-ev.de/fileadmin/dgsp/pdfs/Artikel_Soziale_Psychiatrie/Erst_dann_kann_ich_sicher_sein__C._Mogk_.pdf (letzter Zugriff am 02.02.2017).

Osinski, M. (2015). Verfolgung, Flucht und Migration. *Soziale Psychiatrie*, Ausgabe 03/2015, Flucht – Trauma – Asyl. Köln: Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V. Online verfügbar unter http://www.dgsp-ev.de/archiv-soziale-psychiatrie/ausgabe-032015-der-sozialen-psychiatrie.html (letzter Zugriff am 02.02.2017).

Veramendi, A. (2016). Junge (unbegleitete) Flüchtlinge in der Schule – Ein Plädoyer für geschützte Lernräume für Schüler und Pädagogen. *SchulVerwaltung spezial*, *16*(2), 52–55.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Claudia Solzbacher

Entscheidend ist doch die Haltung – Professionelle pädagogische Haltung als Aufgabe für die Schulführung

Schulleiterinnen und Schulleiter sind Innovatoren und Bewahrer, Schulentwickler und -verwalter. In diesen unterschiedlichen – oft als widersprüchlich erlebten – Rollen sind sie nahezu täglich mit Fragen konfrontiert, bei denen es um Werte und Haltungen geht. Manche damit verbundenen Dilemmata fordern von ihnen über den konkreten Fall hinaus grundsätzliche Entscheidungen für die Ausrichtung ihrer Führungsaufgaben. Ermöglichen sie Freiräume für eine eigenverantwortliche Qualitätsentwicklung in ihrer Schule, müssen sie u.U. zugleich einer Einmischung durch schulaufsichtliche „Fürsorglichkeit" angemessen begegnen. Auch bildungspolitische Weichenstellungen bergen möglicherweise Widersprüche, wie die Ausrichtung an Bildungsstandards und die Forderung nach mehr individueller Förderung, was zu Abwägungen und Entscheidungen für die eigene Schule zwingt. Gerade in solchen Situationen hängt es von ihren pädagogischen Orientierungen und ihrem Selbstverständnis ab, wie sie agieren. Als Mittler zwischen vorgegebenen Zielen und ihrer schulorganisatorischen und unterrichtlichen Realität müssen sie für die Lehrkräfte den Reflexionsraum schaffen, der es ihnen ermöglicht, ihre Kompetenzen zu erweitern, ohne ihre pädagogischen Erfahrungen zu verleugnen. Sie müssen Dialogpartner und Spiegel sein, wenn es darum geht, als Kollegium zu einem abgestimmten Handeln zu finden – eine Frage der Haltung auch für Schulleiterinnen und Schulleiter? Verlangt das nicht, dass Schulleiterinnen und Schulleiter schon mit sich selbst quasi ‚ins Reine gekommen sind'?

1. Den Begriff Haltung hinterfragen

Eine Binsenweisheit: Wenn sich in Schule etwas verändern soll, muss sich die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer ändern. Das klingt in unterschiedlichen mehr oder

weniger versteckten Appellen z.B. so: „Inklusion ist letztlich eine Frage der Haltung" oder „Der Weg von der Defizit- zur Stärkenorientierung führt über die Haltung der Lehrperson." Solche in der Regel von außen an die im Schulsystem tätigen Akteure herangetragenen Forderungen geben sich trotz des evidenten Mangels an inhaltlicher Klärung des Haltungsbegriffs den Anschein theoretischer Fundierung. Ob es um die bestmögliche Förderung der Kinder und Jugendlichen geht oder um die Verbesserung der Kooperation im Kollegium, stets wird eine jeweils richtige professionelle Lehrerhaltung eingefordert. Das sei eben eine Schlüsseldimension, die das Denken von Lehrkräften grundlegend präge und jegliches pädagogisch-professionelle Handeln beeinflusse.

Wie aber sollen Schulleitung und Lehrkräfte mit möglichen Zweifeln umgehen, ob etwa Inklusion, so wie gefordert, gelingen kann? Oder wie bringen sie ihre den Erwartungen entsprechende positive Einstellung zur Inklusion mit dem bisher gültigen System der Exklusion in Einklang? Wie kompliziert ist dann erst die Frage zu beantworten, wie die ‚richtige' Haltung von Schulleiterinnen und Schulleitern für jeden solcher Fälle zu definieren ist und welche professionelle Haltung können oder müssen sie von den Lehrkräften erwarten? Schulleitungen und Lehrkräfte sind sich ihrer eigenen Haltung mitunter gar nicht mehr sicher, denn nicht selten fühlen sie sich von sog. ‚selbstfremden' Glaubenssätzen, Anforderungen und Zielen überrumpelt oder lassen sich auch davon überrumpeln. Stimmen solche eher ‚verordneten' pädagogischen Ziele *nicht* mit dem eigenen ‚Bauchgefühl' im Sinne von Erfahrungswissen überein, kommt es zu einer Abkopplung von Affekten und Emotionen. Wer dauerhaft ‚gegen sich selbst' arbeitet, wird nicht zu einer selbstkongruenten bzw. authentischen Haltung finden. Damit kommt dem Handeln der Sinn abhanden – so der Persönlichkeitstheoretiker Kuhl (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014a). Die Authentizität der eigenen Haltung ist in Gefahr, wenn der Zugang zu sich selbst nicht gelingt. Solche Inkongruenzen zeigen an, dass der ‚innere Kompass' und damit die eigene professionelle Sicherheit, zum Wohl der Kinder und Jugendlichen autonom und begründet agieren zu können, gestört ist.

Insbesondere für Schulleiterinnen und Schulleiter – in ihrer Verantwortung für sich selbst und für ihre Lehrkräfte – ist die gemeinsame Reflexion darüber unerlässlich, mit welchem Wissen und mit welchen Erfahrungen der eigene innere Kompass bis jetzt gefüllt ist. Sie müssen auf die eigenen sowie auf den Stand der Selbstkompetenzen im Kollegium achten, um ermessen zu können, welche inneren Reaktionen gegenüber neuen Anforderungen dies konkret zur Folge haben könnte: Aggression oder Rückzug ins Private?

Im Rahmen des aktuellen Diskurses über Haltungen von Führungskräften legt auch das Konzept zur Leadership in der Lehrerbildung viel Wert auf die Persönlichkeitsbildung bzw. -entwicklung. Dabei sind sich die Herausgeberinnen und Herausgeber mit der überwiegenden Kompetenzforschung darin einig, dass sich Kompetenzen aus den Bausteinen Fachwissen, Anwendungswissen und Einstellungen zusammensetzen (vgl. Huber et al., 2013). Wenngleich der Zusammenhang von Wissen, Können und Haltung bis heute nicht genau geklärt ist, sprechen alle Forschun-

gen über subjektive Theorien, Attitudes oder Berufsethos dafür, dass solche Kategorien eine Bedeutung für Lernen, Lehren und auch für das Führen einer Schule haben. Fraglich ist diese Bedeutung aber im Hinblick auf die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften wie von Schulleiterinnen und Schulleitern. Nach intensiver Forschung waren wir uns schließlich sicher, dass diese Haltung ihr professionelles Rückgrat sein muss, was allerdings mehr umfasst als Einstellungen oder subjektive Theorien – Haltung *einnehmen*!

Wir (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014b) können empirisch und auf der Grundlage einer Theorie belegen, dass für eine stabile und verlässliche professionelle Haltung aller Pädagoginnen und Pädagogen vor allem ein ‚integrationsstarkes Selbst' nötig ist. Das trifft sicher noch einmal besonders auf Führungskräfte zu. Eine professionelle Haltung hat nur, wer in der Lage ist, sich in einem pluralistischen Staat zwischen den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von Bildungspolitik, Wissenschaft, Eltern und anderen an der Schule Beteiligten zu emanzipieren. In dieser Gemengelage muss sich professionell und selbstbewusst entscheiden können, wer vor allem das Wohl der Schülerinnen und Schüler (denn darauf zielt das Handeln der Schulleitung in erster Linie ab) wie auch das Wohl der Kolleginnen und Kollegen im Blick hat.

2. Haltung ist lehr- und lernbar

Alle pädagogisch arbeitenden Menschen brauchen ‚Selbstwirksamkeitsüberzeugung', um die Fähigkeiten zur Selbsterkenntnis, Reflexion und Selbstmotivation entwickeln und erhalten zu können. Eine stabile kontextsensible und verlässliche pädagogische Haltung basiert vor allem auf einem ‚integrationsstarken' Selbst der Pädagoginnen und Pädagogen, das in der Lage und gewillt ist, Widersprüchliches auszuhalten und mit zu berücksichtigen. Gut ausgebildete Selbstkompetenzen sind hierfür die Grundlage (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014b). Diese sind lebenslang erlernbar, lehrbar und auch messbar. Dazu gehört neben diversen Reflexionen über das berufliche Feld und über die eigene Person auch eine mentale ‚Beweglichkeit', die Offenheit, Neues hinzulernen zu wollen. Dies sind Kennzeichen von Professionalität.

Neben der Fachlichkeit macht es zweifellos die Professionalität von Schulleiterinnen und Schulleitern aus, dass sie sich zutrauen,

- sich selbst zu motivieren,
- sich selbst zu beruhigen,
- aus ihren Fehlern zu lernen,
- Rückmeldungen von anderen zu nutzen,
- Konflikte mit anderen gut auszuhalten,
- in schwierigen Situationen einen kühlen Kopf zu bewahren,
- es zu schaffen, konstruktiv zu bleiben,
- strukturiert zu handeln,
- nach Misserfolgen nicht den Mut zu verlieren,
- Widersprüche auszuhalten und zu integrieren.

Gerade Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen diese Fähigkeiten, um ihren Aufgaben gerecht werden zu können. Denn sie wollen für Reformen offen sein, aber nicht alles unreflektiert übernehmen; sie wollen kein ‚Entweder-oder-Denken', sondern viele Ansprüche integrieren, um effektiv arbeiten zu können; und das trotz Haushaltsengpässen, fehlendem Personal und Leistungslücken. Deshalb muss der Professionalisierungsprozess auch den Erwerb bzw. ständigen Ausbau und die ständige Auffrischung von Selbstkompetenzen ermöglichen.

Zurzeit gibt es in den Forschungen zu Leadership aktuell noch eher zu wenig Überlegungen und Diskussionen darüber, was denn genau unter Persönlichkeitsbildung oder konkret unter Haltung im oben beschrieben Sinne zu verstehen ist und vor allem, ob und wie sie lehrbar ist. Denn ihre Lehr- und Lernbarkeit wären ja die Voraussetzung dafür, dass Haltung in der schulischen und unterrichtspraktischen Umsetzung aktueller Reformen erwartet werden kann.

Mit pädagogischen, psychologischen und psychomotorischen Expertinnen und Experten haben wir *Fortbildungsmodule* entwickelt (Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017). Diese setzen zwar an den Bedürfnisfeldern von Lehrkräften an, schließen aber die der Schulleiterinnen und Schulleiter insofern mit ein, als dass sie in der Regel neben ihrer Leitungstätigkeit unterrichten und zugleich die Qualitätsverantwortung für das Handeln ihrer Lehrkräfte wahrnehmen.

Wir wollten individuell anpassbare Wege zeigen, die es erlauben, in schwierigen Situationen auf die eigenen Selbstkompetenzen zuzugreifen. Denn nur wer ‚im Kontakt mit sich selbst' ist, kann Empathie zeigen und sich selbst ausdrücken. Die Methoden der verschiedenen Bausteine tragen dazu bei, eine spezifische Zugriffsmöglichkeit auf die eigenen Selbstkompetenzen zu erlangen. Das kann unter anderem durch Körperwahrnehmungsübungen, (Selbst-)Reflexionsbögen, Fallbesprechungen und Wissensinputs – und deren Wechselwirkungen – erfolgen. Wir setzen also mehr auf authentisches Erleben und auf eine bewusst aufbereitete Praxis. Die Bausteine bilden folgende Aspekte ab:

- ‚Erleben' (Einsatz psychomotorischer Methoden als Zugang über unmittelbare Erfahrung zur Selbstkompetenz – also wirklich körperlich Grenzen erfahren und damit umgehen),
- ‚Wissen' (über wichtige beruflich relevante Selbstkompetenzen),
- ‚Reflektieren' (Feedbackgespräche und Coaching) und
- ‚Übertragen' (Bezug herstellen zu persönlichen Erfahrungen und zum Berufsalltag; Umsetzung von Gelerntem in das pädagogische professionelle Handeln).

3. Fazit

Wichtiges Ziel von Aus- und Weiterbildung muss die Selbstkompetenzförderung von Lehrerpersonal und Führungskräften gleichermaßen sein. Sie müssen sich ihres inneren Kompasses bewusster werden, um die Bedeutung ihrer Selbstkompetenzen

wissen, deren Gefährdungen kennen und Maßnahmen an die Hand bekommen, wie man seine Selbstkompetenzen erneuert bzw. erhält!

Dies zu ermöglichen, sollte auch zunehmend Führungsaufgabe sein! Schulleiterinnen und Schulleiter müssten dann besonders mehr Wert auf die persönliche Weiterentwicklung ihrer Lehrkräfte legen, wenn diese vor allem gefährdet sind, weil durch neue Reformen fremde Glaubensätze an sie herangetragen und integriert werden müssen. Hier sind Supervisionen mit individueller Beratung in Praxissituationen – auch im Hinblick auf persönliche Zugänge – ein Weg. Allerdings bräuchte es dafür deutlich mehr Coachingpersonal. Ideal wäre es natürlich, wenn die Schule Fortbildungen im Bereich Selbstkompetenzausbau bereits präventiv für das ganze Kollegium anbieten könnte.

Die Zuversicht, dass solche Unterstützung für die Wahrnehmung der Schulleitungsaufgabe zur Verfügung steht, könnte zudem helfen, die Bereitschaft zur Übernahme von Führungsämtern zu erhöhen.

Literatur

Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeits-psychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Teil 4
Organisation und Verwaltung

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Anne J. Köster

Entwicklungsaufgaben urbaner Schulen – Eine qualitative Vergleichsstudie in Deutschland und Mexiko

Der Beitrag beschäftigt sich mit den aus politischen Veränderungsprozessen resultierenden Entwicklungsaufgaben an großstädtischen Grundschulen in Deutschland und Mexiko. Der Vergleich von kontrastierenden Fallbeispielen aus beiden Ländern zielt darauf ab, neben den Gemeinsamkeiten auch die kontextbedingten Unterschiede im Umgang mit Herausforderungen in urbanen Grundschulen darzustellen und daraus abzuleiten, was schulische Akteure länderübergreifend diesbezüglich voneinander lernen können.

Zunächst werden die Grundlagen des systemtheoretischen Ansatzes in der Schulforschung und die Spezifika einer urbanen Schulentwicklung erläutert. Nach einem Überblick über das methodische Vorgehen bei der inhaltsanalytischen Vergleichsstudie folgt die Darstellung und Analyse von insgesamt vier Fallbeispielen aus staatlichen Grundschulen in einer deutschen und mexikanischen Großstadt. Der Artikel schließt zum einen mit Handlungsempfehlungen für schulisches Führungspersonal in deutschen und mexikanischen Großstadtschulen und zum anderen mit theoretisierenden Hypothesen, die einen Beitrag zur Konstruktion eines Erklärungsmodells für urbane Schulentwicklung liefern.

Schlüsselbegriffe: urbane Schulen, systemische Schultheorie, Entwicklungsaufgaben, Bildungsreformen, Deutschland und Mexiko im Vergleich

1. Einführung

Neue internationale Standards und nationale Bildungsreformen stellen Schulen weltweit vor die schwierige Aufgabe, ihre Struktur, Führung und pädagogische Praxis immer wieder anzupassen. Aufgrund ihrer komplexeren Organisationssysteme und diverseren Schülerpopulationen bedürfen bildungspolitische Innovationen in urbanen Schulen einer besonders fein abgestimmten Umsetzung. Vor welchen neuen Herausforderungen insbesondere Großstadtschulen in der heutigen Zeit stehen und

welche Implikationen der Umgang mit diesen für ihre Schulleitungen, die schulinternen Entwicklungsprozesse und die Kollegien haben, analysiert der vorliegende Beitrag am Beispiel von Deutschland und Mexiko. Er zielt damit auf die Beantwortung der Forschungsfragen ab, welche Gemeinsamkeiten und kontextbedingten Unterschiede sich einerseits im Umgang der Akteure mit den auf politischen Veränderungsprozessen basierenden Herausforderungen an deutschen und mexikanischen großstädtischen Grundschulen zeigen und was sie andererseits von ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem jeweils anderen Land in Bezug auf urbane Schulentwicklung lernen können.

Die qualitative Fallstudie basiert auf Experteninterviews, die die Autorin 2016 in zwei deutschen und zwei mexikanischen urbanen staatlichen Grundschulen mit dem Schulpersonal führte. Die Analyse der qualitativen Daten dient zum einen der Formulierung von kontextspezifischen Handlungsempfehlungen für schulische Führungskräfte zum professionelleren Umgang mit neuen Herausforderungen und zur Ausgestaltung der daraus resultierenden urbanen Schulentwicklungsprozesse, und zum anderen der induktiven Generierung von theoretisierenden, kontextübergreifenden Hypothesen über den Umgang mit Herausforderungen an großstädtischen Schulen. Mit diesen soll ein Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs um urbane Schulentwicklung, und insbesondere zu den von Hans-Günther Rolff (2007) aufgezeigten Lücken einer Schulentwicklungstheorie, geleistet werden.

Neben Rolff (2013a) spezialisierte sich im deutschsprachigen Raum weiterhin Stephan Huber auf das Thema Schulentwicklung und Fragen der schulischen Führung (vgl. Huber et al., 2013, 2014). Auf internationaler Ebene lieferte der kanadische Bildungsforscher Michael Fullan einen wichtigen Beitrag zur Theoretisierung von schulischen Change-Management-Prozessen. In seinem Buch ‚Big-City School Reforms' (2014) definierte er gemeinsam mit Alan Boyle, auf Grundlage von Fallstudien in New York, Toronto und London, Faktoren, die zu einer erfolgreichen Veränderung von großstädtischen Schulsystemen und ihren Schulen führen. Die Erkenntnisse dieser genannten Standardwerke bilden den Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Die Schule als funktional differenziertes Subsystem

Niklas Luhmann (1991) begreift eine Gesellschaft als die Gesamtheit von Systemen, die sich nicht durch ihre Akteure, sondern durch Operationen, also Kommunikation oder Interaktionen zwischen Individuen und sozialen Systemen, sowie durch die Abgrenzung von ihren komplexen und unstrukturierten Systemumwelten konstituieren. Soziale Systeme sind folglich Kommunikationssysteme, die es uns als Individuen ermöglichen, in einer sozialen Gruppe miteinander zu sprechen, Informationen zu strukturieren und Probleme zu lösen. Ein System ist von den Informationen und

Ressourcen seiner Umwelt abhängig und wird folglich von der Systemumwelt beeinflusst. Gleichzeitig hat aber auch das System Einfluss auf seine Umwelt.

Um die immer komplexer werdenden Probleme in einer Gesellschaft lösen zu können, entstehen innerhalb des übergeordneten Gesamtgesellschaftssystems, mithilfe von funktionaler Differenzierung, Funktionssysteme, die die Systemkomplexität reduzieren und spezifische Gesellschaftsbereiche eigenständig regulieren. Da innerhalb eines Funktionssystems allerdings erneut spezifische Probleme gelöst werden müssen, findet in ihnen eine weitere funktionale Differenzierung statt, die zur Entstehung von funktionssysteminternen Subsystemen führt. Die Funktionssysteme bilden dann die Systemumwelt ihrer sich selbst konstituierenden und erhaltenden Subsysteme. Neben dem Politik-, Wirtschafts-, Wissenschafts-, Kunst-, Religions-, Rechts-, Sport-, Gesundheits- und Massenmediensystem definierten Roth und Schütz (2015) in ihrer Reflexion über Luhmanns Systemtheorie auch das Erziehungssystem als ein Funktionssystem.

Luhmann (2002) geht davon aus, dass Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen des Erziehungssystems die Aufgabe übernehmen, Akteure mithilfe eines Erziehungsprogrammes (wie z.B. ein Lehrplan) zu erziehen. So wie jedes andere Funktionssystem ist auch das Erziehungssystem autonom und funktioniert auf Basis systemspezifischer Kommunikationsregeln, die von seinen Elementen angewendet werden. Eines seiner wichtigsten Elemente sind Schulen (Luhmann, 2002; Fend, 2008).

Bezugnehmend auf Luhmanns Systemtheorie definieren Abt und Ponte (2015) eine Schule als ein funktional differenziertes Subsystem des Erziehungssystems, das aus einem Organisationssystem besteht, welches durch die vier Komponenten Strategie, Struktur, Kultur und Steuerung konstituiert ist (Rolff, 2013b). Aufgrund der hohen Systemkomplexität entstehen in einer Schule durch funktionale Differenzierung weitere Subsysteme. Renoldner, Scala und Rabenstein (2007) nennen hier als Beispiele die Arbeitsgruppen, die Schülerinnen und Schüler, das Lehrpersonal und das Führungspersonal der Schule. Des Weiteren ist das System der Schule mit anderen Subsystemen des Erziehungssystems durch strukturelle Kopplung verbunden. Diese sind unter anderem die Familien der Schülerschaft, andere Schulen sowie die Schulträger und die Schulaufsicht im deutschen Schulsystem bzw. die Schulzonen und Schulsektoren im mexikanischen Schulsystem.

2.2 Strukturelle Kopplungen der Schule an Systeme in ihrer Umwelt

Luhmann (1991) argumentiert, dass, aufgrund des selbstreferenziellen Charakters der gesellschaftlichen Funktionssysteme, Verbindungslücken, bzw. sogenannte strukturelle Entkopplungen, bestehen, die zu Problemen der Interkoordination zwischen den verschiedenen Systemen führen. Fend (2008) stellt unter Rückbezug auf Luhmann (2002) in seiner Theorie der Schule jedoch heraus, dass das System der Schule auf eine erfolgreiche Interkoordination mit den anderen Systemen in seiner Umwelt angewiesen ist, da seine Funktionsfähigkeit und Funktionsweise von den Strukturen

und Funktionen dieser Systeme abhängig sind. Folglich kann die Schule nur im Fall einer strukturellen Kopplung zwischen ihr und diesen anderen Systemen die gesamtgesellschaftliche Funktion der Erziehung erfüllen.

Basierend auf dieser theoretischen Grundlage, lässt sich für das System der Schule folgende Grundannahme formulieren: Es sind eine Vielzahl von strukturellen Kopplungen zwischen den über-, neben- und untergeordneten Systemen der Schule nötig, um eine Bildungsreform in der Schule erfolgreich umzusetzen.

- Auf Ebene des Gesamtgesellschaftssystems sollte das Rechtssystem mit dem Erziehungssystem strukturell gekoppelt sein, damit die im Rechtssystem verabschiedeten Änderungen der Bildungsgesetze und neue Bildungsreformen der Systemlogik, Struktur und Funktionsweise des Erziehungssystems entsprechen. Weiterhin sollte das politische System an das Erziehungssystem gekoppelt sein, damit neue bildungspolitische Richtlinien, Bildungsprogramme und Rahmenlehrpläne eine realisierbare Arbeitsgrundlage für die Akteure des Erziehungssystems, und insbesondere seiner Subsysteme, wie die Schulverwaltung und die Schulen, liefern.
- Das Erziehungssystem sollte strukturell an das in ihm ausdifferenzierte Schulverwaltungssystem gekoppelt sein, damit die dortigen Akteure nach den vom Erziehungssystem definierten Erziehungsmaximen handeln können. Dies impliziert auch die Notwendigkeit einer strukturellen Kopplung des Schulverwaltungssystems an das in ihm ausdifferenzierte Schulsystem sowie an das System Schulaufsicht bzw. -sektor und an das System Schulträger bzw. -zone.
- Das Schulsystem bedarf wiederum einer strukturellen Kopplung an das ihm untergeordnete System der Schule, damit die Anpassung ihrer Organisationsstrukturen, der schulischen Führung und pädagogischen Praxis an rechtliche, politische und administrative Vorgaben gefördert wird.

2.3 Besondere Herausforderungen großstädtischer Schulen

Aufgrund ihrer Einbettung in ein dynamisches Gesamtsystem und ihrer strukturellen Kopplungen an Systeme in ihrer Umwelt, die sich insbesondere in Großstädten in einem ständigen Wandel befinden, hat auch, und vor allem, die urbane Schule die Aufgabe, sich an immer wieder neue Gegebenheiten anpassen zu müssen. Daraus ergeben sich für Schulen allgemein, und, aufgrund der komplexeren Systemstrukturen, insbesondere für Großstadtschulen Herausforderungen, die sich in einem Spannungsfeld von internen und externen Einflüssen konstituieren, also einerseits aufgrund von Veränderungen in ihren lokalen historischen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontexten, andererseits aufgrund von internationalen Entwicklungen, wie beispielsweise vereinheitlichten Qualitäts- und Leistungsstandards, erhöhten Erwartungen an Schulsysteme und veränderten Vorstellungen von gleichberechtigter Teilhabe an Bildungsprozessen, generiert werden.

Obwohl jede Großstadt einzigartig ist, lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen. Im Vergleich zum ländlichen Raum weisen urbane Gegenden in der Regel

eine größere sozioökonomische, kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt ihrer Bevölkerung auf. Außerdem ist es aufgrund der höheren Anonymität und Fluktuation wahrscheinlich, dass die soziale Kohäsion geringer ist als in kleineren Städten oder ländlichen Gegenden. Daraus ergeben sich nicht nur besondere Herausforderungen für Lehrkräfte in der täglichen Gestaltung ihrer pädagogischen Praxis, sondern es erschwert auch die politischen Verhandlungen, die Regierbarkeit der Stadt und somit auch die Führung ihres Schulsystems. Deswegen sollte das Schulgestaltungspersonal in den Abstimmungen über die Reaktion auf neuen Gegebenheiten in den großstädtischen Schulen neben der besonderen lokalen auch die globale Dimension mitdenken (Fullan & Boyle, 2014).

2.4 Systemische Schulentwicklung

Um innerhalb der großstädtischen Schule eine adäquate Anpassung an diese externen und internen Systemeinflüsse gewährleisten zu können, bedarf es einer flexiblen und systemischen Schulentwicklung. Diese Entwicklungsaufgaben muss die Schulleitung in einer eigenverantwortlich geführten Schule zusätzlich zu den üblichen Managementaufgaben steuern, die – über die reine Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit der Schule hinaus – die Innovation und Qualitätsverbesserung der Schule garantieren sollen (Stiftung Bildungspaket Bayern, 2011). Rolff (2007) argumentiert, dass die „Schulentwicklung von der Einzelschule als Einheit zielgerichteter systemischer und reflexiver Gestaltung ausgeht, wobei die Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung im Systemzusammenhang gesehen werden und die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist“ (S. 5).

Bei der systemischen Schulentwicklung wird folglich davon ausgegangen, dass sich eine Schule nur dann erfolgreich innovieren kann, wenn sich auch die Systeme, an die sie strukturell gekoppelt ist, entsprechend entwickeln. Die Schulleitung nimmt hierbei nicht die Rolle eines Managements ein, das Bildungsreformen und Richtlinien lediglich gemäß den Vorgaben umsetzt, sondern folgt der Logik einer kohärenten und kontinuierlichen systemischen schulischen Führung, indem sie verantwortungsbewusst in Kooperation und Abstimmung mit Akteuren der Systemumwelt gemeinschaftlich Innovationen entwickelt, umsetzt und evaluiert (Huber, 2010).

Fullan und Boyle (2014) identifizierten sechs Faktoren, die in Schulentwicklungsprozessen von urbanen Schulen mit dringlich zu begegnenden Herausforderungen zu einer ganzheitlichen systemischen Veränderung beitragen. Sie unterscheiden zwischen Push-Aktivitäten, die unmittelbar, eindringlich, unnachgiebig und nicht verhandelbar von der Schulleitung vorgegeben werden, und Pull-Aktivitäten, die schulische Akteure dazu ermutigen sollen, mit intrinsischer Motivation und dem Willen zur Kooperation an Veränderungsprozessen teilzuhaben, sie zu beeinflussen und von ihnen zu lernen. Diese Push- und Pull-Faktoren müssen ausbalanciert und an die jeweilige Situation der großstädtischen Schule angepasst werden. Die Push-Strategien

umfassen 1. den Status quo herausfordern, 2. mithilfe von Daten ein gemeinsames Verständnis für die Dringlichkeit zum Handeln entwickeln und 3. den Mut und Willen zum Handeln aufbringen. Zu den Pull-Strategien zählen 1. in Kooperation eine gemeinschaftliche Strategie entwickeln, 2. die Entscheidungsfreiheit der Schule über den Einsatz von Ressourcen garantieren und 3. die Nachhaltigkeit der Veränderungen sichern (vgl. detailliert in Fullan & Boyle, 2014, S. 20).

3. Methodisches Vorgehen

Die Datenbasis der empirischen Fallstudie besteht aus teilstandardisierten, leitfadengestützten Experteninterviews (Pickel & Pickel, 2009) mit Akteuren, die in deutschen und mexikanischen Großstadtschulen tätig sind. Im Januar 2016 führte die Autorin als Teil eines Forschungsteams Interviews über die aktuellen Herausforderungen, die sich aus Bildungsreformen für die Leitung und Entwicklung von 25 öffentlichen Grundschulen in einer deutschen Großstadt ergeben. Diese Datenerhebung erfolgte im Rahmen der von Prof. Dr. Stephan Huber geleiteten wissenschaftlichen Begleitung des impakt-Schulleitungsprojekts der Wübben-Stiftung. Im Oktober 2016 befragte die Autorin während ihrer eigens konzipierten Feldforschung zum gleichen Thema Führungspersonal an sieben staatlichen Grundschulen in einer mexikanischen Großstadt.

Die beiden Großstädte bieten sich nicht nur wegen ihrer Bevölkerungszahl von über einer Million Menschen, sondern auch wegen ihrer vergleichbar komplexen Schulsysteme und den umfassenden schulpolitischen Reformprozessen der vergangenen sechs Jahre für eine empirische Vergleichsstudie in Grundschulen an. Dafür wurden aus jedem Land zwei Interviews mit Schulleitungen ausgewählt, die jeweils kontrastive Beispiele für den Umgang mit den auffällig vielen Herausforderungen an ihren Grundschulen liefern. Alle interviewten schulischen Führungskräfte waren weiblich, zwischen 42 und 54 Jahre alt und blicken auf jeweils mindestens zehn- und bis zu siebzehnjährigen Erfahrungen im Unterrichten und in der Schulleitung zurück.

Die Strukturierung, Kategorisierung und Auswertung der Experteninterviews fand mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) statt. Der anschließende Vergleich des Schulleitungshandelns der deutschen und mexikanischen Akteure in urbanen Grundschulen bietet Aufschluss über Lösungs- und Schulentwicklungsstrategien, die zur erfolgreichen Implementierung von externen Impulsen, wie z.B. schulpolitischen Richtlinien, sowie zum Bewältigen von internen Auseinandersetzungen, wie z.B. mangelndem Engagement des Lehrpersonals, beitragen. Mithilfe des Vergleichs großstädtischer Grundschulen in zwei äußerst unterschiedlichen Kontexten ist es zudem möglich, gemeinsame kontextübergreifende Elemente und Hinweise für den Umgang mit Herausforderungen zu bestimmen. Nachdem die Ergebnisse in Form von Fallbeschreibungen und einer zusammenfassenden vergleichenden Analyse dargestellt sind, folgen zum einen Handlungsempfehlungen für den spezifischen deutschen und mexikanischen Kontext und zum anderen induktiv gene-

rierte Hypothesen, die einen diskursiven Beitrag zu einem theoretischen Erklärungsmodell für urbane Schulentwicklung leisten sollen.

4. Ergebnisse

Der Ergebnispräsentation wird jeweils ein kurzer Überblick über die Schulreformen vorangestellt, die die Beispielschulen in der deutschen und mexikanischen Großstadt vor neue Herausforderungen stellte. Anschließend wird auf die konkrete Situation in den Schulen eingegangen, wobei der Fokus auf den Folgen der Veränderungen für die Schulen und ihre im Rahmen einer systemischen Schulentwicklung erhobenen Maßnahmen liegt.

4.1 Schulreformen im großstädtischen Kontext der deutschen Beispielschulen

Das für die untersuchten großstädtischen Grundschulen zuständige Kultusministerium und die untergeordneten Schulträger haben zum Schuljahr 2010/11 die Einführung der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Unterricht der Regelschulen veranlasst. Ab dem Schuljahr 2013/14 folgte die Reformierung der Schulstrukturen, sodass den Schülerinnen und Schülern der Besuch der Ganztagsschule ermöglicht werden konnte. Ein Jahr später sahen sie die Aufnahme von schulpflichtigen Geflüchteten als Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger zunächst in Vorbereitungsklassen und schließlich in den regulären Unterricht vor.

4.2 Fall 1: Deutsche großstädtische Beispielschule 1

206 Schülerinnen und Schüler aus ca. 30 Nationen besuchten im Schuljahr 2015/16 die Grundschule in städtischer Trägerschaft mit offenem Ganztag. Vier von ihnen hatten einen sonderpädagogischen Förderbedarf und 50 waren dazu berechtigt, Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) zu beziehen, um ihren individuellen Bedarf an beispielsweise Schulmaterial, Förderunterricht und einem täglichen Mittagessen mit zusätzlichen Geldern des Jobcenters abdecken zu können (Schulministerium, 2013). Jeweils rund 68% der Schülerschaft verfügen über einen Migrationshintergrund bzw. sind in einer bildungsfernen Familie aufgewachsen.

Laut der Schulleiterin ist durch die Gentrifizierung des Einzugsgebietes der Schule jedoch in den vergangenen Jahren der Anteil an Kindern bildungsnaher und zum Teil sehr anspruchsvoller Eltern gestiegen. Daraufhin musste die Arbeit mit diesen neuen, berufstätigen, stark untereinander vernetzten und gleichzeitig sehr engagierten Familien vonseiten des pädagogischen Personals und der Schulleitung nicht nur zeitlich und inhaltlich, sondern auch strukturell, beispielsweise in Form der Einrichtung von mehr Betreuungsplätzen im offenen Ganztag, angepasst werden.

Zudem nahm die Grundschule aufgrund der unmittelbaren Nähe zu ihren Unterkünften seit dem Schuljahr 2014/15 vornehmlich Kinder aus Syrien und anderen afrikanischen Ländern, aus Balkanländern wie Serbien und Albanien und aus den EU-Mitgliedsstaaten Rumänien und Bulgarien auf. Seither lernen die 18 Schülerinnen und Schüler gemeinsam in einer zu diesem Zweck neu eingerichteten sogenannten Seiteneinsteigerklasse Deutsch.

Dem Lehrpersonal fiel es schwer, mit den erstmals aufgenommenen geflüchteten Kindern und denjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer täglichen Schulpraxis umzugehen, weil sie weder eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaZ), noch sonderpädagogische Fachkenntnisse vorweisen konnten. Sie meisterten die Herausforderung, indem eine Lehrperson an einer Weiterbildung im Bereich DaZ und interkulturelle Pädagogik teilnahm, daraufhin Unterrichtsmaterialien erarbeitete und diese zusammen mit ihren erworbenen Kenntnissen in ihrem Kollegium teilte. Um die Inklusion der Kinder mit Behinderungen zu gewährleisten, griff das Lehrpersonal auf das Fachwissen der seit dem Schuljahr 2015/16 u.a. zu diesem Zweck neu angestellten Konrektorin zurück, die ausgebildete und praxiserfahrene Sonderpädagogin ist.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befand sich die Schule bereits seit sieben Jahren in einer baulichen Generalinstandsetzung, die die Schulleitung vor die Aufgabe stellte, lärmgeschützte und staubfreie Ausweichräumlichkeiten zu schaffen. Sie löste das Problem durch die Einrichtung von zusätzlichen Containerräumen auf dem Schulhof.

„Wir mussten in den letzten Jahren viele Herausforderungen meistern. Erst kam die Inklusion, dann der Ganztag und dann die Geflüchteten. Zusätzlich haben wir auch noch die Dauerbaustelle. (…) Da haben wir vor allem auf eine aktive Personalentwicklung gesetzt. Wir haben eine Konrektorin angestellt, damit ich die [Schulleitungs-]Aufgaben besser verteilen kann. Dann haben wir auch gefördert, dass sich die Lehrkräfte entsprechend fortbilden und mehr im Team arbeiten." (Schulleiterin Fall 1)

4.3 Fall 2: Deutsche großstädtische Beispielschule 2

Die bilinguale Grundschule mit offenem Ganztag besuchten im Schuljahr 2015/16 insgesamt 185 Schülerinnen und Schüler. 85% von ihnen hatten einen Migrationshintergrund und 20 Kinder benötigten eine sonderpädagogische Förderung. Schätzungsweise 65% der Schülerschaft kamen aus bildungsfernen Familienhäusern und rund 40% waren berechtigt, Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket zu beziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sprechen neben dem Türkischen mehr als 11 weitere nichtdeutsche Muttersprachen. Um dieser sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden, bietet die Gemeinschaftsgrundschule den arabischsprachigen Kindern parallel zu den deutsch-türkischen bilingualen Unterrichtsstunden Fachunterricht auf Arabisch an. Währenddessen erhalten die anderen nichtdeutschen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler gemeinsam mit der derzeitig sechsköpfigen Seiteneinsteigergruppe individualisierten Deutschförder- und -forderunterricht.

Seit dem Schuljahr 2010/11 werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelklassen unterrichtet. Seither ist die Inklusion eins der definierten Schulentwicklungsziele der Steuergruppe. Zur erfolgreichen Inklusion der förderbedürftigen Kinder tragen neben dem in dieser Hinsicht weitergebildeten Lehrpersonal vor allem zwei Sonderpädagoginnen bei, die insgesamt 42 Wochenstunden im Einsatz sind.

Ab dem Schuljahr 2013/14 wurde der offene Ganztag eingeführt. Die wünschenswerte Kooperation mit den Lehrkräften und die Verzahnung mit dem regulären Schulbetrieb blieb jedoch aus Sicht der Ganztagsleitung aufgrund der starren Organisationsstrukturen und der fehlenden Unterstützung durch die Schulleitung erfolglos.

Die Schulleiterin benannte als eine weitere schulinterne Herausforderung die Besetzung der Steuergruppe. „Ich habe das Gefühl, dass es eine Spaltung im Kollegium gibt. Einige sind auf meiner Seite, die Mehrheit ist aber gegen mich. Deswegen engagieren sie sich nicht über ihren eigenen Unterricht hinaus (…) und ich denke, es ist der Grund dafür, dass unser Arbeitsklima nicht so gut ist. Das hat sicher auch zu den Burnoutfällen und Versetzungsanträgen geführt. (…) Aber die hohe Fluktuation liegt auch an den vielen Pensionierungen. (…) Ich arbeite mit einem Coach an meiner Kommunikation und hoffe, dass ich das Vertrauen des Kollegiums zurückgewinnen kann.“ (Schulleiterin Fall 2)

4.4 Schulreformen im großstädtischen Kontext der mexikanischen Beispielschulen

Das für die mexikanischen Beispielschulen zuständige Bildungsministerium und die entsprechenden Schulsektorenverwaltungsbehörden veranlassten im Rahmen der 2013 verabschiedeten Bildungsreform umfangreiche strukturelle, personelle, budgetäre und inhaltliche Veränderungen des Schulsystems und ihrer öffentlichen Schulen. Neben der neuen Pflicht der Lehrkräfte zur regelmäßigen schriftlichen Evaluierung ihrer Qualifikationen und entsprechender Weiterbildung, legten sie ab dem Schuljahr 2013/14 neue Qualitätsstandards für den Unterricht fest, die mithilfe einer von jeder Schule selbst entwickelten ‚Ruta de mejora‘ erreicht werden sollen. Zur Überwachung dieser Leistungsverbesserungsstrategie erweiterten sie die Schulleitung um eine Person.

Ab dem Schuljahr 2014/15 führten sie das Konzept der Ganztagsschule ein. Dies hatte zur Folge, dass Küchen und Essensräume in den Schulen eingerichtet werden mussten. Eine weitere Konsequenz war die Auflösung des doppelten Turnus, d.h. alle Lehrkräfte verloren ihre Anstellungen in der Nachmittagsschule und bekamen für die aufgestockte Unterrichtszeit der Vormittagsschule eine geringfügige Lohnerhöhung.

Ein Jahr später veranlassten sie die Einführung des inklusiven Bildungsmodells. Fortan betreut das sonderpädagogische Personal die Schülerinnen und Schüler mit

Behinderungen sowie mit nichtspanischer Muttersprache nicht mehr individuell und außerhalb der Lerngruppe, sondern sie unterstützen nun die Lehrkräfte bei der Entwicklung und Umsetzung von binnendifferenzierten Unterrichtsmethoden in den Regelklassen.

4.5 Fall 3: Mexikanische großstädtische Beispielschule 1

Die staatliche Grundschule betrieb bis zum Schuljahr 2015/16 einen doppelten Turnus mit 115 bzw. 130 Schülerinnen und Schülern. Aufgrund der rückläufigen Anmeldezahlen im Nachmittagsturnus und dem zeitlichen Konflikt mit dem ein Jahr zuvor um 1,5 Stunden erweiterten Vormittagsturnus, sah sich die Schulleitung gezwungen, die Nachmittagsschule zu schließen und die erweiterte Vormittagsschule in eine Ganztagsschule umzustrukturieren.

Seit dem Schuljahr 2009/10 stieg die Zahl der landflüchtigen indigenen Schülerschaft im Nachmittagsturnus kontinuierlich an, sodass ihr Anteil zuletzt knapp 30% betrug. Alle gehören der ethnischen Gruppe der Purépechas an, die sich vermehrt im Einzugsgebiet der Schule ansiedelte. Zu Beginn wussten die Lehrpersonen nicht, wie sie mit nichtspanischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern umgehen und ihre Wissenslücken schließen sollten, doch dann initiierten sie trotz kommunikativer Hürden Kontakte mit ihren Eltern. Dadurch erhöhte sich nicht nur ihr Verständnis für die Lebensrealität der indigenen Familien, sondern es ermöglichte ihnen zudem, in der Zusammenarbeit mit ihnen Strategien zur Förderung und Integration ihrer Kinder zu entwickeln. Die in interkultureller Pädagogik weitergebildete damalige Schulzonensupervisorin führte zusätzlich im Schuljahr 2012/13 Workshops mit der gesamten Schülerschaft durch, um die Akzeptanz der Indigenen in der Schulgemeinschaft zu stärken. Als der Nachmittagsturnus geschlossen wurde, meldeten sich alle Purépechas gemeinsam an einer anderen Nachmittagsschule an, um weiterhin am Vormittag ihre Eltern bei der Arbeit unterstützen zu können. In der neuen Grundschule steht nun das Personal vor der gleichen Herausforderung ihrer Integration.

Um den gestiegenen Qualifizierungsanforderungen der Schulverwaltung gerecht zu werden, planten einige Lehrkräfte der Grundschule die Aufnahme eines berufsbegleitenden Masterstudiums. Da sich jedoch einige anwesenheitspflichtige Seminare mit den Arbeitszeiten überschnitten und die Verantwortlichen der Schulzone ihre Anträge auf eine vorrübergehende Reduzierung und Flexibilisierung der zu unterrichtenden Stunden ablehnten, war ihnen die Teilnahme an dieser Fortbildung nicht möglich.

Eine Hürde bei der Digitalisierung des Unterrichts ergab sich durch die bereitgestellten Computer, die aufgrund fehlender Installationen nicht benutzt werden konnten. Trotz mehrfacher Anfragen vonseiten der Schulleitung stellte die Schulzonenverwaltungsbehörde keine finanziellen Mittel für ihre Instandsetzung bereit.

„Uns frustriert die geringe Flexibilität in personellen und finanziellen Fragen. (…) Die Kommunikation und Kooperation mit unserem derzeitigen Schulzonensupervisor ist schwierig. Unsere Anliegen werden nicht bearbeitet und wir stoßen auf Widerstand. Wie sollen unsere Lehrkräfte sich weiterbilden, um die neuen Standards zu erfüllen, wenn sie dafür keine Freistellung vom Unterricht bekommen? Und wie sollen wir Computerunterricht geben, wenn wir kein Geld für die Installation bekommen? (…) Wir brauchen [als Schule] mehr Autonomie." (Schulleiterin Fall 3, aus dem Spanischen von der Autorin übersetzt)

4.6 Fall 4: Mexikanische großstädtische Beispielschule 2

Im Schuljahr 2016/17 besuchten 310 Kinder die urbane staatliche Grundschule. Mehr als ein Viertel sind mit ihren Eltern aus anderen Bundesstaaten in das Einzugsgebiet der Großstadtschule gezogen. Schätzungsweise 10% der Schülerschaft gehörte einer indigenen Gruppe an, eine Schülerin bedurfte einer sonderpädagogischen Förderung.

Da die meisten Familien im Niedriglohnsektor tätig sind, müssen beide Elternteile in Vollzeit arbeiten, um ihre Grundbedürfnisse finanziell abdecken zu können. In diesen Fällen kommt ihnen die im Schuljahr 2014/15 vollzogene Umstrukturierung vom Doppelturnus hin zur zeitlich flexiblen Ganztagsschule zugute. Sie können seither entscheiden, ob ihr Kind nach dem regulären Unterricht um 12:30 Uhr, nach dem Mittagessen um 14:30 Uhr oder nach dem Nachmittagsprogramm um 17:30 Uhr die Schule verlassen soll.

In vielen Familien fehlt es trotz beruflicher Tätigkeit an Geld für Nahrung oder Kleidung. Eine nicht unerhebliche Zahl an Schülerinnen und Schülern wächst nach Einschätzung der Schulleitung in einem dysfunktionalen Umfeld auf, das unter anderem von Obdachlosigkeit, Sucht, Delinquenz, Krankheit und Prostitution geprägt ist. Das Kollegium der Grundschule steht vor der Herausforderung, den durch Verwahrlosung, Vernachlässigung und Gewalterfahrung traumatisierten Kindern eine sichere Lernumgebung zu schaffen. Jeden Morgen steht der Schülerschaft ein subventioniertes Frühstück für umgerechnet 2,5 Eurocents Eigenanteil zu. Außerdem erhalten 65% der Schülerschaft im Rahmen des Förderprogramms ‚Saludarte' ein gesundes Mittagessen gratis. Ihre Teilnahme an interaktiven und teambildenden Nachmittagsworkshops zielt auf die Stärkung ihrer Sozialkompetenzen und ihre Integration in die Schulgemeinschaft ab.

Parallel zur Strukturreform der Schule besetzte die Schulsektorenbehörde die Posten des Schulzonensupervisors, der Schulleitung und eines Teils des Lehrkörpers neu. Dadurch hat die Schule nun die Aufgabe, den Verlust von Informationen und Expertise im Umgang mit der Schülerschaft, sowie die Diskontinuität von extracurricularen Projekten, Programmen und Kooperationen auszugleichen und die Lernerfolge der Kinder zu garantieren. Die zur Umsetzung der ‚Ruta de mejora' neu eingestellte Führungsperson initiierte die Zusammenarbeit mit einigen Eltern, die den

Schülerinnen und Schülern einmal pro Woche etwas vorlesen, um sie somit zum Lesenlernen zu animieren und ihre Leseleistungen in regionalen, nationalen und internationalen Vergleichstests zu steigern.

„Die Schule war in den letzten Jahren viel in Bewegung. Es gab enorme Umstrukturierungen und personelle Änderungen. Für uns [als neue Schulleitung] ist es wichtig, dass alle Kinder im Sinne der ‚Ruta de mejora' ihre Lernergebnisse verbessern. (…) Wir werden durch schulische Programme wie ‚Saludarte' unterstützt, aber die Schulverwaltung will Geld sparen. Seit zwei Jahren schon zahlen sie keine Betriebskosten mehr, (…) also Strom zum Beispiel, und auch keine Zuschüsse für Bücher für unsere Schulbibliothek. Deshalb müssen wir die Eltern um extra Schulbeiträge und Bücherspenden bitten." (Schulleiterin Fall 4, aus dem Spanischen von der Autorin übersetzt)

5. Diskussion

5.1 Zusammenfassende Analyse der Forschungsergebnisse

Die Analyse der Fallbeispiele zeigt, dass die großstädtischen Grundschulen in Deutschland und Mexiko nicht nur vor Herausforderungen stehen, die von außen, z.B. in Form von Schulreformen oder neuen Qualitätsstandards, an sie herangetragen werden, sondern die sich auch schulintern, z.B. durch veränderte Bedürfnisse der Schüler- und Elternschaft sowie des Lehrpersonals, ergeben. In beiden Kontexten mussten die Schulleitungen in den vergangenen Jahren auf neue Anforderungen reagieren, die aus Reformvorgaben – mit dem Ziel der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der organisationalen Umstrukturierung hin zu einer Ganztagsschule – resultierten. Die Schulleiterinnen benannten weiterhin in drei Fällen den Umgang mit fremdsprachigen und in einem Fall die Integration der sozioökonomisch benachteiligten Kinder als eine wichtige Schulentwicklungsaufgabe. In den deutschen Schulen dominierten interne Herausforderungen wie die Reaktion auf Platzmangel aufgrund von Sanierungsarbeiten oder der Umgang mit fehlendem Engagement vonseiten der Lehrkräfte bei der Gestaltung der Schulentwicklungsprozesse, wohingegen die mexikanischen Schulen auf eine mangelnde Flexibilität und Unterstützung vonseiten der Verwaltungsbehörden, auf umfangreiche Personalwechsel, sowie auf ausbleibende Finanz- und Sachmittelleistungen reagieren mussten.

Der Umgang mit diesen externen und internen Herausforderungen implizierte in beiden Kontexten für die Schulleitung, dass sie mit einer flexiblen Grundhaltung nach kreativen Lösungen suchen, die nötigen Schulentwicklungsprozesse möglichst in Teamarbeit systematisch planen und die Lehrpersonen dazu motivieren musste, die sich daraus ergebenden Maßnahmen und Strategien gemeinsam umzusetzen. Um sich den Herausforderungen zu stellen, war es sowohl in den deutschen, als auch in den mexikanischen Großstadtschulen nötig, im Rahmen der Organisationsent-

wicklung nicht nur die Schulprofile und strategischen Schulentwicklungsziele, sondern auch die Verwaltungs-, Kooperations-, Kommunikations- und Zeitstrukturen zu ändern. Aus dem Umgang mit den neuen Herausforderungen resultierten auch Maßnahmen der Personalentwicklung, wie die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen, die Versetzung von ungeeignetem Personal oder die Neuanstellung von geeignetem Fachpersonal. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung war die Erarbeitung neuer Inhalte und die Umstellung der Unterrichtsmethoden notwendig.

Bei der vergleichenden Analyse der Beispielfälle wird weiterhin deutlich, dass die deutschen und mexikanischen Schulleitungen unterschiedliche Lösungsstrategien entwickelt und umgesetzt haben, um die sich den jeweils neuen Herausforderungen zu stellen. Die deutschen Schulleitungen fanden zumeist interne systemische Lösungen, wohingegen die Schulleiterinnen in den mexikanischen urbanen Grundschulen eher auf die Unterstützung durch die Eltern zurückgriffen. Die variierenden Strategien im deutschen und mexikanischen Kontext können auf die unterschiedlich stark ausgeprägte Schulautonomie zurückgeführt werden. Während die deutschen Schulakteure beispielsweise ein Mitspracherecht und eine gewisse Flexibilität bei der Verwendung von finanziellen Mitteln, bei den Veränderungen der Organisationsstrukturen und bei Personalentscheidungen haben, unterliegen die mexikanischen Schulleitungen und Lehrpersonen den Entscheidungen der Schulsektoren- und Schulzonenbehörden. Obwohl in beiden Fällen die Schulverwaltungen den Schulen mit Kindern, die z.B. einer sonderpädagogischen Förderung oder finanziellen Unterstützung bedürfen, entsprechend spezialisiertes Personal, Weiterbildungen und Sozialprogramme zur Verfügung stellen, führt der geringere Handlungsspielraum der mexikanischen Akteure dazu, dass sie mehr als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen auf außerinstitutionelle Unterstützung angewiesen sind.

5.2 Handlungsempfehlungen für Schulleitungen in urbanen Grundschulen

Die Analyse der Fallbeispiele in den deutschen großstädtischen Grundschulen zeigte, dass eine intensivierte Kooperation der Lehrpersonen, das Teilen von erarbeitetem Unterrichtsmaterial und ein enger Austausch von Fachwissen und Erfahrungen zu einer erfolgreicheren Bewältigung der neuen Herausforderungen beitragen können. Weiterhin können externe Beratungen und Coachings dabei helfen, die Schulleitung gezielt auf den Umgang mit den neuen Herausforderungen vorzubereiten.

Die Ergebnisse hinsichtlich der mexikanischen Schulen deuten darauf hin, dass die Einbindung der Eltern in die Unterrichtsgestaltung nicht nur eine Möglichkeit ist, um die Leistungen und Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, sondern auch, um ihre soziale Integration und somit den Zusammenhalt der Schulgemeinschaft zu stärken. Außerdem sind Eigenschaften wie Beharrlichkeit, Eigeninitiative und Kreativität hilfreich, wenn die erfolgreiche Problemlösung von Entscheidungen Dritter abhängig ist.

5.3 Hypothesen

In Anlehnung an das Konzept der Push- und Pull-Faktoren von Fullan und Boyle (2014) können aus der Analyse der Experteninterviews die folgenden kontextübergreifenden Strategien zum Umgang mit neuen Herausforderungen an urbanen Grundschulen abgeleitet werden.

Push-Faktoren: Die Schulleitung sollte…

1) die Eigeninitiative und das Engagement des Kollegiums wertschätzen.
2) eine offene und konstruktive Kommunikations- und Feedbackkultur etablieren.
3) die Lehrkräfte zur Kooperation und gemeinsamen Lösungsfindung motivieren.

Pull-Faktoren: Die Schulleitung sollte…

1) gemeinsam mit dem Team Schulentwicklungsziele und Strategien festlegen, die auf den erfolgreichen Umgang mit den neuen Herausforderungen abzielen.
2) die Umsetzung sowie Evaluierung der in Kooperation abgestimmten Schulentwicklungsmaßnahmen garantieren und überwachen.
3) bei der Anpassung der Organisationsstrukturen, des Personals und des Unterrichts an die neue Situation nicht nur den Bedürfnissen der Schüler- und Elternschaft, sondern auch denen des Teams gerecht werden, indem sie aktiv nach externen Unterstützungsangeboten sucht, Fördermittel einwirbt, sich für die Teilnahme der Schule an Hilfsprogrammen einsetzt und Weiterbildungen ermöglicht.

Die Datenanalyse hat außerdem gezeigt, dass die von Luhmann (1991) als strukturelle Kopplungen beschriebenen Verbindungen zwischen zwei Systemen nur dann bestehen bleiben, wenn einerseits das System der Schule sich an die neuen Bedingungen der ihm übergeordneten Systeme anpasst und den Bedürfnissen der Elemente seiner neben- und untergeordneten Subsysteme gerecht wird. Ein Beispiel dafür ist die Gentrifizierung, die im Fall 1 zu einer veränderten Schülerschaft führte und der Neuausrichtung der Elternarbeit bedurfte. Andererseits müssen auch die Systeme in der Umwelt der Schule bei von ihnen initiierten Veränderungen die systeminhärente Logik, Struktur und Funktionsweise der Schule beachten. Ein Beispiel dafür ist die Umstrukturierung der Fallschule 3 vom Doppelturnus auf den Ganztag, die die indigenen Schülerinnen und Schüler dazu zwang, an eine andere Schule zu wechseln, die einen Nachmittagsturnus betreibt.

Um folglich die strukturellen Kopplungen zwischen der großstädtischen Schule und anderen Systemen herzustellen und aufrechtzuerhalten, sollte folglich die Schulleitung bei der Planung ihrer systemischen Schulentwicklungsmaßnahmen die veränderten Gegebenheiten in den der Schule über-, neben- oder untergeordneten Systemen beachten. Gelichzeitig sollten sich jedoch auch die Systeme in der Umwelt der Schule an die veränderte Systemlogik der Schule anpassen, um eine strukturelle Entkopplung zu vermeiden. Wie allerdings aus der Analyse der vier Beispielschulen ersichtlich wird, kann die Kontinuität der strukturellen Kopplung zwischen dem System Schule und den Systemen in ihrer Umwelt bei der Realisierung von urbanen

Schulentwicklungsmaßnahmen zum Umgang mit neuen Herausforderungen nicht immer garantiert werden.

Literatur

Abt, H. & de Ponte, U. (2015). ‚Irgendwo anfangen!' Interkulturelle Öffnung von Schulen. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 98–104). Weinheim: Beltz Verlag.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fullan, M. & Boyle, A. (2014). *Big-City School Reforms.* New York: Teachers College Press, Toronto: Ontario Principals' Council.

Huber, S.G. (2010). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, *14*(2), 8–21.

Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule; Basiswissen Schulmanagement.* Weinheim: Beltz Verlag.

Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung.* Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.

Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme – Grundriß einer allgemeinen Theorie.* (4. Aufl.). Frankfurt (a.M.): Suhrkamp Verlag.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt (a.M.): Suhrkamp Verlag.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Pickel, G. & Pickel, S. (2009). Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft – Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 441–464). Berlin: Springer Verlag.

Renoldner, C., Scala, E. & Rabenstein, R. (2007). *Einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit.* Münster: Ökotopia Verlag.

Rolff, H.G. (2007). *Studien zu Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Rolff, H.G. (2013a). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Rolff, H.G. (2013b). Ganzheitlichkeit statt Stückwerk – Ansätze holistischer Schulentwicklung. Ein Entwicklungsseminar konzipiert und moderiert von Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Online verfügbar unter http://www.zhb.uni-dortmund.de/zhb/dapf/Medienpool/PDF__s/22_5_2013_Holistische-SE_Rolff.pdf (letzter Zugriff am 09.01.2017).

Roth, S. & Schütz, A. (2015). Ten Systems – Toward a Canon of Function Systems. *Cybernetics and Human Knowing, 22*(4), 11–31.

Schulministerium (2013). *Bildungs- und Teilhabepaket – Informationen zur Umsetzung des Bildungspakets.* Düsseldorf: Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/FamilieBildung/Bildungs--und-Teilhabepaket/ (letzter Zugriff am 09.01.2017).

Stiftung Bildungspaket Bayern (Hrsg.) (2011). *Neue Wege der Führung an bayrischen Schulen – Dokumentation des Modellversuchs MODUS f.* München: Stiftung Bildungspaket Bayern.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Hosay Adina-Safi

Ankommen im deutschen Schulsystem? – Anforderungen an Wissenschaft und Praxis

Im Zuge weltweiter Migrations- und Fluchtbewegungen verändern sich nicht nur die Lebenslagen der Menschen, die ihr gewohntes Umfeld verlassen, sondern auch die Gesellschaften, in denen sie Zuflucht suchen. Der Blick auf die historische Entwicklung der Schule in Deutschland zeigt, dass zu verschiedenen Zeitpunkten in ähnlichen Mustern auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche reagiert wurde, nämlich mit der Einrichtung sog. „Übergangsklassen". Im Rahmen dieser Klassen soll meist innerhalb eines Jahres die deutsche Sprache so erlernt werden, dass eine Teilnahme am Regelunterricht danach möglich ist. Ausgehend von diesem Ziel werden in der bildungspolitischen Praxis häufig solche Klassen eingerichtet, deren Mitglieder zunächst nur durch zwei gemeinsame Merkmale gekennzeichnet sind: zum einen durch ihre Zuwanderung im schulpflichtigen Alter und zum anderen durch die fehlenden bzw. nicht ausreichenden Sprachkenntnisse im Deutschen; ansonsten ist die so konstruierte Gruppe von Diversität geprägt. Das Konzept der Übergangsklassen wird im Beitrag kritisch und im Lichte seiner Vergangenheit beleuchtet, um darauf aufbauend die heutigen Anforderungen an Schule, Lehrkräfte und das Bildungssystem zu diskutieren.

Schlüsselbegriffe: Migration und Schule, Bildungsintegration, Übergänge, Vorbereitungsklassen, Sprachliche Bildung

1. Einführung

Bildungslaufbahnen sind gekennzeichnet von Übergangssituationen, die, im Falle einer positiven Bewältigung, den Lernenden neue Wege eröffnen. Die besondere Bedeutung von Übergängen im deutschen Bildungssystem liegt laut Bellenberg und Forell (2013, S. 9) in ihrer Rolle als entscheidende Weichenstellungen für Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Partizipation. Übergänge werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Diskussion meist im Kontext von kontinuierlichen Bildungslaufbahnen betrachtet. Es geht vor

allem um den Eintritt in die Schule, den Einstieg in die weiterführende Schule oder den Beginn einer Berufsausbildung bzw. die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Die individuelle Komponente von Übergängen bleibt in dieser Wahrnehmung von Übergängen als Stufenbewältigungen im Bildungssystem, die so oder ähnlich von allen Schülerinnen und Schülern erfahren wird („normierte" Lebensläufe), weitgehend unbeachtet (Tillmann, 2013). Bei Übergängen handelt es sich immer um eine deutliche Zäsur beim Wechsel von einem alten in einen neuen Zustand. Dies lässt sich auf verschiedene Lebensbereiche und die Lebenssituation als solche übertragen (ebd.). Während Tillmann (ebd.) erläutert, dass Übergänge einer zeitlichen Struktur folgen und nicht plötzlich und abrupt stattfinden, muss im Kontext von Migration, und insbesondere von Flucht, aber im Gegenteil festgestellt werden, dass Übergänge bei schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen häufig ohne Ablösungs-, Schwellen- und Angliederungsphase geschehen (vgl. Rath, 2011; Tillmann, 2013).

Es sind diese individuellen Erlebnisse, die bei einer Einreise nach Deutschland einen Übergang in das deutsche Schulsystem so bedeutsam machen. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bringen neben ihren bisherigen Bildungsbiografien und ggf. Erfahrungen mit anderen Schulsystemen nicht nur unterschiedliche Herkunftssprachen mit, sondern auch Erfahrungen mit verschiedenen Lernmethoden und Konzepten von Schule und Unterricht; sie befinden sich auf unterschiedlichen Lernniveaus (auch innerhalb einer Herkunftsgruppe) und zeigen unterschiedlich hohe Lernmotivationen, wie sie in jeder Gruppe von Kindern und Jugendlichen erkennbar sind. Bedeutsam ist die Übergangsthematik im Kontext der Beschulung bzw. Bildungssituation von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen auch in weiterer Hinsicht: Vorbereitungsmaßnahmen, wie sie vielerorts in Form von Übergangsklassen eingerichtet werden, sollen nicht nur einen Übergang zwischen der *letzten Station* in der bisherigen Bildungsbiografie und dem weiteren Bildungsverlauf im deutschen Schulsystem ermöglichen, sondern weisen weitere Besonderheiten auf. So sind Übergänge in ein neues Schulsystem gekennzeichnet vom Einstieg in ein neues soziales Umfeld, der Orientierungsphase im neuen Schulalltag, der Überwindung sprachlicher Hürden sowie abschließend in der Findungsphase im Regelschulsystem und den damit verbundenen Chancen auf einen guten Schulabschluss. Die Bewältigung von Bildungsübergängen hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsbiografien aller Kinder und Jugendlichen, so dass sich gerade an diesen Übergängen im Bildungssystem bestehende soziale Ungleichheiten verstärken können (Bellenberg & Forell, 2013, S. 9). Dass Schulen bzw. die Bildungspolitik und -administration sich des Modells der Übergangsklasse bedienen, lässt vermuten, dass es in erster Linie als praktische und handhabbare Fördermaßnahme wahrgenommen wird. Wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen sowie Analysen, die strukturelle Bedingungen, welche die Bildungsteilhabe für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ermöglichen, differenziert darstellen, sind nur geringfügig vorhanden. Es ist daher nötig, die Praxis der Übergangsklassen genauer zu analysieren und sie in ihren historischen Kontext einzubetten. Die Frage danach, aus welcher internen Logik heraus sich die Gestaltung des Übergangs in die deutsche Schule geformt hat, wie sie aus

migrationspädagogischer Perspektive zu beurteilen ist und welche Praxis sich etabliert hat, soll in einer empirischen Untersuchung geklärt werden. Im vorliegenden Beitrag werden deren theoretische Basis, Fragestellung und Einordnung in die erziehungswissenschaftliche Debatte dargestellt.

2. Historischer Hintergrund und Forschungsstand: Übergangsklassen im Spiegel der Zeit

Migrationsprozesse bewirken in den Aufnahmeländern Veränderungen in der institutionellen Realität. Willkommensklassen, Vorbereitungsklassen, Intensivklassen, Quereinsteigerklassen, Deutschlernklassen oder Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen: Die Vielfalt in der Namensgebung für spezielle Klassen für Kinder und Jugendliche, die erst vor Kurzem nach Deutschland migriert sind, spiegelt eine – in unterschiedlichen Ausprägungen – übliche Herangehensweise an deren Bildungssituation wider. Diese als Sondermaßnahmen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse zu betrachtenden Klassen sind nämlich kein neues Phänomen, sondern schon seit den 1960er Jahren (vgl. Reich, 2017) üblich gewesen, auch wenn sie in den vergangenen Jahren vielerorts in großer Zahl neu eingerichtet wurden. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1971 zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“[1] rückte die Eingliederung der ausländischen Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt, indem die Schulpflicht nun auch für diese Schülergruppe galt. Die Empfehlung zur Errichtung von Vorbereitungsklassen wurde in diesem Beschluss ausgesprochen. Die Klassengrößen sollten niedrig gehalten werden, und „[n]ach hinreichender Förderung in der Vorbereitungsklasse waren die ausländischen Schüler den Regelklassen zuzuweisen, die ihrem Leistungsstand bzw. ihrer Altersstufe entsprachen“ (Langenfeld, 2001, S. 33).

Beachtenswert ist, dass bereits zu dieser Zeit die weiterführende Förderung im Deutschen nach dem Übergang in die deutsche Regelklasse gefordert sowie die Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nahegelegt wird (ebd.). Langenfeld (ebd., S. 34) macht deutlich, dass die doppelte Zielsetzung des Unterrichts für ausländische Kinder im KMK-Beschluss von 1971 erkennbar ist: einerseits gehe es um die *Integration* in die deutsche Schule, andererseits um den Erhalt der kulturellen und sprachlichen Identität. Klassen, die in diesem Sinne in den verschiedenen Bundesländern – zum Teil auch erst später – eingerichtet wurden, dienten allerdings auch anderen Zwecken. Der Erwerb der deutschen Sprache stand immer im Vorder-

1 Abgedruckt in: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Loseblattsammlung, 1963ff., Bd. 1–5; die o.g. in Bd. 4, Abschnitt 899 und bei Kischkewitz und Reuter (1980): Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Dieser Beschluss führt die zuvor 1964 von der KMK erarbeiteten Empfehlungen für den „Unterricht mit ausländischen Kindern und Jugendlichen“ weiter und nimmt zur Kenntnis, dass die im Sinne der Arbeitsmigration zugewanderten Familien und ihre Kinder länger als angenommen in der Bundesrepublik blieben (Müller-Krätzschmar, 1994, S. 52ff.).

grund, selten aber in Form von gemeinsamem Unterricht mit Regelklassenschülerinnen und -schülern. Die oben erwähnte Zielsetzung des Unterrichts, nämlich die Eingliederung während des Aufenthaltes in Deutschland, hatte in manchen Fällen auch eine Kehrseite in Form des gleichzeitigen Ziels der Remigration in das Herkunftsland. Wenn letzteres beabsichtigt war, wurde oftmals auch der Unterricht in der Herkunftssprache organisiert, wobei der Verantwortungsbereich für diesen nicht festgelegt wurde (Müller-Krätzschmar, 1994, S. 55). Dies geschah im Kontext der sog. „Anwerbung und Vermittlung von Arbeitskräften" aus Ländern wie Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und dem ehemaligen Jugoslawien und orientierte sich demnach auch an der damaligen *Ausländerpolitik*, die von der Rückkehr der Arbeitsmigranten und ihren Familien ausging (Müller-Krätzschmar, 1994, S. 52f.).

Eppenstein (2017, S. 153) hebt hervor, dass die bildungspolitischen Adressierungen von Geflüchteten eng damit verknüpft sind, welche Erwartungen an ihre imaginierte *Brauchbarkeit* gestellt werden. So führt Hansen (2002) einen historischen Abriss an verschiedenen Beispielen aus der deutschen Geschichte durch:

> „Hugenotten und Böhmische Brüder waren willkommen als Bevölkerungszuwachs, als Arbeitskräfte und als ‚Entwicklungshelfer'. Russische Emigranten waren aus außen- und außenwirtschaftspolitischen ebenso wie aus ideologischen Gründen willkommen. Displaced Persons waren zwar vielleicht deutschen Nachkriegsbehörden nicht willkommen, standen aber unter dem Schutz der (west-)alliierten Besatzungsmächte. ‚Deutsche' Flüchtlinge waren zwar vielleicht der Bevölkerung nicht willkommen, wurden aber als dazugehörig betrachtet, als Eigene begriffen. Entweder waren die Flüchtlinge, die als willkommen angesehen wurden, also zwar Fremde, aber nützlich, oder sie waren zwar vielleicht fremd, aber keine Fremden, sondern Eigene." (Hansen, 2002, S. 66)

Unabhängig davon, dass Flüchtlinge keine „bildungspolitische Kategorie" bilden (ebd.), ist auch in der heutigen Diskussion um die Bildungs- und Lebenssituation neu Zugewanderter in Deutschland die Tendenz zu erkennen, dass die Frage der *Brauchbarkeit* bzw. *Nützlichkeit* nicht irrelevant ist. Betrachtet man die heutige Praxis der Übergangsklassen genauer, lässt sich feststellen, dass die Bundesländer fast einvernehmlich mit der Einrichtung von Vorbereitungs- bzw. Übergangsklassen auf die Präsenz neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler reagieren. Dabei gibt es zur Wirkung des Unterrichts in Übergangsklassen keine umfassenden wissenschaftlichen Untersuchungen, die diese Praxis legitimieren würden. Lediglich zu den Bildungsperspektiven von Geflüchteten gibt es einen überschaubaren Forschungsstand (vgl. u.a. Neumann et al., 2003; Overwien & Prengel, 2007; Krappmann et al., 2009; Gag & Voges, 2014; Massumi & von Dewitz et al., 2015.), der die zahlreichen Bewältigungsaufgaben im Kontext der Fluchterfahrung sowie der Alltagsbewältigung im Aufnahmeland einbezieht (Eppenstein, 2017). Auch Schwaiger und Neumann (2014, S. 66) weisen darauf hin, dass die dünne Forschungs- und Datenlage zur Bildungssi-

tuation junger Geflüchteter dazu führt, dass auch in Fachkreisen ein großer Bedarf an mehr Informationen und Transparenz hinsichtlich bundesweiter und länderspezifischer Bestimmungen und Praktiken im Bildungssystem vorhanden ist. Behrensen und Westphal (2009) führen dies auf die für diesen Bereich nicht vorgesehenen Forschungsmittel zurück, was wiederum einem fehlenden politischen Interesse an der Inklusion junger Geflüchteter in das deutsche Bildungssystem geschuldet sei.

3. Analyse: Das Konzept Übergangsklasse zur Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

In den Schulen operieren Lehrkräfte im Umgang mit neu einsteigenden Lernenden in einem Spannungsfeld, in welchem sie mehrere Aufgaben gleichzeitig bewältigen müssen, denn diese Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche fachliche Kompetenzen mit, auf die nun für ihre Teilnahme am Regelunterricht aufgebaut werden muss. Gleichzeitig sollen die sprachlichen Voraussetzungen im Deutschen (und ggf. im Englischen) geschaffen werden, damit sie den auf sie zukommenden Anforderungen im deutschen Bildungssystem gerecht werden können. Und schließlich findet ein Übergang in ein neues soziales Regelsystem statt, dessen Regeln ihnen aus Sicht der Lehrkräfte erst vermittelt werden müssen (Schwaiger & Neumann, 2014, S. 73). All dies muss unter den Bedingungen ständiger Fluktuation in und aus den Übergangsklassen gestaltet werden (ebd.).

Dadurch, dass innerhalb einer von großer Diversität geprägten Gruppe versucht wird, eine homogene *Schulklasse* zu bilden, wird im Schulsystem die Idee der homogenisierten Struktur – wie sie aus der Regelschule bekannt ist – verfolgt (Schroeder, 2003, S. 430; vgl. Sünker 1994).

Ein Kriterium für die Aufnahme in eine Übergangsklasse ist zunächst die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler neu zugewandert sind, d.h. ihren Lebensmittelpunkt noch nicht lange in Deutschland haben. Das Recht auf Bildung sowie die Schulpflicht sind in Deutschland in den Schulgesetzen und Landesverfassungen der Bundesländer verankert. Für die Schulpflicht ist in allen Bundesländern das Kriterium des Wohnsitzes oder des *gewöhnlichen Aufenthaltes* entscheidend, was im Falle von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern aber meist nicht ausreichend ist. Bei ihnen ist in einigen Bundesländern außerdem der Aufenthaltsstatus sowie die erfolgte Zuweisung zu einer Kommune, Gemeinde oder einem Landkreis ausschlaggebend. Dies führt dazu, dass zugewanderte Kinder und Jugendliche u.a. in Bayern oder in Sachsen-Anhalt bis zu drei Monate nicht schulpflichtig sind und somit keine Schulbildung erhalten. Andere Bundesländer heben diese Regelungen zur Abhängigkeit des Schulbesuchs von ausländerrechtlichen Kriterien auf und bestimmen eine unabhängige Schulpflicht, wie z.B. Berlin, Hamburg und Bremen (vgl. im Überblick: Massumi & von Dewitz et al., 2015). Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern oder stellvertretenden Vormünder müssen sich meist bei einer zentralen Einrichtung (z.B.

dem Schulamt) melden, um einer Schulform und der angemessenen Schulstufe zugeteilt werden zu können.

Ein weiteres Kriterium für die Einrichtung von Übergangsklassen ist durch die sprachlichen Anforderungen im Regelschulsystem bestimmt: zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen sollen in einer meist einjährigen Vorbereitungszeit die Möglichkeit erhalten, ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen so zu entwickeln, dass sie nach dem Vorbereitungsjahr in der Lage sind, dem Regelunterricht zu folgen. Viele Lehrkräfte schätzen diese Zielvorgabe, die z.B. in Hamburg den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schon nach einer sechsmonatigen Grundphase oder das Sprachniveau B1 am Ende des Vorbereitungsjahres vorsieht, unter den gegebenen Bedingungen als unrealistisch ein (Schwaiger & Neumann 2014, S. 74). Die gegebenen Bedingungen auf die sich die Autorinnen beziehen, sind u.a., dass viele in Vorbereitungsklassen tätigen Lehrkräfte in der Regel keine spezifische Ausbildung für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache vorweisen und auf wenig zielgruppenorientiertes Unterrichtsmaterial zurückgreifen können (ebd.).

Der Versuch, Altershomogenität herzustellen, wenn eine ausreichende Anzahl von neu aufzunehmenden Schülerinnen und Schülern vorhanden ist, stellt ein weiteres Merkmal von Übergangsklassen dar. Auch wenn meist zwei Jahrgänge zusammengefasst werden (z.B. eine Vorbereitungsklasse für die Schulstufen 7/8), ist die Orientierung an *normalen* bzw. an als Norm konstruierten Schullaufbahnen zu erkennen. Die Zusammensetzung in den Klassen zeigt aber, dass diese Annahme irreführend ist, da die neuen Schülerinnen und Schüler mit individuellen Bildungsbiografien in das deutsche Schulsystem einsteigen, von denen viele keine durchgängige Schulbildung aufweisen. So kann zwar hinsichtlich der Altersspanne eine Einheit gebildet werden, doch sagt dies wenig über die Zuordnung zur Schulstufe aus. Der Versuch, hier Normalität zu konstruieren, sollte angesichts der individuellen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler kritisch betrachtet werden. Budde (2015, S. 96) weist darauf hin, dass das Schulsystem historisch auf der Ebene der Schule als gesellschaftliche Institution eine starke Tendenz zur Reproduktion von Homogenität hervorbringe und sich dies auch auf der Ebene des Unterrichts zeige: Viele Unterrichtsentwürfe zielten weiterhin auf homogene Lerngruppen (ebd., S. 97). Heterogenität müsse aber komplexer gedacht werden, denn nur im relationalen Verhältnis zur Homogenität sei sie existent: „Im Prozess des Vergleichens entstehen Gleichheit und Differenz, die dabei jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Werten aufgeladen werden." (ebd., S. 103).

Der deutsche Sonderfall, dass bereits ab dem fünften Jahrgang das Schulwesen gegliedert ist und Kinder je nach zugeschriebener Leistungsfähigkeit z.B. der Förderschule, Hauptschule, Realschule oder dem Gymnasium zugeordnet werden, bringt es mit sich, dass auch neu eingereiste Kinder ab dem ca. 10. Lebensjahr selektiert werden müssen. Die ersten Übergangsklassen in der Zeit der Arbeitszuwanderung (der sog. *Gastarbeiterzeit*) wurden i.d.R. an Hauptschulen eingerichtet, weil angenommen wurde, bei diesen Kindern sei höchstens das Erreichen eines niedrigen Abschlusses

möglich (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Diese Tradition wird in jüngerer Zeit durchbrochen, indem auch an Gymnasien Übergangsklassen etabliert werden. Geschuldet ist dies der allgemeinen Tendenz zur Abschaffung der Hauptschule und Schaffung von Schulformen mit mehreren Abschlussoptionen (z.B. in Hamburg Stadtteilschulen, in Hessen und Nordrhein-Westfalen Gesamtschulen) und der Erkenntnis, dass viele einwandernden Schülerinnen und Schüler auch akademisches Potenzial besitzen. Die Einstufung in gymnasiale Bildungsgänge ist meist dann möglich, wenn vorherige Schulzeugnisse vorliegen und (Schul-)Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind (v.a. Englisch, aber auch Französisch oder Spanisch). Interessant ist hierbei die Anerkennung, die bestimmte Fremdsprachenkenntnisse erhalten, während andere herkunftssprachliche Kenntnisse unberücksichtigt bleiben.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass durch die Bildung von Vorbereitungsklassen eine Auslagerung der neu hinzugewonnenen Heterogenität in der Schülerschaft praktiziert wird, um die angestrebte homogene Ordnung der bereits bestehenden Schulklassen nicht verändern zu müssen. Diese Tendenz beobachtete Müller-Krätzschmar bereits 1994:

> „Indem in speziellen Vorbereitungsklassen und in einem zusätzlichen Förderunterricht Kinder und Jugendliche, die keine Deutschkenntnisse haben, unterrichtet werden, muß sich die Regelschule zunächst nicht selbst verändern. Die SchülerInnen kommen ‚vorbereitet' in die Regelklassen und müssen sich dem Unterricht dort anpassen. Es gibt nur wenige Konzepte, in denen schulische Veränderungen vor dem Hintergrund einer multikulturell zusammengesetzten Schülerschaft in die Praxis umgesetzt wurden, wo Strukturen verändert wurden, neue Lehr- und Lernziele erarbeitet wurden, um zu anderen pädagogischen Zielsetzungen zu kommen. Es ging und geht auch heute noch immer darum, daß sich die Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, an das deutsche Schulsystem anpassen müssen." (Müller-Krätzschmar, 1994, S. 57f.)

Die hier getroffene Aussage bestätigt die Annahme, dass Vorbereitungs- bzw. Übergangsklassen aus pragmatischen Gründen und solcher der besseren Handhabbarkeit eingerichtet werden. Da es keine wissenschaftlichen Daten zu den Effekten der Beschulung gibt, ist es erstaunlich, dass das Format der Übergangsklassen immer wieder eingesetzt wird. Es gibt durchaus Empfehlungen aus der Wissenschaft, welche die Implementierung einer solchen Förderung in ein gesamtschulisches Sprachförderkonzept fordern, so dass eine Sprachförderung nach dem Übergang in die Regelklasse gesichert ist. Des Weiteren stellen Struktur verändernde Angebote, besonders für die Zielgruppe der neu zugewanderten Lernenden, aber auch für alle Schülerinnen und Schüler, einen Mehrwert dar: die Möglichkeiten des Teamteachings (z.B. DaZ-Lehrkräfte, Fachlehrkräfte, Lehrkräfte mit herkunftssprachlichen Kenntnissen) oder des differenzierten Sprach- und Fachunterrichts, die punktuelle und gezielte Teilnahme der Zugewanderten am Fachunterricht der Regelklasse je nach Sprachstand, der gemeinsame Unterricht mit der Regelklasse in ausgewählten Unterrichtseinheiten

(z.B. Sport-, Musik- oder Kunstunterricht in der Anfangsphase), Peer-Mentoring-Projekte und eine schnellere Eingliederung in die allgemeine Schülerschaft (Schwaiger & Neumann, 2014, S. 74; s.a. Massumi & von Dewitz et al., 2015).

Aus der Forschung ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen Bildungssystem über ihre gesamte Bildungslaufbahn hinweg doppelt benachteiligt sind – zu einem überwiegenden Teil durch ihre soziale Herkunft sowie durch ihren Migrationshintergrund (vgl. SVR, 2016). Damit sich dies nicht weiter verfestigt, muss in Zukunft intensiv auf die Teilhabemöglichkeiten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen geachtet werden. Vorbereitungsklassen als Ort der systematischen Einführung in das deutsche Schulsystem und die deutsche Sprache sind nur dann sinnvoll, wenn sie in ein Bildungs- und Sprachförderkonzept eingebettet sind, kontinuierlich begleitet und evaluiert werden und wenn Qualifikationsangebote für Lehrkräfte vorhanden sind.

Im Kern lassen sich fünf Beschulungsmodelle beschreiben, mit Hilfe derer sich die schulischen Organisationsformen systematisch darstellen lassen. Massumi et al. (2015, S. 43ff.; s. Abbildung 1) unterscheiden zwischen den Modellen mit den Kennzeichnungen *submersiv, integrativ, teilintegrativ* sowie *parallel* in zwei Variationen. Hauptunterscheidungsmerkmale ist das Ausmaß der spezifischen Sprachförderungen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sowie die Einbettung in den Unterricht der Regelklassen. Während das submersive Unterrichtsmodell die unmittelbare Eingliederung der Zugewanderten in den Regelklassenunterricht ohne spezifische Deutschförderung vorsieht, gibt es im parallelen Modell den spezifisch auf die Förderung des Deutschen gerichteten Unterricht in einer speziell eingerichteten Klasse. Letzteres kann entweder für eine bestimmte Zeit vorgesehen sein (etwa sechs bis achtzehn Monate), wie es auch im Konzept der Übergangsklassen üblich ist, oder aber innerhalb dieser parallelen Struktur zum Schulabschluss führen, so dass eine Eingliederung in das Regelschulsystem ausbleibt. Dies ist meist bei Jugendlichen, die im Alter von 15/16 Jahren in Deutschland ankommen, oder generell im Berufsschulsektor der Fall. Zwischen diesen beiden Modellen gibt es verschiedene Varianten, die eine Eingliederung in die Regelklasse entweder schon von Beginn an oder sukzessive vorsehen und dabei eine Sprachförderung im Deutschen entweder als zusätzlichen Unterricht oder als Deutschförderung im eigenen Klassenverband vorsehen (integrativ bzw. teilintegrativ). Die Autorinnen (ebd.) betonen, dass es sich um nicht klar abgrenzbare Formen handelt, sondern dass diese Organisationsformen in unterschiedlichen Abstufungen an Schulen existieren. Übergangsklassen mit dem Ziel der Eingliederung in eine Regelklasse bewegen sich zwischen dem teilintegrativen und dem parallelen Modell nach Massumi et al. (ebd.).

Diese Modelle lassen sich auf die Traditionslinie der sog. *Ausländerpädagogik* aus den 1960er Jahren zurückführen (vgl. Auernheimer, 2005). Die damals eingerichteten besonderen Schulklassen wurden u.a. nach Nationalität oder Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler gebildet, sodass möglichst homogene Gruppen zusammengefasst werden konnten (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 108f.). Nachdem Einwanderung ohne Rückwanderung auch politisch realisiert wurde, gab es kei-

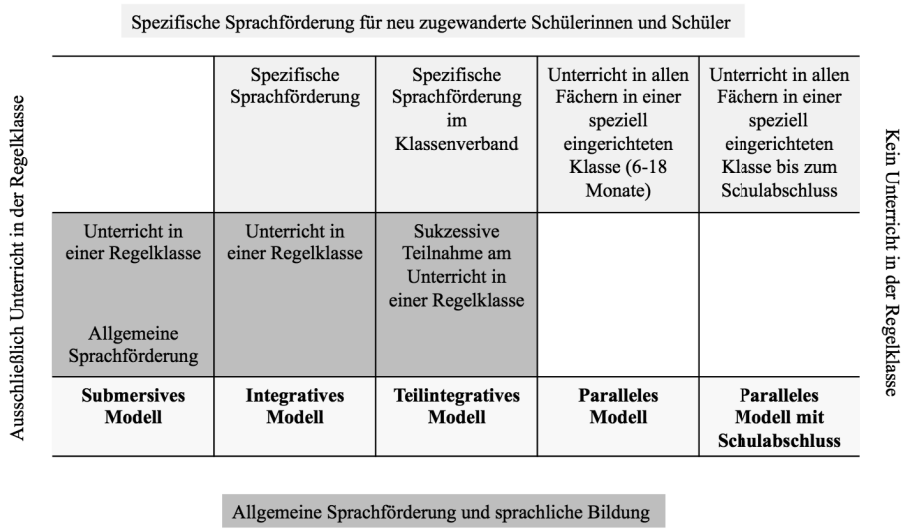


Abb. 1: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Infografik: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für Lehrerinnenbildung, 2015, S. 45; eig. Darstellung)

ne Grundlage mehr für diese sog. *Ausländerklassen*. Die heutigen Formate bedienen sich auf den ersten Blick einer ähnlichen Struktur, zielen aber überwiegend auf den schnellstmöglichen Übergang der Zugewanderten in das Regelschulsystem. Die konkrete Umsetzung der Rahmenvorgaben liegt in den Händen der Schulen, so dass es schulorganisatorisch zu unterschiedlichen Umsetzungen kommt (Massumi & von Dewitz et al., 2015, S. 44).

An welchen Schulen oder in welcher Schulform die Übergangsklassen eingerichtet werden, ist eine Frage der strukturellen und kapazitären Voraussetzungen. Auch der Übergang in die Regelklasse ist hiervon abhängig. Oft kommt es zu einem Schulwechsel nach dem Vorbereitungsjahr (ebd. S. 49), was dem konzeptuellen Gedanken der Vorbereitung auf den Regelschulbetrieb, der sich von Schule zu Schule unterscheidet, gewissermaßen widerspricht.

4. Diskussion: Aktuelle Anforderungen an die Schule

Berücksichtigt man die langjährige Tradition von Übergangsklassen in Deutschland und betrachtet gleichzeitig die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung über die vergangenen Jahrzehnte gewonnenen Erkenntnisse zur Sprachbildung und zur Schule in der Migrationsgesellschaft, so müssen diese bei der Organisation der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen. Eine oft genannte Besonderheit der aktuellen Situation ist die vergleichsweise große Zahl neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, die zur selben Zeit nach Deutsch-

land gekommen sind.[2] Im Jahr 2015 befanden sich 640.561 ausländische Zugezogene zwischen 0 bis 25 Jahre mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in Deutschland, von denen 200.259 im schulpflichtigen Alter zwischen sechs und achtzehn Jahren waren. Dies macht 2,03% der gesamten Schülerschaft (Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 18 Jahren) aus (Massumi et al., 2016, S. 12). Angesichts der rückläufigen Zahlen von Zuzügen Geflüchteter seit 2016 ist nicht davon auszugehen, dass die Zahl der in Vorbereitungsmaßnahmen zu beschulenden Kinder und Jugendlichen ansteigt (ebd.). Vielmehr ist nun der Fokus auf den Übergang in das Regelschulsystem zu richten. Brüggemann und Nikolai (2016) arbeiten für Berlin und auch für die bundesweite Situation heraus, dass viele Fragen in der Forschung weiterhin offen bleiben, u.a. bzgl. Untersuchungen zur pädagogischen Praxis in Vorbereitungsklassen, der Organisation von Übergängen in die und aus den Vorbereitungsklassen heraus, der Qualifikation und Weiterbildung der Lehrkräfte, der Sprachbildungskonzepte in den Schulen und auch bildungstheoretisch bzgl. der Legitimation von Vorbereitungsklassen vor dem Hintergrund der Forderung nach Inklusion.

Eine weitere Veränderung bzw. neue Komponente in der aktuellen Situation ist die Vielzahl der Sprachen, die im Zuge der Zuwanderung in den Schulalltag einkehrt. Während es in der Zeit der Anwerbung von Arbeitskräften seit den 1960er Jahren bestimmte Sprachgruppen gab, sind heute zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus den verschiedensten Staaten weltweit vertreten (Massumi et al., 2016). Erstmalig kamen im Jahr 2015 mehr als die Hälfte der zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus Asien, die Hauptherkunftsländer waren Syrien, Afghanistan, Rumänien, Irak, Albanien, Polen, Bulgarien, Kosovo, Kroatien und Serbien (ebd.). Bis 2014 war die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen aus europäischen Ländern (ca. 60%; ebd. S. 18) und ihre Zuzüge spielen nach wie vor eine erhebliche Rolle, auch wenn sie in der Diskussion kaum erwähnt werden.

Von zentraler Bedeutung für die Gestaltung der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ist der Einbezug inzwischen erarbeiteter Erkenntnisse aus den verschiedenen Forschungsbereichen, die Themen wie den Erwerb, die Lehre und den Gebrauch von Fremd- und Zweitsprachen sowie die pädagogische Rahmung dafür umfassen. Außerdem sollte eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, welche Bildung und ihre Prozesse in der Migrationsgesellschaft kritisch reflektiert, stärker in die Diskussion einbezogen werden.

Betrachten wir Sprachbildung als Teil von Schulentwicklung in dem Sinne, dass auch Bildungsinstitutionen sich am Leitbild des mehrsprachigen Menschen (Gogolin, 1992) orientieren sollen, so muss sprachliche Pluralität in der Schule und durch die Lehrkräfte gefördert werden. Die zum Teil noch immer vorherrschende Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalität ist im deutschen Bildungswesen durch die

2 Die Zahl der Asylsuchenden im Jahr 2015 betrug laut BAMF 441.899. Zuletzt suchten im Jahr 1992 etwa so viele Menschen (438.191) Asyl in Deutschland (Statistisches Bundesamt, Wanderungen von nichtdeutschen Staatsangehörigen zwischen Deutschland und dem Ausland von 1991 bis 2015, https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/WanderungenAuslaender.html).

nationalstaatliche Prägung vorhanden und wird von Gogolin mit dem Begriff *monolingualer Habitus* (1994) gekennzeichnet. Mehrsprachigkeit wird somit als Abweichung von dieser Normalität und auch als Problem konstruiert. Um Mehrsprachigkeit aber anzuerkennen und zu fördern, bedarf es einer allgemeinen sprachlichen Bildung, welche „die Ausbildung der einzelnen Sprachen einerseits, die eigenwertige Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten andererseits" (ebd., S. 21) zum Ziel hat. Schneider et al. (2012, S. 23) bezeichnen mit dem Begriff *sprachliche Bildung* alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und sehen dies als allgemeine Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Die KMK konstatiert zudem, dass die „Schule [ein] zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen [ist, und deshalb die] Umsetzung der Sprachbildung Kernaufgabe in jedem Fach [sein sollte]" (KMK 2013, S. 8).

Bildungssprache ist im Vergleich zur Alltagssprache ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, wobei es eine besondere Aufgabe der Schule darstellt, dieses Register auch zu vermitteln (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 22). Letzteres geschieht nur selten explizit im Unterricht, sodass der Zugang zur Bildungssprache insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler erschwert wird (ebd.). Im Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig) wurde diesbezüglich die Forderung entwickelt, dass Bildungssprache in allen Fächern und jedem Unterricht zum Gegenstand der Bildung wird (vgl. Gogolin et al., 2013). Wichtig ist dabei, dass Sprachbildung und der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen durchgängig erfolgt, d.h. über die gesamte Bildungslaufbahn fortlaufend und in allen Fächern und Sozialisationsinstanzen sowie mehrsprachig. Zu dieser Anerkennung der sog. *inneren Mehrsprachigkeit* (z.B. durch die Differenzierung der Bildungssprache als sprachliches Register) kommt der Bedarf „einer Konzeption *institutioneller Mehrsprachigkeit*, d.h. eines Konzepts von Mehrsprachigkeit, das die Dimensionen Curriculum-, Unterrichts- und Schulentwicklung umfasst und dann strukturell wie didaktisch zu implementieren ist" (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 28). An zu berücksichtigenden Elementen zur Gestaltung eines angemessenen schulischen Arrangements für alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind hier, neben dem Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin & Lange, 2010), der sprachsensible Fachunterricht (Brandt & Gogolin, 2016), die Einbettung von diagnostischen Sprachstandsfeststellungsverfahren in verschiedenen Sprachen in ein umfassenderes Verständnis von Mehrsprachigkeit, die Weiterentwicklung von Maßnahmen für den herkunftssprachlichen Unterricht sowie die Ausbildung von Kompetenzen zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in allen Fachausbildungen sowie in der Lehreraus- und -fortbildung (Schwaiger & Neumann, 2014, S. 76) zu nennen.

In Bezug auf die Gestaltung von Übergangsklassen ist es darüber hinaus wichtig, die Kooperation zwischen Lehrkräften untereinander sowie zwischen Lehr- und Fachkräften, wie z.B. Sozialpädagogen und Schulpsychologen, zu ermöglichen. Reich (2017, S. 89f.) hebt hervor, dass dies bedeuten kann, neue Fragestellungen und Auf-

gabengebiete in den eigenen Tätigkeitsbereich einzubeziehen, die bisher nicht Teil des beruflichen Selbstverständnisses waren. Die Kooperation zwischen den Lehrkräften der abgebenden und aufnehmenden Klasse ist ein wichtiger Gelingensfaktor, der in den meisten Konzeptionen unberücksichtigt bleibt. Kollegiale Kooperation sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams sind daher Bestandteile einer modernen Schulentwicklungsarbeit und eine langfristige Aufgabe der Lehrerbildung (vgl. ebd.).

Aus der migrationspädagogischen Perspektive wird hinsichtlich der Schule in der Migrationsgesellschaft die Frage danach gestellt, wie und von wem natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten zugeschrieben werden und wie somit Differenz hergestellt wird. Laut Mecheril (2010, S. 17) handelt es sich auch bei der Einrichtung von Übergangsklassen gleichzeitig um eine Separation von *Migrationsanderen*, denn Schülerinnen und Schüler, die alleine oder mit ihren Familien nach Deutschland kommen, werden zunächst von ihren Altersgleichen in der Schule getrennt, um v.a. im Sprachlichen besondere Förderung zu erhalten (Dirim & Mecheril, 2010). Ob dies auch eine Schlechterstellung z.B. hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn beinhaltet, bzw. wie sich diese darstellt, müsste genauer untersucht werden.

Vorbereitungsmaßnahmen in Form von Übergangsklassen werden in dieser Perspektive als spezifische Benachteiligung betrachtet, da sie direkt mit dem Migrationsstatus, „also beispielsweise den kulturellen und lingualen Voraussetzungen […] oder der Zuschreibung dieser Voraussetzung in Verbindung steht" (ebd., S. 124). Bisher wurde nicht untersucht, wie diese Zuschreibung von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen und verarbeitet wird, oder ob sich eine subjektiv empfundene Benachteiligung beschreiben lässt, die mit dem Besuch der Vorbereitungsklasse in Verbindung steht. Aus forschungsethischen Gründen müsste zunächst diskutiert werden, ob eine solche Fragestellung sich für weitere Forschung eignet oder ob man damit die Zuschreibung nicht noch verstärkt.

Die Anwesenheit von Migranten wurde in den letzten Jahrzehnten immer als „gewaltige Herausforderung für das Bildungssystem" (ebd., S. 121) angesehen. Die Bedeutung der Differenz, die zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hergestellt wird, ist in der innerschulischen Praxis oft sehr stark und vorherrschend. Die Schule als „Ort der machtvollen Wiederholung und Herstellung von Normalitätskonstruktion" (Mecheril & Shure, 2015, S. 109) muss daher immer stärker hinsichtlich eben solcher Zuordnungen und Unterscheidungspraxen untersucht werden. Dies machen Mecheril und Shuhre (2015, S. 114) am Beispiel des Begriffs *Seiteneinsteiger* deutlich, der ihnen zufolge „eine machtvolle natio-ethno-kulturelle Differenzkategorie" kennzeichnet, „die in Schule und Unterricht aufgerufen, verstärkt, bearbeitet wurde und wird".

5. Ausblick

Die migrationspädagogische Perspektive kann helfen, die Konstruktion von „Normalität" zu problematisieren, und dies v.a. mit Blick darauf, wie das als nicht normal Geltende ausgeschlossen wird. Im Kontext der Bildungssituation von neu in Deutschland angekommenen Kindern und Jugendlichen bildet dies eine wichtige Diskussionsgrundlage, denn eine zukunftsorientierte Schule muss Raum und Zeit für die Bildung aller Schülerinnen und Schüler bereitstellen.

Auf wissenschaftlicher sowie auf der schulpraktischen Ebene besteht ein großer Bedarf an Erkenntnissen zu schulstrukturellen Weiterentwicklungen, hin zu einer inklusiven Schule als gesellschaftlichem Ort, an dem eine multiethnische und multilinguale Klientel sich auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten kann. Viele Fragen sind demnach noch offen: Welche schulorganisatorischen Regelungen ermöglichen einen bestmöglichen Zugang zu Bildung und Sprache für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler? Inwiefern sind Vorbereitungsklassen heute an allen Schulformen zu finden und wie steht es um den Zugang zu gymnasialer und höherer Bildung? Wie können Lehrkräfte schon während ihrer Ausbildung eine Haltung entwickeln, in der sie migrationsgesellschaftliche Anforderungen als zu ihrer Tätigkeit zugehörig verstehen und sie nicht als „zusätzliche Belastung" oder „besondere Herausforderung" betrachten? Letzteres würde eine Lehrendenpersönlichkeit erfordern, die sich mit den eigenen persönlichen und fachlichen gesellschaftlichen Verstrickungen auseinandersetzt und daraus Konsequenzen zieht, um Hierarchien des „Wir- und Nicht-Wir" nicht zu (re-)produzieren (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 106). Für die Schulpraxis müssen einheitliche Mindeststandards entwickelt werden, die auch bundesweit das Recht auf Bildung für alle und von Anfang an als Grundlage annehmen. Curricula und Lehrwerke müssen weiterentwickelt werden, Lehrkräfte müssen fortgebildet werden: „In der Geschichte sind immer wieder Ressourcen vernachlässigt worden, die in Situationen starker Zuwanderung benötigt werden. Es geht insbesondere um erfahrene Lehrkräfte, die für den Deutschunterricht der Neuzuwandernden qualifiziert sind und die Schulleitungen beraten können. […] Die Schaffung entsprechender Qualifikationsangebote der Lehrerbildung in Verbindung mit vorausschauender Personalentwicklung an den Schulen ist ein bildungspolitisches Postulat" (Reich, 2017, S. 89).

Literatur

Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.) (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In L. Krappmann et al. (Hrsg.), *Bildung für junge*

Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (S. 45–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.) (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.

Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele*. FörMig Material, Band 8. Münster: Waxmann.

Brüggemann, C. & Nikolai, R. (2016). *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Budde, J. (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95–108). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril et al., *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dirim, I. & Pokitsch, D. (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache". In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster: Waxmann.

Eppenstein, T. (2017). „Geflüchtete" als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge* (S. 147–168). Wiesbaden: Springer.

Gag, M. & Voges, F. (Hrsg.) (2014). *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit.* Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (1992). Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. *Deutsch lernen, 2*, 183–197.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung.* FörMig Material, Band 2. Münster: Waxmann.

Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert.* FörMig Edition, Band 9. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hansen, G. (2002). Traditionslinien der Schulpolitik für Flüchtlingskinder. In U. Neumann et al. (Hrsg.), *Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Bildung im Umbruchgesellschaften* (S. 57–72). Münster: Waxmann.

Kischkewitz, P. & Reuter, L.-R. (1980). *Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland – von der Rotation über die Segregation zur Integration.* Frankfurt am Main: R.G. Fischer.

Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.) (2009). *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.* Berlin 1996; Fassung vom 05.12.2013.

Langenfeld, C. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten.* Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Massumi, M., von Dewitz, N. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.).

Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.).

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, P. & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger". In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 109–122). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Müller-Krätzschmar, M. (1994). Schulische Bildung von Einwandererkindern. In Ausländerbeauftragter des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland.* Hamburg: Druck 51.

Neumann, U., Niedrig, H., Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (Hrsg.) (2003). *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* Münster: Waxmann.

Overwien, B. & Prengel, A. (2007). *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland.* Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Rath, M. (2011). Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In G. Bellenberg, K. Höhmann & E. Röbe (Hrsg.), *Übergänge* (S. 10–13). Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich.

Reich, H.H. (2017). Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 77–94). Münster: Waxmann.

Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift"* (BiSS). Berlin: BMBF.

Schroeder, J. (2003). Pädagogische Freiheit! Umriss einer Bildungspolitik für junge Flüchtlinge. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 427–438). Münster: Waxmann.

Schwaiger, M. & Neumann, U. (2014). Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (S. 60–79). Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt. *Wanderungen von nichtdeutschen Staatsangehörigen zwischen Deutschland und dem Ausland von 1991 bis 2015.* Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/WanderungenAuslaender.html (letzter Zugriff am 20.02.2017).

Sünker, H. et al. (Hrsg.) (1994). *Bildung, Geselschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Forschungsbereich; Lokhane, M., Nieselt, T. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator.* Berlin.

Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–31). Münster: Waxmann.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Andrea Albers

„So rums bums is natürlich nichts passiert" – Schule gestalten mit dem Schulnetzwerk des Deutschen Schulpreises?

Das Schulnetzwerk des Deutschen Schulpreises sieht programmatisch vor, dass Schulen von und mit Preisträgerschulen lernen. Eine wissenschaftliche Untersuchung nicht prämierter Schulen zeigt, dass die teilnehmenden Lehrpersonen zwar auf individueller Ebene von den Veranstaltungen profitieren, jedoch die Transformation von Unterrichtsansätzen der Preisträgerschulen in die eigene unterrichtliche und schulorganisatorische Arbeit herausfordernd ist. Auf Grundlage der hier vorgestellten Befunde werden Implikationen für die praktische Arbeit in schulischen Netzwerken und für den governancetheoretischen Schulentwicklungsdiskurs abgeleitet. Inwiefern kann die berufsbiografische Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure im Schulentwicklungsprozess nicht nur als deskriptive Folie mitgedacht, sondern als Wirkungsfaktor mit einbezogen werden?

Schlüsselbegriffe: Deutscher Schulpreis, Schulnetzwerk, Schulentwicklung, berufsbiografische Professionalisierung

1. Einführung: Von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises lernen?

„So rums bums is natürlich nichts passiert" (Original aus Albers, 2016, S. 298), antwortet eine Lehrerin auf die Bitte zu erzählen, was im Anschluss an eine einwöchige Hospitation an einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises an ihrer Schule passiert sei. Die Lehrerin stellt es als selbstverständlich („natürlich") dar, dass keine plötzlichen („rums bums") Handlungsschritte an ihrer Schule erfolgten („nichts passiert"). Wobei unklar bleibt, ob sie sich direkt auf den unmittelbaren Zeitraum nach der Rückkehr aus der Hospitationswoche oder generell auf einen längeren Zeitraum bezieht.

Der schulformübergreifende und bundesweite Schulwettbewerb *Der Deutsche Schulpreis* zeichnet einmal jährlich anhand sechs selbstdefinierter Qualitätsberei-

che (Leistung; Umgang mit Vielfalt; Unterrichtsqualität; Verantwortung; Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner; Schule als lernende Institution) allgemeinbildende und berufsbildende Schulen aus. Die Preisträgerschulen sollen als Vorbilder für Schulentwicklungsprozesse anderer Schulen fungieren (vgl. u.a. Hamm & Madelung, 2007, S. 3). Nachdem zehn Jahre lang mithilfe des Auswahlverfahrens des Schulwettbewerbs Preisträgerschulen rekrutiert wurden, sollen nun mit Veranstaltungsformaten der eigenständigen *Deutschen Schulakademie* die Erfahrungen und das Wissen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises zur Weiterentwicklung des Schul- und Bildungssystems bereitgestellt werden (vgl. Die Deutsche Schulakademie, 2017). Ziel der Veranstaltungsangebote, bei denen Personen von Preisträgerschulen mit Personen anderen Schulen vernetzt werden, sei es „die Modelle ausgezeichneter Schulpraxis […] in die Breite der bundesdeutschen Schullandschaft zu tragen" (ebd.). Im öffentlichen sowie wissenschaftlichen Diskurs wird Schulwettbewerben und den damit verbundenen Schulnetzwerken ein positiv konnotiertes Potenzial für die inneren Entwicklungsprozesse in Schulen zugesprochen (u.a. Rösner, 2001; van Bruggen, 2008; Beutel & Tetzlaff, 2007; Strunck, 2011).

Zwischen dem Kennenlernen von Konzepten der Preisträgerschulen und der konzeptionellen Arbeit an der eigenen Schule besteht allerdings ein Spannungsfeld: Aus der Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise anderer Schulen müssen nicht unmittelbar Handlungsschritte an der eigenen Schule resultieren. Die theoretische und empirische Untersuchung nicht prämierter Schulen des Deutschen Schulpreises von Albers (2016) zeigt beispielsweise, dass die an Vernetzungsangeboten mit Preisträgerschulen teilnehmenden Lehrpersonen zwar auf individueller Ebene vom Austausch profitieren, sich ein organisationaler Nutzen für die kollektiven Schulentwicklungsprozesse an der eigenen Schule jedoch nicht unmittelbar einstellt.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen verstehen sich die vorliegenden Ausführungen als anschließender *Diskussionsbeitrag für die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen individueller Professionalisierung und der Professionalisierung schulischer Prozesse im Rahmen von schulischen Vernetzungsangeboten* am Beispiel des Hospitationsprogramms der Deutschen Schulakademie[1]. Auf Grundlage eines kurzen Umrisses der programmatischen Ausrichtung des Hospitationsprogramms der Deutschen Schulakademie sowie der theoretischen und methodischen Grundlagen der Untersuchung werden ausgewählte empirische Befunde dargestellt, um anschließend Implikationen für eine praktische Arbeit in schulischen Netzwerken und den governancetheoretischen Schulentwicklungsdiskurs abzuleiten.

1 Das Hospitationsprogramm wurde 2007 von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung entwickelt und bis 2014 als Hospitationsprogramm des Deutschen Schulpreises durchgeführt. Seit 2015 wird das Programm von der Deutschen Schulakademie, einer Tochter der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung, ausgeschrieben und verantwortet.

2. Das Hospitationsprogramm der Deutschen Schulakademie

Programmatisch liegt dem Deutschen Schulpreis und der Deutschen Schulakademie ein implizites Steuerungsverständnis zugrunde. Preisträgerschulen werden als Vorbilder zur Orientierung im Schulentwicklungsprozess sowohl medial als auch konzeptionell im Programm der Deutschen Schulakademie inszeniert. Ihre Konzepte und Erfahrungen werden beispielsweise in Broschüren oder bei Kongressen und Tagungen präsentiert (vgl. u.a. Schratz et al., 2013) und ihre Praxis ist Grundlage für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten wie Pädagogische Werkstätten. Die programmatische Hoffnung besteht darin, dass diese externen Impulse von Akteurinnen und Akteuren anderer Schulen aufgenommen und in die eigene schulische Realität transformiert sowie rekontextualisiert werden, sodass daraus Aktivitäten der Selbststeuerung des eigenen Schulentwicklungsprozesses resultieren. Schulentwicklung soll also über die indirekte Steuerung mithilfe von Orientierungsgrößen befördert werden, an denen die Gestaltung schulischer Prozesse ausgerichtet werden soll (vgl. Dedering, 2012).

Auf diesem Prinzip basiert auch die schulische Netzwerkarbeit, hier verstanden als Vernetzung unter Schulen und nicht mit anderen Bildungseinrichtungen. Beim Hospitationsprogramm der Deutschen Schulakademie haben Lehrpersonen die Möglichkeit, für eine Woche an einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises zu hospitieren, um Impulse für die eigene schulische Arbeit zu erhalten. Diese schulische Vernetzung zeichnet sich durch die Verbindung zum Schulwettbewerb *Der Deutsche Schulpreis* aus. Die Hospitationsschulen werden durch das Auswahlverfahren von einer Jury hinsichtlich der sechs Qualitätsbereiche des Schulwettbewerbs als vorbildlich ausgewählt, was ihnen durch die Auszeichnung bescheinigt wird. Beutel & Beutel (2014) bezeichnen den Schulwettbewerb als „Zertifizierungsverfahren" (ebd., S. 15) und gehen von einem „Anregungsgrad zur Stärkung pädagogischer Professionalität" (ebd.) durch die Preisträgerschulen aus. Die ausgezeichneten Schulen veranschaulichen durch ihre Konzepte Schulqualität im Sinne des Deutschen Schulpreises, was andere Schulen anregen soll, eigene Schulqualität zu erzeugen. Beutel & Beutel (2014) sprechen dem Deutschen Schulpreis deshalb eine „qualitätsbestätigende und qualitätsgenerierende Funktion" (ebd., S. 14) zu. Den beiden Schulen, die beim Hospitationsprogramm punktuell miteinander vernetzt werden, sind demnach bereits Rollen zugeschrieben: Die Akteure der Preisträgerschule übernehmen die Rolle der Impulsgeber, da ihnen von einer Jury bereits eine anregende Qualität attestiert wird. Die Akteure der anderen Schule übernehmen die Rolle der Impulsaufnehmer. Wobei der inhaltlich neutrale Begriff des Impulses im jeweiligen Kontext inhaltlich spezifiziert werden muss. Hierunter können beispielsweise inhaltliche, motivationale oder strukturelle Impulse gezählt werden. Ein Rollenwechsel ist bei diesem einmaligen und einseitigen Vernetzungsangebot programmatisch nicht vorgesehen. Eine wechselseitige Hospitation oder fortwährende kollegiale Zusammenarbeit wie beispielsweise beim reformpädagogischen Schulverbund „Blick über den Zaun"

ist nicht angelegt. Beim Hospitationsprogramm handelt es sich im engeren Sinne um ein einmaliges Besuchsangebot an einer Preisträgerschule.

Bisher ist allerdings kaum geklärt, „wie Schulen im Kontext relativer Autonomie mit externen ‚Stimuli' beziehungsweise Anreizen konkret umgehen, mit welchen Motiven sie diese aufgreifen und wie sie diese pragmatisch nutzen" (Ackermann et al., 2015, S. 59). Im schulpädagogischen Diskurs wird die Vernetzung zwischen Schulen als Strategie für Schulentwicklung diskutiert, die dem themenbezogenen Erfahrungsaustausch sowie der Professionalisierung von Lehrpersonen dienen kann (vgl. u.a. Berkemeyer et al., 2008; Berkemeyer et al., 2010). Die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit schulischen Vernetzungsangeboten bei Schulwettbewerben sowie die Forschung zu systemischen Funktionslogiken des Schulwettbewerbsverfahrens gestalten sich jedoch rudimentär. Bisher dominiert die Perspektive von Jurymitgliedern und Ausschreibenden, die in überwiegend programmatischen Beiträgen über die Arbeitsweise von Preisträgerschulen oder die Merkmale und Motive teilnehmender Schulen informieren (vgl. Albers, 2016). Ein paar wenige empirische Daten über Schulwettbewerbe liegen anhand von Evaluationen der Wettbewerbsprogramme vor (u.a. Strunck, 2012). Weiterhin kann ein Forschungsdefizit hinsichtlich der Funktion und des möglichen Nutzens von Schulwettbewerben und damit möglicherweise verbundenen Schulnetzwerken konstatiert werden.

3. Methodische und theoretische Grundlagen

Die vorliegenden empirischen Daten über das Hospitationsprogramm der Deutschen Schulakademie stammen aus der Studie von Albers (2016), die an einem Sample von vier nicht prämierten Schulen des Deutschen Schulpreises zeigt, was die Akteurinnen und Akteure über die Teilnahme am Schulwettbewerb, damit in Verbindung stehenden Veranstaltungsformaten und möglicherweise daraus resultierenden Handlungsschritten an ihren Schulen berichten. Insgesamt sind 37 leitfadengestützte Experteninterviews nach Gläser & Laudel (2010) mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren der Schule geführt worden: mit Schulleitungsmitgliedern, Lehrpersonen, die an den Veranstaltungen teilgenommen haben, sowie mit Mitgliedern des Personalrats. Der Studie liegt ein qualitatives Forschungsinteresse an der Perspektive der Akteurinnen und Akteure nicht prämierter Schulen auf ihre Teilnahme am Schulwettbewerb und an den Vernetzungsveranstaltungen mit Preisträgerschulen zugrunde. Die subjektiven Sichtweisen der Akteurinnen und Akteure wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe eines induktiven Kategoriensystems inventarisiert (vgl. Mayring & Fenzl, 2014), da der Fokus auf dem expliziten, inhaltlichen Gehalt der Äußerungen lag. Die gewonnenen Kategorien wurden anschließend hinsichtlich bestimmter Aspekte von Schulentwicklung interpretiert (für eine ausführliche Darstellung der methodischen Grundlagen vgl. Albers, 2016). Für den vorliegenden Beitrag werden die Äußerungen über das Hospitationsprogramm fokussiert. Dabei waren zwei Forschungsfragen leitend:

- Was äußern die befragten Akteurinnen und Akteure der nicht prämierten Schulen des Schulwettbewerbs im Hinblick auf die Teilnahme am Hospitationsprogramm?
- Inwiefern enthalten diese Äußerungen Aspekte, die als Ausdruck von Schulentwicklung gedeutet werden können?

Der Interpretation der Befunde liegt ein governancetheoretisches Schulentwicklungsverständnis zugrunde (vgl. Maag Merki, 2008). Die Educational Governance-Forschung versteht Schulentwicklung im Systemzusammenhang. Sie geht davon aus, dass Lehrpersonen und Schulleitungen „Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen" (Altrichter & Helm, 2011, S. 28). Die Ausschreibenden des Schulwettbewerbs und demnach auch der Veranstaltung zur Vernetzung mit Preisträgerschulen können als intermediäre Akteure zwischen Makro- und Mesoebene verstanden werden (vgl. Höhne, 2012), die durch indirekte Steuerung versuchen auf die Einzelschulentwicklung einzuwirken. Der governancetheoretische Ansatz einer Schulentwicklungstheorie von Maag Merki (2008) berücksichtigt sowohl die Verarbeitung externer Impulse für die Schulentwicklung als auch die Steuerung innerorganisationaler Prozesse auf Meso- und Mikroebene:

> „Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schüler/innen funktionale Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse" (Maag Merki, 2008, S. 25).

Maag Merki (2008) verweist darauf, dass hierbei „innerschulische […] Akteursgruppen […] Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse […] gesetzlicher und reglementarischer Vorgaben schulischen Handelns" (ebd.) leisten und Ergebnisse von internen sowie externen Vorgaben und Ergebnisse von Monitoringverfahren verarbeiten (vgl. ebd.). Dieses Schulentwicklungsverständnis eignet sich deshalb für die systematische Untersuchung und Interpretation der Äußerungen von Lehrpersonen über ihre Handlungen im Schulwettbewerb und den damit verbundenen Veranstaltungsformaten.

Die in diesem Beitrag vorgenommene Betrachtung der empirischen Daten über das Hospitationsprogramm, versteht sich als weiterführender Diskussionsbeitrag, sodass zwar ausgewählte Ergebnisse umrissen werden, der Fokus jedoch auf weiterführenden Implikationen für die praktische Arbeit bei der schulischen Vernetzung und der theoretischen Auseinandersetzung in der Schulentwicklungsforschung liegt.

4. Ausgewählte Ergebnisse über das Hospitationsprogramm

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Teilnehmenden am Hospitationsprogramm besonders von einem *individuellen Informationsgewinn über die Arbeitsweise anderer Schulen* berichten. Von aus der Hospitation resultierenden Handlungs-

schritten an der eigenen Schule wird nur teilweise berichtet. Die geschilderten *Maßnahmen verbleiben im Wirkungs- und Handlungsbereich der Teilnehmenden auf schulorganisatorischer und außerunterrichtlicher Ebene*. Der Bereich des konkreten Unterrichts wird hingegen nicht erreicht. Beispielsweise werden von der Überarbeitung eines bereits vorhandenen Schulplaners zur Selbstorganisation des Schulalltages der Lernenden berichtet sowie von der Einführung einer schulischen Veranstaltung zur Ehrung von ehrenamtlichem Engagement von Schülerinnen und Schülern am Ende des Schuljahres (vgl. Albers, 2016). Diese Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch das außerunterrichtliche Engagement einzelner Akteure realisiert werden können, ohne dass sie kollektive Veränderungen der Handlungen von Lehrpersonen im Unterricht oder der Schulorganisation nach sich ziehen müssen. Dieser Befund ist anschlussfähig an die Erkenntnisse der schulischen Netzwerkforschung, die bereits ein Spannungsfeld hinsichtlich des Transfers des von Einzelpersonen im Netzwerk gewonnenen Wissens hin zu einem schulischen Nutzen für die Schulentwicklung identifiziert (vgl. u.a. Berkemeyer et al., 2009). Das Informationsgefälle zwischen Teilnehmenden und dem restlichen Kollegium wird auch an Äußerungen von Kolleginnen und Kollegen deutlich, die von der Teilnahme am Hospitationsprogramm nichts wissen: „wenn man normaler Kollege is, hat man davon jetzt gar nichts mitgekriegt" (Original aus Albers, 2016, S. 288). Allerdings setzt das Hospitationsprogramm auch punktuell bei Einzelpersonen an. Jeweils zwei Personen einer Schule hospitieren eine Woche an einer Preisträgerschule. Der potenzielle Wirkungsbereich erscheint demnach limitiert auf die individuelle Ebene der teilnehmenden Personen.

Nach dem punktuellen Austausch sind die teilnehmenden Akteure bei der Gestaltung möglicher Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse der erkundeten Arbeitsweisen auf sich alleine gestellt. Anschließende Handlungen erscheinen deshalb auch abhängig von den bereits etablierten Arbeits- und Kommunikationsstrukturen an der eigenen Schule. Symptomatisch für die Berichte über die weiteren Handlungsschritte ist die Äußerung einer Lehrperson: „ob man es jetzt immer umsetzt is ne andere Sache" (Original aus Albers, 2016, S. 289). Während der individuelle Informationsgewinn über die Arbeitsweise der anderen Schule von der Lehrperson als hoch bewertet wird, wird die Kausalattribuierung für fehlende anschließende Handlungsschritte in den eigenen schulischen Spezifika gesehen. Die interviewten Personen nennen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und den Schulalltag als Faktoren, die die Transformation der erlangten Informationen und Erkenntnisse aus der Hospitation in die eigene Schule beeinflussen. Ebenso wie bei der Untersuchung des Schulnetzwerkes des Schulwettbewerbs „Starke Schule" wird deutlich, dass konkrete Handlungsmaßnahmen im Anschluss an die Vernetzungsveranstaltungen kaum oder eher zufällig geschehen (vgl. Strunck, 2012).

Die Äußerungen über die Teilnahme am Hospitationsprogramm zeigen, dass die Teilnehmenden hinsichtlich eines individuellen Informationsgewinns von der Teilnahme profitieren. Die Berichte über anschließende Handlungsschritte an der eigenen Schule enthalten allerdings keine Aspekte, die im Sinne von Maag Merki (2008)

als für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler funktionale, kollektive Entwicklungsprozesse gedeutet werden könnten.

5. Implikationen für die praktische Arbeit in schulischen Netzwerken

Bisher wird mit dem Hospitationsprogramm programmatisch versucht, die Entwicklung von Organisationen zu beeinflussen, indem auf die individuelle Professionalisierung einzelner Akteurinnen und Akteure gesetzt wird, die bestmöglich wiederum an ihrer eigenen Schule aktiv werden sollen. Diese normative Erwartung spiegelt sich auch in den Äußerungen der interviewten Personen wieder. Sie beschreiben hinsichtlich der praktischen Arbeit während der Hospitation überwiegend einen Informations- und Wissensaustausch über die Arbeitsweise der Preisträgerschule im Vergleich zu der eigenen unterrichtlichen sowie schulorganisatorischen Arbeitsweise. Die dargestellten anschließenden Handlungen an der eigenen Schule verbleiben ebenfalls überwiegend im Bereich des Wissensmanagements: Die erlangten Informationen werden in Form von Erlebnis- und Erfahrungsberichten an ausgewählte Personenkreise an der Schule weitergetragen. Vereinzelt werden bereits vorhandene Materialien oder Strukturen überarbeitet. Im Sinne von Zech (2013) sind diese Handlungen in ein Organisationslernen „erster Ordnung" (ebd., S. 76) einzuordnen, bei dem vorhandene Strukturen, Prozesse und Regeln verbessert werden. Grundsätzliche „Um-/Neuordnungen der vorhandenen bzw. die Implementierung völlig neuer Strukturen, Prozesse und Regeln" (ebd., S. 77), wie sie bei einem „Lernen zweiter Ordnung" (ebd.) stattfinden, sind im Sample nicht zu finden. Eine Neuordnung von unterrichtlichen Prozessen durch die Lehrpersonen bedarf grundlegender Veränderungen des Handelns im Unterricht. Wenn Schulentwicklung funktional für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sein soll und demnach auch Unterrichtsarrangements verändert werden sollen, müssen Lehrpersonen sehr wahrscheinlich ihre Routinen im Unterricht verändern. Dafür scheint das reine Wissen darüber, wie Unterricht anders funktionieren könnte, und die Vermittlung von Werkzeugen des Schulmanagements nicht auszureichen.

Eine Erkenntnis für die praktische Arbeit mit und in schulischen Netzwerken lautet: Wenn nicht nur ein „Lernen erster Ordnung" (ebd.) stattfinden soll, bei dem das Vorhandene verbessert wird, sondern dies in ein „Lernen zweiter Ordnung" (ebd.) münden soll, bei dem eine Neuordnung und Umstrukturierung stattfindet, so müssten die Veranstaltungen unter anderem auch die Ebene von Einstellungen und Wertvorstellungen explizit berücksichtigen. Formate wie das untersuchte Hospitationsprogramm ermöglichen punktuellen, einmaligen Austausch. Denkbar wäre eine *kontinuierliche, wechselseitige Hospitation der Teilnehmenden* von zwei Schulen, die mit angeleiteten Reflexionen über den eigenen Unterricht oder die eigenen schulischen Strukturen hinsichtlich eines selbstgewählten Entwicklungsschwerpunktes kombiniert werden.

6. Implikationen für den wissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurs

Erkenntnisreich wäre, inwiefern ein Programmformat, das neben der Hospitation an einer anderen Schule auch die Hospitation und Reflexion des eigenen Unterrichts einbezieht, förderlich für Schulentwicklungsprozesse im Bereich des „Lernens zweiter Ordnung“ (Zech, 2013, S. 77) sein könnte. Hierbei wäre besonders interessant, die Aktivitäten mit einer Prozessbegleitung zu kombinieren, die verschiedene Akteursgruppen einer Schule einbezieht und sich nicht nur auf Einzelpersonen beschränkt. Eine wissenschaftliche Begleitung eines über längere Zeit andauernden Vernetzungsangebotes könnte weitere Erkenntnisse über Gelingensbedingungen des Zusammenwirkens individueller Professionalisierung und der Professionalisierung schulischer Prozesse eröffnen. Weiterhin besteht Forschungsbedarf diese individuellen und institutionellen Wechselbeziehungen im Schulentwicklungsprozess aufzuklären. Die dargestellten Befunde über das Hospitationsprogramm zeigen, dass die Transformation des individuellen Nutzens aus der Teilnahme am Netzwerkangebot für den institutionellen Nutzen im Sinne der Schulentwicklung herausfordernd ist. Strukturell unaufgeklärt bleibt weiterhin die „komplexe Wechselwirkungsdynamik berufsbiografischer und institutioneller Entwicklungsprozesse“ (Hericks, 2006, S. 137). Ein Erkenntnispotenzial könnte darin liegen, theoretisch und empirisch die aktuelle governancetheoretische Schulentwicklungsdiskussion um die Perspektive einer sich berufsbiografisch gestaltenden Professionalisierung zu erweitern.

Im Diskurs der governancetheoretischen Schulentwicklungstheorie findet bisher keine systematische Beschäftigung mit der Professionalisierung von Lehrpersonen statt (vgl. Schimank, 2014). Dabei nehmen Lehrpersonen als gestaltende Akteurinnen und Akteure eine zentrale Rolle im Wirkungsgefüge des Schulentwicklungsprozesses ein. Maag Merki (2008) verweist bei ihren Ausführungen bereits auf die individuelle Ebene, da Akteursgruppen „aufgrund ihrer subjektiven Wahrnehmungen auf ihre schulische Situation“ (ebd., S. 25) Rekontextualisierungsprozesse gestalten. Der Professionalisierungsbegriff wird hier allerdings primär auf institutioneller Ebene konzeptualisiert, indem Maag Merki (2008) von der „Professionalisierung der schulischen Prozesse“ (ebd., S. 25) als Zieldimension von Schulentwicklung spricht. Professionalisierung wird auf ein Kollektiv bezogen und als Weiterentwicklung und Verbesserung von Schule begrifflich gefasst, indem Schulentwicklung stets prospektiv auf die Verbesserung von Schule fokussiert ist (vgl. Oelkers, 2008). Dies impliziert ein anderes Professionalisierungsverständnis als beispielsweise im berufsbiografischen Professionalisierungsansatz (vgl. Hericks, 2006). Dieser Ansatz setzt die dynamische, berufsbiografische Weiterentwicklung von Lehrpersonen ins Zentrum und bezieht den Professionalisierungsbegriff vordergründig auf Individuen. Hierbei wird die strukturelle Ebene als rahmend für die Professionalisierung mitgedacht (vgl. ebd.).

In beiden Theorieansätzen werden demnach ähnliche Begrifflichkeiten genutzt, die je nach Perspektive inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden. Zudem verweisen beide Ansätze bereits auf die jeweils andere Wirkungsdimension und berück-

sichtigen eine Prozessebene: der governancetheoretische Ansatz von Maag Merki (2008) fokussiert mehr den institutionellen und der berufsbiografische Ansatz von Hericks (2006) mehr den individuellen Entwicklungsprozess. Aktuell verlaufen diese beiden Forschungsansätze parallel und werden noch nicht systematisch aufeinander bezogen. Für die governancetheoretische Schulentwicklungsforschung könnte ein Potenzial darin liegen, die berufsbiografische Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure im Schulentwicklungsprozess nicht mehr nur als Hintergrundfolie der Deskription von Schulentwicklung mitzudenken, sondern als eigenständige Dimension einzubeziehen, die im und auf den Schulentwicklungsprozess wirkt. Aktuell werden in der governancetheoretischen Schulentwicklungsforschung Lehrpersonen besonders als Akteurinnen und Akteure konzeptualisiert, die auf institutioneller Ebene Verarbeitungsprozesse und Handlungskoordinationen vollziehen. Weniger systematisch wird berücksichtigt, dass diese Akteurinnen und Akteure auch selbst individuelle Entwicklungsprozesse vollziehen, die wiederum auf den institutionellen Entwicklungsprozess wirken können. Ebenso kann sich eine aktive Beteiligung am Schulentwicklungsprozess auf die individuelle Professionalisierung der beteiligten Lehrpersonen auswirken (vgl. Bastian et al., 2002).

Die aktuell im governancetheoretischen Diskurs um Schulentwicklung dominierende strukturelle Perspektive könnte um das Zusammenwirken des individuellen Professionalisierungsprozesses mit der Professionalisierung schulischer Prozesse erweitert werden, jedoch ohne das Originäre des governancetheoretischen Ansatzes zu vernachlässigen, nämlich die Aufklärung des Zusammenwirkens von Akteurskonstellationen im Schulentwicklungsprozess. Diese theoretische Auseinandersetzung könnte erkenntnisreich sein, um herauszufinden, wie schulische Netzwerkangebote beispielsweise mit Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises beschaffen sein müssten, damit diese bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrpersonen im Sinne des berufsbiografischen Ansatzes sein können. Wenn beide theoretische Perspektiven systematisch aufeinander bezogen werden, könnten daraus Gelingensbedingungen abgeleitet werden, damit Akteurinnen und Akteure in Schulnetzwerken wie dem des Deutschen Schulpreises *nicht nur Schulen kennenlernen*, sondern die *eigene Schule mit dem Schulnetzwerk gestalten* können.

Literatur

Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung.* Wiesbaden: Springer VS.

Albers, A. (2016). *Schulwettbewerbe als Impuls für Schulentwicklung. Perspektiven von Teilnehmenden des Deutschen Schulpreises.* Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H. & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13–35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *5*(3), 417–435.

Berkemeyer, N., Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2010). Netzwerke. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 302–306). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Berkemeyer, N., Manitius, V. & Müthing, K. (2008). Innovationsnetzwerke in der Schulentwicklung. Theorie, Konzeptionen und Beispiele. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 63–92). Weinheim: Beltz Juventa.

Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(4), 667–689.

Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2014). Der Deutsche Schulpreis: Reform-, Entwicklungs- und Forschungskontext einer veränderten Praxis von Lernen und Leistung. Eine Einführung. In S.-I. Beutel & W. Beutel (Hrsg.), *Individuelle Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung. Lernförderung und Schulqualität an Schulen des Deutschen Schulpreises* (S. 5–15). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Beutel, W. & Tetzlaff, S. (2007). Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung – Zur pädagogischen Wirksamkeit eines Förderinstruments. *Die Deutsche Schule*, *99*(2), 242–244.

Bruggen, J. van (2008). Wettbewerbe und Preise in der deutschen Schullandschaft. Aus dem Ausland gesehen. *Pädagogische Führung*, *19*(1), 8–10.

Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Die Deutsche Schulakademie (2017). *Profil: Die Deutsche Schulakademie im Überblick.* Online verfügbar unter https://www.deutsche-schulakademie.de/akademie/profil/ (letzter Zugriff am 29.01.2017).

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hamm, I. & Madelung, E. (2007). Vorwort. In P. Fauser, M. Prenzel & M. Schratz (Hrsg.), *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland* (S. 3). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern.* Wiesbaden: Springer VS.

Höhne, T. (2012). Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. *Die Deutsche Schule*, *104*(3), 242–255.

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, *12*(2), 22–30.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.

Oelkers, J. (2008). Eine pragmatische Sicht auf Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, *12*(2), 7–13.

Rösner, E. (2001). Schulentwicklung via Wettbewerb? Ein Bericht über die vermutlich freundlichste Form schulischer Qualitätsermittlung. *Journal für Schulentwicklung*, *5*(4) 28–33.

Schimank, U. (2014). Governance und Professionalisierung. Notizen zu einem Desiderat. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2., erw. Aufl., S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.

Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (2013). *Was für Schulen! Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis.* Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Strunck, S. (2011). *Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strunck, S. (2012). Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben. Befunde einer vergleichenden Fallanalyse. *Die Deutsche Schule*, *104*(2), 150–163.

Zech, R. (2013). *Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexion.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Stephan Gerhard Huber

Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern

Führung braucht Kooperation und Kooperation braucht Führung[1]

Die Anforderungen an Schulen sind größer denn je, müssen sie doch auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken. Die wachsende Multikulturalität und Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft bedingen eine Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen. So kann sich Schule längst nicht mehr als Institution verstehen, die einen fest gefügten Kanon althergebrachten Wissens vermittelt und sich auf eine Akzeptanz tradierter Normen verlassen. Gleichzeitig hat der globalisierte Informationsmarkt mit seinem Angebot an außerschulischen Informationsmöglichkeiten der Schule längst ihr Wissensmonopol und ihre Vermittlungsautorität genommen und sie in starke Konkurrenz zu den anderen „Wissensanbietern" gebracht. Schulen in multikulturellen Umgebungen etwa können zudem nicht mehr auf einem tradierten und vorgegebenen Wertekonsens aufbauen, sondern müssen einen solchen Konsens innerhalb ihrer „Schulgemeinde" überhaupt erst einmal „aushandeln" und auch immer wieder aktualisieren (vgl. Jones, 1987). Auch muss die Schule – vielleicht mehr denn je – als Erziehungsinstanz fungieren und in manchen sozialen Umgebungen mit stark veränderten Familienstrukturen nicht nur neben die, sondern sogar an die Stelle der Familie treten.

---

1 Der Beitrag bezieht sich in Auszügen auf: Huber, S.G. (2014). Kooperative Führung und System Leadership. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht* (S. 97–115). Köln, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland, und: Huber, S.G. (2014). Gelingensbedingungen von Kooperation. *SchulVerwaltung spezial, 1*, 19–21.

Eine Antwort auf diese hohen Anforderungen und die damit einhergehende enorme Komplexität von Schulleitungsaufgaben im Zusammenhang mit der Funktion der Einzelschule in ihrem Umfeld sind kooperative Führungskonzepte, wie beispielsweise das der Kooperativen Führung und des System Leadership. Während Kooperative Führung vor allem mit innerschulischer Kooperation assoziiert ist, verweist System Leadership zusätzlich auf die Rolle von Führungskräften über die eigene Schule hinaus.

1. Kooperative Führung – mehr als ein bloßer Führungsstil

Liebel (1992) definiert nach Wunderer und Grunwald (1980) „Kooperative Führung" als

1. zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt),
2. in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt),
3. unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und
4. konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt).

Kansteiner-Schänzlin (2002) konkretisiert: „Kooperative Führung basiert m.E. auf der Vorstellung, dass die Führungsfunktion dauerhaft im Miteinander mit den Mitarbeiterinnen ausgestaltet wird und eine hohe Intensität der Entscheidungsbeteiligung aufweist" (S. 47). Kooperative Führung im Schulkontext bezeichnet Rosenbusch (1990) als Führung durch Überzeugung und Beteiligen, und sie ist somit nichts anderes als die Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten.

Deutlich wird damit, dass Kooperative Führung eher ein umfassendes Konzept ist denn ein bloßer Führungsstil. Während einerseits das Führungsverhalten auf der Basis entsprechender personaler Kompetenzen fokussiert wird, stehen andererseits die erforderlichen, Kooperation bedingenden bzw. fördernden Strukturen im Mittelpunkt.

1.1 Kompetenzen und Haltungen kooperativ Führender

Kooperative Führung wird oft als ein bestimmtes Verhalten einer individuellen Führungsperson aufgefasst, das wiederum ein Amalgam von personalen Kompetenzen im umfassenden Sinn voraussetzt, die kooperativ Führende bei sich (weiter-)entwickeln sollten. Dazu zählen bestimmte Einstellungen, Werte, Haltungen, Eigenschaften, Kenntnisse, deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein entsprechendes Selbstkonzept und auch das erforderliche Kompetenzbewusstsein.

Zu Kooperativer Führung im Sinne eines Amalgams personaler Kompetenzen und daraus resultierendem Verhalten gehören v.a.

- die Einsicht, dass durch Kooperation eine Leistungssteigerung möglich ist,
- die Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht und in denen sie weniger angebracht ist,
- eine Reflexion der eigenen Rolle,
- die Anerkennung der Kollegen (mit ihrem jeweiligen Erfahrungs- und Wissensvorsprung),
- soziale Kompetenzen, u.a. Empathie/Einfühlungsvermögen sowie ein stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten,
- Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit,
- soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen,
- ein konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- die Fähigkeit zur Moderation.

Über diese vorwiegend intrapersonalen Grundvoraussetzungen hinaus ist Kooperative Führung zu erkennen an

- der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligter an Entscheidungsprozessen (Empowerment und Einbindung der Mitarbeiter, Streuung von Führungsverantwortung, Abgeben und Annehmen von Führungsverantwortung),
- der Delegation von Verantwortung,
- einer gemeinsamen Zielermittlung/-vereinbarung.

Kooperative Führung ist mehr als Führung durch Zielvorgaben, nämlich Führung durch gemeinsame Zielvereinbarung. Dazu gehört auch eine Zielintegration (nämlich die Leistungsziele der Organisation und die eigenen Ziele aufeinander abzustimmen).

1.2 Führung als konzertierte Aktion – „Distributed Leadership“

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht Kooperative Führung dann, wenn sie sich in der Struktur manifestiert. Das heißt, zu kooperativem Verhalten Einzelner auf der Basis von deren Kompetenzen müssen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen.

In der internationalen Fachdiskussion hat sich der einschlägige Begriff „Distributed Leadership“ etabliert. Nach Spillane, Halverson und Diamond (2001), Gronn (2000, 2002), Spillane (2006), Harris und Spillane (2008) sowie Harris (2004, 2009) geht das Modell einer Distributed Leadership davon aus, dass Führungshandeln von vielen Mitgliedern einer Organisation ausgeübt wird. Die Grundidee von Distributed Leadership ist eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben/Leitungsaufgaben und Führungsverantwortung auf die Mitglieder der Organisation Schule (vgl. dazu

die Literaturübersicht von Woods et al., 2004). Gemeint ist dabei allerdings nicht, dass jedes individuelle Organisationsmitglied „führt", sondern, dass Führung als dynamischer Prozess der Einflussnahme auf die Praxis einer Organisation aufgefasst wird, der sich aus dem situativen Handeln und den Interaktionen vieler ergibt (Harris, 2008) und weniger als das Handeln einzelner Personen in formalen oder informellen Führungsrollen. Betont wird, dass nicht einfach neue Strukturen bei altem Denken der Handelnden gemeint sind, sondern eine fundiert andere Auffassung von Leitung bzw. Führung, die eine andere Art zu denken voraussetzt.

Das Konzept steht quer zu der Vorstellung von der Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch den Träger einer formalen Rolle innerhalb einer Organisation, indem es von der Vorstellung ausgeht, dass Leitung/Führung eher eine Funktion oder eine „Kraft" einer Organisation ist denn eine Rolle. Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass Leitung bzw. Führung sich in den Handlungsweisen von Individuen in bestimmten Positionen manifestiert, sieht Distributed Leadership in jeder Organisation (hier: in jeder Schule) eine Vielfalt von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden, Entscheidungen treffenden Aktivitäten (ausgeübt durch unterschiedliche Individuen auf unterschiedlichen Ebenen). All diese Aktivitäten sind im Grunde Leitung und Führung, ganz gleich ob die Handelnden eine formale Führungsrolle innehaben oder nicht (vgl. Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina, 2007). Distributed Leadership ist also zu verstehen als konzertierte Aktion, das Gesamt der Expertise, der Entscheidungen, der Zielsetzungen und -umsetzungen in einer Schule. Als eine Art „Kleister", der die innerschulische Kohärenz dieses vielfältigen Führungshandelns bewirkt, bezeichnet Harris (2002) die jeweilige Schulkultur und das (meist implizite) gemeinsame Wertesystem.

Daraus leitet sich zweierlei ab:

1. Es ist eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien, an ein System von Anordnung und Ausführung, bürokratisch-kleinschrittiger Kontrolle und Überwachung. Es ist ein Plädoyer für das Ernstnehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung.
2. Es folgt daraus eine große Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen, die die Selbstverpflichtung zu beruflicher Weiterentwicklung, zu Fortbildung, zu Reflexion und Selbstevaluation beinhaltet. Hinzukommen muss die Bereitschaft zum Austausch über Werte, Ziele und Methoden, zu kollegialer Kooperation, zum Abgleich des eigenen Handelns mit dem der anderen, zum Feedbackgeben und -annehmen, zu Vertrauen und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, auch selbst für die Ergebnisse des Handelns geradezustehen, also rechenschaftspflichtig zu sein. Im Grunde bedeutet Distributed Leadership gemeinsames Lernen.

Verwandte Begriffe in der internationalen Literatur, die aber teilweise unterschiedlich verwendet werden, sind: delegated leadership, democratic leadership, dispersed leadership, consultative leadership, supported leadership, dual leadership, shared leadership. In der Realität finden sich international vielfältige Mischformen.

Als Vorteile von Distributed Leadership kristallisieren sich heraus (vgl. Gronn, 2002):

- Reduktion von Stress und Isolation,
- Chance einer Professionalisierung Vieler,
- Nutzen vielfältiger und unterschiedlicher personaler Ressourcen und Synergieeffekte,
- fundiertere und abgewogenere Entscheidungen,
- eine höhere Anzahl wirklich bis zu Ende durchgeführter Projekte,
- für den Einzelnen hilfreiche Supervisions-/Intervisionsmöglichkeiten.

Bedingungen dafür sind (vgl. Gronn, 2002):

- offene Kommunikation,
- ausreichende Zeitfenster,
- Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien,
- kontinuierliche Reflexion,
- Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und auch dazu, den anderen im Team Rechenschaft zu geben,
- gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander.

2. System Leadership – Kooperation über die Schulgrenzen hinaus

System Leadership gilt insbesondere in den anglo-amerikanischen Ländern als ein Konzept der Organisations- und Schulentwicklung, bei dem die Einzelschulen über ihre eigenen Schulgrenzen hinaus tätig werden, damit das Schulsystem der Region als Ganzes profitiert (Huber, 2010a,b; Huber et al., 2008; Huber & Rolff, 2010; Huber, 2011). Dabei soll dem Phänomen begegnet werden, dass die Schere zwischen den besonders guten und den schlechteren Bildungseinrichtungen, die oft vielfachen Belastungen ausgesetzt sind, immer weiter auseinandergeht. Dazu sollen sich Schulen gegenseitig unterstützen, zugunsten einer positiven Entwicklung aller Einrichtungen. Eine zentrale Rolle dabei spielen die pädagogischen Führungskräfte. Sie ergreifen funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Neben der Kooperation innerhalb der Bildungseinrichtung oder der Kooperation in der Führung spielt die Kooperation zwischen und mit anderen benachbarten Bildungseinrichtungen eine bedeutende Rolle (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012; Huber, 2013b).

Gemäß David Hopkins (2006, 2008, 2010), einem Vorreiter des Konzepts von System Leadership in England, sind System Leaders jene Führungskräfte, die bereit sind, auf Systemebene in der Region Führungsaufgaben zu übernehmen, indem sie sich darum bemühen, dass andere Einrichtungen ebenso wie ihre eigene Organisation Erfolg haben. Es zeigt sich (Hopkins, 2006, 2008, 2010), dass System Leadership ein wichtiger Ansatz ist, um Schulleistungen zu verbessern, Organisationsentwicklung über mehrere Einrichtungen hinweg zu unterstützen, Leitungs- und Führungs-

expertise breiter zu streuen und Führungskräftenachwuchsentwicklung zu fördern. Notwendig dafür ist, dass das Verständnis von pädagogischer Führung sich von dem Bild eines Managements, das politische Vorgaben ausführt und vorgegebene Reformen umsetzt, zu dem Konzept einer Leadership entwickelt, die eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbaut.

2.1 Kooperationsformen und -bereiche von System Leaders

Zu beobachten ist eine große Bandbreite an Möglichkeiten für Führungskräfte von Bildungseinrichtungen, zusammen mit ihrer Institution mit anderen zu kooperieren. In der Praxis lassen sich unterschiedliche Formen und verschiedene Grade an Formalisierung und Intensität der Zusammenarbeit oder der Partnerschaften beobachten. Aus Perspektive der Schule lassen sich verschiedene Kooperationsmöglichkeiten innerhalb einer Bildungslandschaft unterscheiden (vgl. auch Hopkins, 2008):

- *Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben in anderen Schulen:* Schulleiterinnen und Schulleiter mit besonderer Expertise engagieren sich in regionalen und landesweiten Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben.
- *Regionale Bildungslandschaften:* Übernahme von Verantwortung, um Partnerschaften oder Netzwerke mit vielfältigen Beziehungen über Gemeindegrenzen hinweg aufzubauen, also Bildungsregionen zu etablieren, in denen verschiedene Institutionen und Handlungsträger vernetzt sind, um die Situation von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Schulleitungen sind hier sogenannte Community Leaders und betonen eine gemeinsame kommunale Verantwortung für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler in ihrer Region.
- *Kooperation mit einer besonders belasteten Schule:* Zusammenarbeit in einzelnen Aspekten mit einer Schule, die sich z.B. in einem besonders herausfordernden sozialen Umfeld befindet oder internen Belastungssituationen ausgesetzt ist. Solche Arrangements der Kooperation zwischen zwei oder mehr Schulleitern leben vom Vorbildcharakter der erfolgreicheren Schule. Hier werden effektiv und effizient sinnvolle Maßnahmen identifiziert und in den „schwächeren" Schulen zur Verbesserung ihrer Alltagspraxis und bzw. oder ihres Systems integriert.
- *Bildungspartnerschaft im Sinne eines rechtlichen Zusammenschlusses von Schulen:* Hierbei entstehen formale Arrangements in Form von Schul-(Kon-)Föderationen. Solche „Federations" besitzen eine gemeinsame Leitung und legen gemeinsam Rechenschaft über die Arbeit ihrer Bildungsentwicklungspartnerschaft ab.

Folgt man Hopkins (2008; hier in Anlehnung an Leithwood et al., 2006), fokussieren System Leaders drei Bereiche:

1. *Die pädagogische Praxis, das Kerngeschäft pädagogischer Einrichtungen:* Sicherstellen eines großen Maßes an Konsistenz und Innovation in der pädagogischen Arbeitspraxis, um personalisiertes, individualisiertes Lernen für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen.

2. *Lerngemeinschaften:* Schaffen von Bedingungen, um einerseits den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, aktive Lerner zu werden, und andererseits die pädagogischen Einrichtungen zu dem zu entwickeln, was man „professionelle Lerngemeinschaften" nennt.
3. *Organisationsentwicklung:* Entwicklung von pädagogischen Einrichtungen zu effektiven Organisationen und Etablieren von Netzwerken, um eine solide Vielfalt an Fächern und Ausbildungswegen sowie darüber hinaus professionelle Unterstützung in einer großen Bandbreite an pädagogischen Dienstleistungen anbieten zu können.

2.2 Kompetenzen und Haltungen von System Leaders

Laut Hopkins (2008) haben System Leaders einen ausgeprägten ethischen Anspruch an ihre Arbeit. Dieser zeigt sich darin, dass diese Führungspersönlichkeiten

1. ihren eigenen Erfolg daran messen, ob es gelingt, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen wirklich zu verbessern, und dabei zugleich das Gesamtniveau zu heben und die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Gruppen zu verringern,
2. sich intensiv für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Lehr-/Lernprozessen engagieren, um Lehren, Lernen, Lehrplan und Beurteilungsformen konsistent und zielgerichtet zu gestalten und sicherzustellen, dass die Lernvorgänge für alle Kinder und Jugendlichen eine individuelle Passung haben,
3. sich dafür engagieren, die pädagogischen Einrichtungen als persönliche und professionelle Lerngemeinschaften zu gestalten und zu entwickeln und Kooperationsbeziehungen innerhalb der Organisation und über sie hinaus zu initiieren und zu pflegen, damit eine möglichst große Bandbreite an Lernmöglichkeiten, an Lernerfahrungen und Bildungsangeboten erschlossen und genutzt werden kann,
4. sich für Bildungsgerechtigkeit und einen integrativen Ansatz engagieren, indem sie auf Kontext und Schulkultur aktiv einwirken,
5. sich des wechselseitigen Einflusses von Unterrichts-, Schul- und Schulsystemebene bewusst sind und sich daher für die Weiterentwicklung des Schulsystems in der Region engagieren.

Hopkins (2008) geht davon aus, dass diese Haltungen oder diese Faktoren zunehmend zum Profil einer pädagogischen Führungskraft gehören sollten. Laut Huber et al. (2008) sind Führungspersonen bei der Umsetzung von Maßnahmen der System Leadership als starke und professionelle Leitungspersönlichkeiten wahrnehmbar und gleichzeitig demonstrieren sie großes Engagement für kooperative Führung bzw. für geteilte Führungsverantwortung durch echte Delegation, Vertrauen, Teilen von Aufgaben und Verantwortung. Diese Schulleiterinnen und Schulleiter praktizieren, was in der Forschung oft „starke Führung" genannt wird (Leithwood & Riehl, 2003). Ihre Leitvorstellungen, ihre Visionen sind umsetzbar und motivierend. Dann allerdings

gehen diese Leitungspersönlichkeiten über Inspiration und Motivation hinaus. Ein weiteres Charakteristikum der Rolle dieser Führungskräfte ist, dass sie in zweierlei Hinsicht strategisch agieren:

1. Sie arbeiten mit der Gemeinschaft der Organisation an einem Leitbild und richten daran die konkrete operative Arbeit aus.
2. Sie managen die Beziehung der Organisation mit ihrer Umgebung, dem Bezirk oder der politischen Gemeinde, anderen Schulen, den Eltern, den lokalen Wirtschaftsunternehmen, der Forschung und anderen externen, finanzielle und technische Unterstützung gebenden Partnern in erster Linie kooperativ und nutzen die Ressourcen in der weiteren Umgebung der Schule zugunsten der Ziele der Schule. Strategische Führung in diesem Sinn zielt darauf ab, aus der Umgebung jene Ressourcen und jene Unterstützung zu bekommen, die für den Erfolg der Organisation nötig sind.

Die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler an der Klassenzimmertür oder am Schultor abzugeben, war noch nie die Haltung engagierter Pädagoginnen und Pädagogen. Gute Kenntnis des Umfelds, aus dem die Schülerschaft kommt, eine enge Verbindung zur Gemeinde, Kontakt zu den örtlichen politischen, kulturellen, kirchlichen und wirtschaftlichen Kräften und Nutzen der eigens aufgebauten persönlichen Netzwerke, für die eigene Schule und die Schülerinnen und Schüler über deren Zeit in der Schule hinaus, das zeichnete schon immer Lehrkräfte mit pädagogischem Ethos aus. Insofern ist System Leadership nichts eigentlich Neues, aber systematischer angelegt und mit der klaren Aussage, dass es zwar der Initiative und des Engagements einzelner Pädagoginnen und Pädagogen bedarf, um als System Leaders zu wirken, dass ohne gezielte und verlässliche Unterstützung „von außen" dies jedoch nicht zu leisten ist.

System Leadership wird als ein wichtiger und realistischer Schritt gesehen in Richtung regionale Bildungslandschaften, deren Sinn zwar unbestritten, aber deren Machbarkeit bei den schulischen Akteuren selbst oft als fraglich eingeschätzt wird (Huber, 2013b).

Bei System Leadership wird Führung funktional gesehen und nicht mehr personenorientiert oder -fokussiert, d.h. Schulleitung wird organisationsintern auf eine breitere Basis gestellt. Organisationsextern werden in den vielfältigen Formen der Zusammenarbeit mit anderen Schulen zielorientiert Ressourcen eingesetzt und dabei Synergieeffekte hergestellt. Beides erweist sich in der Konsequenz als ressourcenschonend. Das führt zu vielfältigen Schulentwicklungsprozessen, die – so konstatieren verschiedene Autoren – einen höheren Grad an Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erreichen und in eine verbesserte Zielerreichung der Schule (Unterricht und Erziehung) münden.

3. Zentrale Gelingensbedingungen nachhaltiger Kooperation

Gemeinsame Prinzipien dieser Formen der Kooperation in der einzelnen Führungsorganisation, aber auch im System, also über die einzelnen Schulgrenzen hinweg, haben Huber (2011) und Huber et al. (2009) aus einer Reihe von Studien zu Kooperation, Netzwerken und Bildungslandschaften extrahiert. Diese werden zur Übersicht drei Bereichen zugeordnet, und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich (Huber & Ahlgrimm, 2008, vgl. auch Muijs, West & Ainscow, 2010):

3.1 Institutioneller Bereich

Der *institutionelle Bereich* umfasst z.B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.,
- ein „echtes Thema", also ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt oder eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- „Freiwilligkeit",
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- „Freiräume", auch im übertragenen Sinn,
- Ausstattung, Ressourcen (z.B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,

- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- regelmäßiges Feedback,
- eine durchdachte Ergebnissicherung,
- die Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung,
- Entlastung an anderer Stelle.

3.2 Personeller Bereich

Der *personelle Bereich* umfasst z.B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und Einstellungen bzw. Haltungen (z.B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.),
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität sowie die Bereitschaft, anderen zu vertrauen,
- Initiative,
- ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kollegen,
- Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

3.3 Organisationskultureller Bereich

Zum *organisationskulturellen Bereich* gehören zudem alle Aspekte der Organisationskultur bzw. des Organisationsklimas, der kollektiven Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Organisationen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,

- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit,
- eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

3.4 Beachten von Machbarkeit

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Aspekte der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich auf vier inhaltlich zusammenhängende Aspekte komprimieren (Huber, 2009, 2010a, b, 2013a). Zu ihnen gehören zum einen Fragen des „Könnens", der Kompetenzen, also des Wissens sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das „Wollen", also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man als „Müssen und Dürfen" bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

Argumentiert werden kann nun folgendermaßen: Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Wenn die Akteure hoch kompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten. Wenn sie nun hoch motiviert und sehr kompetent sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von mangelnden Entscheidungsfreiräumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Wenn ihnen sogar Entscheidungsfreiräume eingeräumt sind, sie aber sozial im Kollegium bzw. Team nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume nicht gut ausschöpfen. Wenn eine Akteursgruppe darüber hinaus keine Ressourcen, wie Zeitgefäße und eine räumliche Ausstattung, für ihre gemeinsame Arbeit hat, kann diese kaum erfolgreich sein. Jedoch reicht das alleinige Vorhandensein von Ressourcen nicht aus, denn wenn Kompetenzen, Motivation oder Akzeptanz bzw. Legitimation fehlen, ist der Arbeitserfolg in Gefahr.

4. Fazit: Führungshandeln als Modell

Kooperationen sowie alle Änderungen in der Leitungsstruktur haben besonders dann einen Sinn, wenn sie das pädagogische Handeln verbessern und damit die Zieltätigkeit unterstützen und fördern. Letztendlich geht es darum, die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu bereichern. Kooperation hat – fokussiert auf die Einzelschule – eben nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel. Das Führungshandeln soll auch Modell dafür sein, wozu die Schule erziehen will, das heißt, es soll einen anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraum für alle Beteiligten gestalten, in dem pädagogische Zielvorstellungen, zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen, verwirklicht werden können. Demokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung darf kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern muss im Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrkräfte sind Vorbilder im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 1997, 2005; Huber, 2004).

Literatur

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, *28*(3), 317–338.

Gronn, P (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook in Educational Leadership and Management* (S. 653–696). Dordrecht: Kluwer.

Harris, A. (2002). *Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?* Vortrag und Manuskript für die Konferenz der British Educational Leadership, Management & Administration Society.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(1), 11–24.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 172–188.

Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, *22*(1), 31–34.

Hopkins, D. (2006). *Realising the potential of system leadership.* Vortrag beim SLS 2006 in Erfurt.

Hopkins, D. (2008). Raising the potential of System leadership. In B. Pont et al. (Hrsg.), *Improving School Leadership* (Vol. 2, S. 21–35). Paris: OECD.

Hopkins, D. (2010). Realising the potential of system Leadership. In S.G. Huber (Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives* (S. 211–224). Dordrecht: Springer.

Huber, S.G. (2004). Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. In der Reihe Context of Learning, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. Stringfield. London/New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis).

Huber, S.G. (2009). Kooperative Führung: Vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam, In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen.* Köln: Link-Luchterhand.

Huber, S.G. (2010a). System Leadership. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (90.26). München: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (2010b). System Leadership. *Journal für Schulentwicklung, 2,* 8–21.

Huber, S.G. (2011). System Leadership: Bildungsgerechtigkeit durch Verantwortungsübernahme von Führungskräften im Bildungssystem. In I. Kramer (Hrsg.), *Herausforderung Bildungsgerechtigkeit* (S. 43–57). Hamburg: Murmann Verlag GmbH.

Huber, S.G. (2013a). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 3–12). Köln: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (Hrsg.) (2013b). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System.* Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G. (2014). Gelingensbedingungen von Kooperation. *SchulVerwaltung spezial, 1*, 19–21.

Huber, S.G. (2014). Kooperative Führung und System Leadership. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht* (S. 97–115). Köln, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Sassenscheidt & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (81.10). München: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012*). Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule.* Münster: Waxmann.

Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule.* Münster: Waxmann.

Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen* (S. 211–239). Köln: Link-Luchterhand.

Huber, S.G., Moormann, H. & Pont, B. (2008). The English Approach to System Leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership*. Volume 2: Case Studies on System Leadership. OECD, Specialists Schools and Academies Trust. OECD Publishing (S. 111–152). Münster: Waxmann.

Huber, S.G. & Rolff, H.-G. (2010). Delegation und System Leadership. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management. In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern* (S. 43–58). Seelze: Klett Kallmeyer.

Jones, A. (1987). *Leadership for tomorrow's schools*. Oxford: Basil Blackwell.

Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss,T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). *Distributing leadership to make schools smarter*. University of Toronto, OISE.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.

Liebel, H. (1992). Psychologie der Mitarbeiterführung. In E. Gabele, W. Oechsler & H. Liebel (Hrsg.), *Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen* (S. 109–161). Wiesbaden: Gabler.

Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 5–26.

Rosenbusch, H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71–88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *SchulVerwaltung Bayern*, *20*(10), 329–334.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Institute for Policy Research Working Article, Northwestern University.

Woods, P.-A., Bennett, N., Harvey, J.A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(4), 439–457.

Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre, Band II: Kooperative Führung*. Berlin/New York: De Gruyter.

Autorinnen und Autoren

Hosay Adina-Safi ist Promovendin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Alumna des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Dr. Andrea Albers ist Biologie- und Deutschlehrerin an der Ida Ehre Stadtteilschule in Hamburg und Alumna des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Dr. Katrin Blatz ist Studienrätin am Nicolaus-Kistner-Gymnasium in Mosbach, Lehrbeauftragte an der Universtät Heidelberg, Alumna des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Referentin bei zahlreichen Unternehmen.

Harmeet Singh Dawan ist Studierender im Fach Lehramt Care und Sport in der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und Stipendiat des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Dr. Barbara Dorn ist Abteilungsleiterin im Bereich Bildung und Berufliche Bildung in der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Dr. Martin Drahmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, in der Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Alumnus des Studienkollegs und des Studienförderwerks Klaus Murmann der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Prof. Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum und Alumnus des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Heike Ekea Gleibs ist Programmleiterin des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Joachim Sebastian Haupt ist Promovend, Mitglied der Arbeitsgruppe der Didaktik der Physik an der Freien Universität Berlin und Alumnus des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber ist Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug und Beiratsmitglied des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Anne Julia Köster ist Promovendin an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und ist Promotionsstipendiatin des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Dr. Cristian D. Magnus ist Postdoc im Cluster „Kompetenz und Profession" an der Heidelberg School of Education der Universität Heidelberg.

Jonas Scharfenberg ist Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München und Alumnus des Studienkollegs sowie des Studienförderwerks der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Johannes Karl Schmees ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Schulforschung an der Universität Vechta und Alumnus des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Maria Schmidt ist Lehrerin und Fachbereichsleiterin für Themenorientierten Unterricht, Deutsch und Latein an der Integrierten Gesamtschule (IGS) Oyten und Alumna des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Prof. Dr. Claudia Solzbacher ist Professorin im Fachbereich Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Martin Spiewak ist Wissenschaftsjournalist der ZEIT und Beiratsmitglied der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Dr. Christin Tellisch ist Schulleiterin des Christlichen Rudolf Stempel Gymnasiums Riesa und Alumna des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

Critical Friends

Wir bedanken uns herzlich bei folgenden *critical friends*, die sämtliche eingegangenen Beiträge in zwei Begutachtungsdurchgängen gesichtet und bewertet haben.

Simone Beck
Colin Cramer
Lina Feder
Ewald Kiel
Andreas Kittmann
Oleksandr Kobrynskyy
Jannis Seidemann
Marcus Syring
Jana Vietze

Die Stiftungen

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)

Wir stiften Chancen! Unter diesem Leitgedanken fördert die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) bundesweit junge Menschen. Passgenaue Angebote entlang der Bildungskette stärken ihre Gestaltungskraft für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg. Vision der Stiftung ist eine chancengerechte Gesellschaft, in der alle jungen Menschen unabhängig von ihrem sozialen oder ethnischen Hintergrund ihr Potenzial ausschöpfen. Für die Förderung des Nachwuchses schmiedet die sdw seit über 20 Jahren breite Allianzen mit Unternehmen und Unternehmern, mit engagierten Stiftern, Verbänden, Stiftungen und staatlichen Institutionen. Sie ist eine rein operative Stiftung.

Robert Bosch Stiftung

Die Robert Bosch Stiftung gehört zu den großen, unternehmensverbundenen Stiftungen in Europa. In ihrer gemeinnützigen Arbeit greift sie gesellschaftliche Themen frühzeitig auf und erarbeitet exemplarische Lösungen. Dazu entwickelt sie eigene Projekte und führt sie durch. Außerdem fördert sie Initiativen Dritter, die zu ihren Zielen passen.

Die Robert Bosch Stiftung ist auf den Gebieten Gesundheit, Wissenschaft, Gesellschaft, Bildung und Völkerverständigung tätig. In den kommenden Jahren wird sie darüber hinaus ihre Aktivitäten verstärkt auf drei Schwerpunkte ausrichten:

- Migration, Integration und Teilhabe
- Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland und Europa
- Zukunftsfähige Lebensräume

Seit ihrer Gründung 1964 hat die Robert Bosch Stiftung mehr als 1,4 Milliarden Euro für ihre gemeinnützige Arbeit ausgegeben.