

---

Elke Kurth-Buchholz

## Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen

---

### Zusammenfassung

*An die Schule wird der Anspruch gestellt, die Schüler/innen dazu zu befähigen, ein Leben lang selbstständig lernen zu können, Verantwortung für sich selbst, aber auch für Andere zu übernehmen und in einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben. Ein Baustein, um diese Bildungsziele von Schule zu erreichen, ist Schülermitbestimmung im Unterricht. Dabei werden Schüler/innen in Inhalts- und Methodenentscheidungen zum Unterricht einbezogen. Schülerleistungen werden in einem Dialog zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n bewertet. Gleichwohl ist ein solcher Unterricht gerade in der Oberstufe an deutschen Gymnasien eher Utopie. Im Artikel werden Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung auf der Ebene der Lehrkräfte, der Schüler/innen sowie auf der Ebene der Einzelschule aufgezeigt. Zudem wird dargelegt, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht sich die Schüler/innen selbst wünschen. Abschließend werden Aufgaben für die Lehrerausbildung sowie für die Gestaltung der einzelnen Schule abgeleitet.*

*Schlüsselwörter: Schülermitbestimmung, Vorstellungen der Schüler/innen, Gelingensbedingungen, Lehrerausbildung, Gestaltung der Einzelschule*

### Students' Participation in Upper Secondary Education – Notions from Students' Points of View and Conditions of Success

#### Abstract

*School should enable pupils to learn independently, to take responsibility for themselves as well as for others and to participate in a democratic society. One step to reach these educational goals is to give the pupils a larger role in shaping the class. Pupils should be involved in decisions about the content and methods in school lessons. The achievements of pupils should be assessed in a dialog between pupils and teacher. These ideas are rather utopian, especially in German upper secondary schools. The following article*

*discusses what is needed from teachers, pupils and the individual schools for a successful codetermination of the pupils. Furthermore, pupils' ideas for more participation in class are presented. Finally, tasks for teacher education and for the organisation of schools are derived.*

*Keywords: students' participation, students' ideas, conditions for success of students' participation, teacher education, organisation of individual schools*

Die Institution Schule in Deutschland müsse, so Edelstein (2008), den Schüler bzw. die Schülerin zur demokratischen Teilhabe, aber auch zur Bereitschaft von Verantwortungsübernahme befähigen. In Deutschland hatte diese Thematik bereits innerhalb der Institutionenkritik der 1960er-Jahre Konjunktur. Damals wurde die Schülermitverwaltung in institutionellen Gremien gefordert. Inzwischen sind Partizipationsrechte von Schüler/inne/n in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. So gibt es formal die Schülervertretung/den Schülerrat/die Schülerversammlung. Die Namensgebung ist je nach Bundesland verschieden. Unterschiedlich ist auch der Umfang des Stimmrechtes, mit dem Schülervertreter/innen an Gesamt- und Fachkonferenzen teilnehmen dürfen. Für den Bereich des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sind Mitbestimmungsrechte für Schüler/innen nicht schulrechtlich verankert. Die KMK formuliert jedoch als Unterrichtsziele unter anderem: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe [ ] vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt.“ (KMK 2008, S. 5) Diese Erziehungsziele weisen eine große Nähe zum Bildungsbegriff, wie ihn Wolfgang Klafki vertritt, auf. Klafki bezeichnet die Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Grundfähigkeiten eines allgemein gebildeten Individuums (vgl. Klafki 1994, S. 52ff.). Daraus zieht er Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: „Im Lehr-Lern-Prozess müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung und der Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch ‚Unterricht über Unterricht‘.“ (Klafki 1994, S. 77) In den aktuellen Curricula für die Sekundarstufe II, die im Diskurs um Kompetenzen und Standards neu formuliert wurden, werden solche konkreten Forderungen an eine Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigt. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen demgemäß, dass Schüler/innen im alltäglichen Unterricht vor allem in der gymnasialen Oberstufe nur wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen (vgl. Grundmann/Kramer 2001; Randoll 1997). Die Gründe dafür sind jedoch nicht nur in den Curricula zu suchen. Vielmehr gibt es verschiedenste Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung, die ich innerhalb der empirischen Studie „Schülermitbestimmung aus Sicht von Lehrern und Schülern“ (Kurth-Buchholz 2011) herausgearbeitet habe und die in diesem Artikel zusammenfassend dargestellt werden sollen. Die Datengrundlage bildet hierfür eine im Januar 2005 durchgeführte Lehrer- und Schülerbefragung. Hierfür wurden 197

Lehrer/innen und 1281 Schüler/innen aus sieben Gymnasien der Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen befragt. Mittels standardisierter Fragebögen wurden quantitative Daten erhoben. Vor der Darstellung meiner Ergebnisse werde ich im Folgenden den Begriff „Schülermitbestimmung“ definieren und danach vorliegende empirische Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen von Schülermitbestimmung darlegen.

## 1. Was ist Schülermitbestimmung?

1982 veröffentlichten Baake und Brücher das Buch „Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation“. Der Begriff Partizipation steht hier als Oberbegriff und wird gefüllt mit dem Verb „mitbestimmen“: Wer partizipiert, bestimmt mit. Die Autoren fordern Schülerpartizipation nicht nur in schulischen Gremien, sondern darüber hinaus auch im Unterricht. Demzufolge verbindet hier der Partizipationsbegriff den schulischen sowie den unterrichtlichen Bereich. Einen ähnlich weiten Begriff vertreten die Autor/inn/en und Autorenteam Helsper, Böhm-Kaspar und Sandrig (2006), Grundmann und Kramer (2001), Kötters, Schmidt und Ziegler (2001) sowie Grundmann, Kötters und Krüger (1998). In den quantitativen Teilen ihrer empirischen Studien erheben sie unter dem Konstrukt „Partizipation“ Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulleben sowie im Unterricht. Ziegler (2009) grenzt im Gegensatz dazu diesen Begriff ein und untersucht in ihrer empirischen Studie die „unterrichtliche Partizipation“ von Schüler/inne/n im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Mit „unterrichtlicher Partizipation“ meint sie die „Einflussnahme der Schüler auf die Gestaltung unterrichtlicher, d.h. auf den Unterrichtsstoff bezogener Lehr-Lern-Prozesse.“ (Ebd., S. 18) Sie unterscheidet drei mögliche Ebenen, auf denen unterrichtliche Partizipation stattfinden kann: die Organisationsebene, die Interaktionsebene und die Kognitionsebene (vgl. ebd., S. 22). Damit ist unterrichtliche Partizipation auf der kognitiven Ebene zum einen nicht immer eindeutig beobachtbar, und zum anderen ist sie, wenn auch nicht immer vorhanden, dennoch konstitutives Element schulischen Unterrichts. Meyer, Schmidt und Keuffer (2000) wählen für ihre fachdidaktischen Untersuchungen den Begriff „Schülermitbeteiligung“ und definieren diese als ein „Handeln, durch das die Schülerinnen und Schüler sich selbst einbringen und zugleich als tendenziell gleichberechtigte Partner von den Lehrern in die Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts einbezogen werden.“ (Ebd., S. 11) In dieser Definition wird Schülermitbeteiligung auf den unterrichtlichen Bereich begrenzt. Zusammenfassend kann *Partizipation* als Oberbegriff klassifiziert werden, der die Ausgestaltung der Schule, des Schullebens sowie des Unterrichts unter Einbeziehung der Schüler/innen verbindet. *Schülermitbeteiligung* hingegen ist eher eingegrenzt auf den unterrichtlichen Bereich. Nicht immer eindeutig ist dabei, was praktisch damit gemeint ist: Ist es das Einbeziehen von Schülermeinungen bei der Unterrichtsplanung oder lediglich

der Einsatz schülerzentrierter Unterrichtsmethoden? Unter anderem aufgrund dieser Undeutlichkeit des Begriffes Schülermit*beteiligung* spreche ich in diesem Artikel von Schülermit*bestimmung* und meine damit das Anhören und Berücksichtigen von Schülermeinungen, -ideen und -interessen in allen Entscheidungsprozessen innerhalb des Unterrichts. Vom Begriff der *unterrichtlichen Partizipation* grenze ich mich hier insofern ab, als dass Mitbestimmung nicht konstitutiv für unterrichtliches Lernen ist. So kann die Handlung, in der ein/e Schüler/in sich mit von der Lehrkraft vorgegebenen Inhalten, auf einem von dieser organisierten methodischen Wege kognitiv auseinandersetzt, durchaus als unterrichtliche Partizipation eingeordnet werden. Die Schüler/innen partizipieren hier durch die eigene kognitive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt. Mitbestimmung ist dies jedoch nicht. Betont werden muss in meiner Definition die *Mitbestimmung*. Schüler/innen bestimmen nicht allein den Unterricht, sondern sie werden als Interaktionspartner der Lehrer/innen betrachtet und berücksichtigt, was allerdings nicht mit einer symmetrischen Beziehungs- und Kommunikationsstruktur zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n gleichzusetzen ist. Beide, Schüler/innen und Lehrer/innen, übernehmen Verantwortung für den Unterricht. Erst wenn die Verantwortungsteilung beiden bewusst ist, kann hier von Mitbestimmung im Sinne der hiesigen Definition gesprochen werden. Im Unterrichtsalltag meint Schülermitbestimmung nach dieser Definition die aktive Teilhabe an Entscheidungen in den Bereichen Unterrichtsinhalt, Unterrichtsmethodik und Bewertung. Letzteres ist nicht gleichzusetzen mit der Zensurengebung. Vielmehr bedeutet Mitbestimmung hier das gemeinsame Bewertungsgespräch zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n nach einer Schülereinzel- oder Gruppenarbeit im Sinne einer dialogischen Leistungsbewertung (vgl. Winter 2008). Innerhalb der hier aufgestellten normativen Vorstellung von Mitbestimmung im Unterricht ist diese jedoch nicht erst dann gegeben, wenn in allen drei Bereichen – Inhalt, Methode und Bewertung – Schüler/innen mitbestimmen. Möglich ist vielmehr, dass sich Mitbestimmung in einem, in zwei oder auch in allen drei Bereich/en vollzieht.

Meine Definition von Schülermitbestimmung folgt der hier bereits zitierten Begriffsbestimmung von Meyer, Schmidt und Keuffer (2000), allerdings mit dem Unterschied, dass jene Autoren den Begriff Schülermit*beteiligung* verwenden. Meyer u.a. weichen in ihrer Ergebnisdarstellung von ihrer eigenen, hier bereits zitierten Definition ab und verstehen Schülermit*beteiligung* unter lehr-lern-theoretischem Blickwinkel vielmehr als Beteiligung der Schüler/innen an den Lehrhandlungen (vgl. ebd., S. 31). So entwickeln sie ein Stufenmodell, dessen Qualitätsunterschiede sich in einer den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen adäquaten Adaption der Lerninhalte manifestieren (vgl. ebd., S. 58). Den Unterricht plant auf jeder Stufe des Modells allein die Lehrkraft. In meiner Definition hingegen bestimmen die Schüler/innen über Unterrichtsinhalte und -methoden sowie in Bewertungsprozessen aktiv mit. In dieser Betrachtungsweise beeinflussen demnach nicht lediglich die Vorkenntnisse sowie die Fähigkeiten der Schüler/innen – diagnostiziert von der Lehr-

kraft – die Unterrichtsplanung, sondern die Schüler/innen äußern selbst Interessen und Vorstellungen zum Unterricht.

## 2. Empirische Ergebnisse zum Thema Schülermitbestimmung

Nach der Eingrenzung des Begriffes Schülermitbestimmung auf den unterrichtlichen Bereich minimieren sich die zum Gegenstandsbereich befragbaren Forschungsarbeiten. Zurückgegriffen werden kann auf Studien aus drei theoretischen Richtungen: Zum einen werden in empirischen Studien zur Erfassung von Unterrichtsqualität teilweise Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrer/innen und Schüler/innen quantitativ erhoben (vgl. Helmke/Jäger 2002; Ditton 2000; Ditton/Merz 2000; Lehmann u.a. 2001; Baumert/Bos/Watermann 1999; Helmke/Weinert 1995). Solche Bestandsaufnahmen erheben auch Studien, die stärker dem demokratietheoretischen Diskurs zugeordnet werden können (vgl. Eder 1998; Krüger u.a. 2000). Studien zur Schulkultur wiederum erheben die Ausprägung von Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Randoll 1997) und analysieren zum einen Faktoren, die die Mitbestimmungsmöglichkeiten beeinflussen (vgl. Grundmann/Kötters/Krüger 1998; Krüger/Grundmann/Kötters 2000); zum anderen bestimmen sie auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen Ausformungen von Mitbestimmungsprozessen im Unterricht (vgl. Helsper/Böhm-Kaspar/Sandrig 2006; Grundmann/Kramer 2001; Helsper 2001; Kötters/Schmidt/Ziegler 2001). Hierbei muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Autor/inn/en von Partizipation, nicht jedoch von Mitbestimmung sprechen, auch wenn sie sich auf den unterrichtlichen Bereich beziehen.

Bereits einleitend habe ich darauf hingewiesen, dass nach vorliegenden empirischen Ergebnissen Schüler/innen eher wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dies wurde in meiner Studie erneut deutlich, innerhalb derer Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Oberstufe an Gymnasien aus Sicht von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n erhoben wurden. Tabelle 1 stellt die Ergebnisse meiner Untersuchung dar, im Vergleich zu Studien, die ebenfalls Schüler/innen und Lehrer/innen an Gymnasien befragt haben (wenn auch nicht ausschließlich an Gymnasien und nicht immer in den Klassenstufen 11 bis 13). Generell zeigen die Daten in der Tabelle, dass Schüler/innen hinsichtlich Unterrichtsinhalt und Unterrichtsmethodik mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sehen als bei der Zensurenggebung. Bei Randoll (1997) lehnen 11% der befragten Schüler/innen die Aussage ab, *wenig* Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung zu haben. In meiner Untersuchung geben jedoch 33,2% der befragten Schüler/innen an, das Unterrichtsthema mitbestimmen zu können; innerhalb der methodischen Unterrichtsgestaltung befürworten dies 29,6%. Dies sind jeweils deutlich mehr als bei Randoll, obwohl in beiden Studien Schüler/innen aus der Sekundarstufe II an Gymnasien befragt wurden. Ein Grund hierfür könnte in der indirekten Fragestellung in der Erhebung von Randoll zu suchen

Tabelle 1: Empirische Daten zu Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Schülersicht

	Krüger u.a. (2000, S. 263ff.)	Randoll (2007)	Kurth-Buchholz (2011)
<i>Mitbestimmung bei Unterrichtsinhalt/ Unterrichtsmethodik</i>	„Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden“: 46% Befürwortung (n=229, Jahrgangsstufen 5 und 8 an Gymnasien in Sachsen-Anhalt)	„Als Schüler habe ich wenig Einfluss auf das, was im Unterricht behandelt wird“: 11% Ablehnung, 9% neutrale Antworten, 79% Zustimmung	„Ich darf mitbestimmen bei der Entscheidung, welches Thema im Unterricht behandelt wird“: 33,2% Zustimmung  „Ich darf mitbestimmen, wie ich im Unterricht arbeiten möchte (allein, mit Freunden)“: 29,6% Zustimmung
<i>Mitbestimmung bei der Notengebung</i>	„Schüler dürfen bei der Notengebung mitentscheiden“: 22,6% Zustimmung (n=934, Schüler der Jahrgänge 5 und 8 an Sekundarschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt)	wurde nicht gefragt	„Ich darf mitbestimmen bei der Notengebung“: 14,3 % Zustimmung
<i>Angaben zur Stichprobe</i>	Angabe erfolgt bei den Einzelitems, da sich die Stichprobengröße unterscheidet.	n=761, Schüler der Jahrgangsstufe 13 an 19 Gymnasien der Bundesländer Hessen, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Saarland	n=1281, Jahrgänge 11,12 und 13 an drei Gymnasien in Brandenburg und vier Gymnasien in NRW

sein. Bei Krüger u.a. geben immerhin 46% der Schüler/innen an, innerhalb der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden zu können. Dies sind prozentual etwas mehr als in meiner Untersuchung. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass die Autor/inn/en Schüler/innen der Jahrgangsstufen fünf und acht befragt haben. Sie weisen selbst darauf hin, dass die Zustimmung mit steigendem Alter abnimmt. Unbeantwortet bleibt bei der Interpretation dieser Daten jedoch die Frage nach den Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung. Untersuchungen zu den Gelingensbedingungen von Schülermitbestimmung im Unterricht in der *gymnasialen Oberstufe* sind bislang in der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur nicht zu finden. Grundlegend zu dieser Fragestellung ist jedoch die Arbeit von Grundmann, Kötters und Krüger (1998). Sie haben die „Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler im Unterricht“ aus Lehrersicht erhoben und erklären diese Variable in einer multiplen Regressionsanalyse mit den Variablen „Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer“, „schülerzentriertes Verhalten der Lehrer an der Schule“ und „schülerzentriertes Verhalten des Lehrers“ (ebd., S. 29). Insgesamt erreicht ihr Modell eine Güte von  $R=,540$ . Den stärksten Einfluss hat die Variable „schülerzentriertes Verhalten der Lehrer an der Schule“ ( $,261$ ). Fast ebenso hoch ist der Einfluss der

Variable „Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer“ (,224). Weniger wichtig für die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen im Unterricht aus Lehrersicht ist nach den Ergebnissen von Grundmann u.a. das schülerzentrierte Verhalten einer einzelnen Lehrkraft (,107). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Schülermitbestimmung vor allem in einem eher partizipationsfreudigen Schulklima möglich ist. Dies kann jedoch nur eine Vermutung bleiben, da in dem Regressionsmodell ausschließlich die Sicht der Lehrer/innen erklärt wird.

Mitbestimmung muss jedoch nicht nur ermöglicht, sondern sie muss auch genutzt werden. Grundmann und Kramer (2001) untersuchen die „Bereitschaft der Schüler zur Verantwortungsübernahme in der Schule“ (ebd., S. 65). Das von ihnen erstellte Regressionsmodell ( $R^2=,202$ ) bezieht sich demnach auf den umfassenderen Begriff der Partizipation in der Schule. Danach übernehmen Schüler/innen eher dann Verantwortung in der Schule, wenn die Schülermitverwaltung eine hohe Bedeutung an ihrer Schule hat (,236), wenn Schüler/innen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung einbezogen werden (,144), wenn sie bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden dürfen (,126), wenn sie den Unterricht in ihrem Sinne beeinflussen können (,101) und wenn sie sich bei der Ausgestaltung der Schule und der Klassenräume beteiligen dürfen (,062). Diese Ergebnisse verdeutlichen den folgenden Zusammenhang: Schüler/innen geben dann an, Verantwortung übernehmen zu wollen, wenn sie in für sie wichtigen Bereichen mitentscheiden dürfen. So ist es für eine Entwicklung der Verantwortungsbereitschaft der Schüler/innen notwendig, ihnen innerhalb der Unterrichtsgestaltung Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen. Die Beteiligung der Schüler/innen bei der Ausgestaltung von Schul- und Klassenräumen ist nach den Ergebnissen von Grundmann und Kramer für dieses Ziel weniger bedeutend.

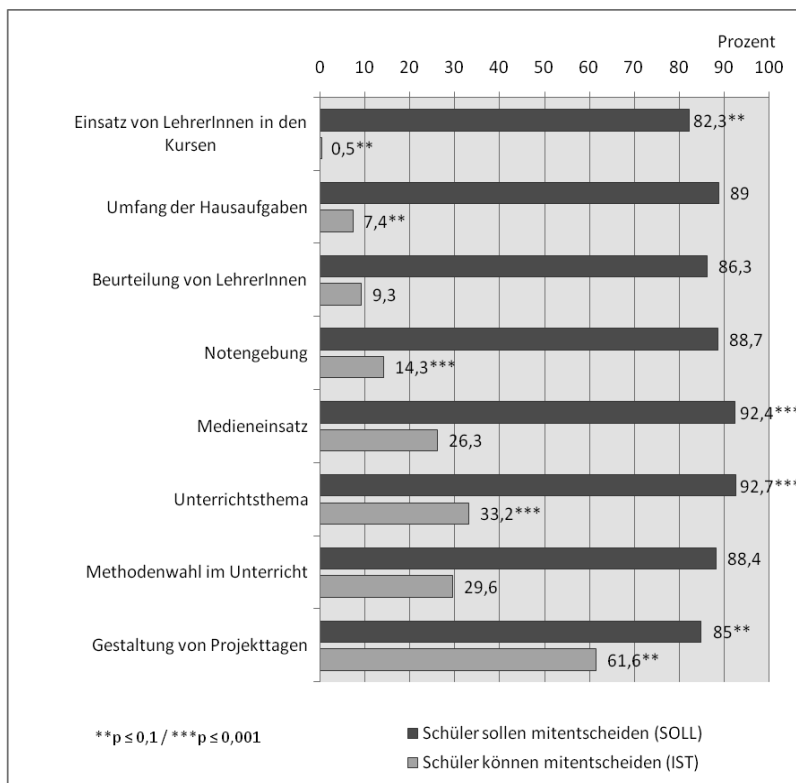
In Zusammenfassung der vorliegenden empirischen Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die Nutzung solcher Gestaltungsspielräume abhängig ist von der unterrichtlichen Orientierung, dem Unterrichtsstil sowie der Fachkultur einer Lehrkraft. Mitbestimmung bedeutet für Schüler/innen, Verantwortung für den Unterricht und das eigene Lernen zu übernehmen. Die Verantwortungsbereitschaft von Schüler/innen steigt dann, wenn sie über für sie bedeutende Inhalte mitbestimmen dürfen. Doch was sind für Schüler/innen „bedeutende Inhalte“? Wobei wollen sie denn mitbestimmen? Antworten auf diese Fragen bietet der folgende Abschnitt.

#### 4. Schülerwünsche

Innerhalb der Schülerbefragung in meiner Untersuchung wurden verschiedene unterrichtliche Bereiche vorgegeben, wobei die Schüler/innen angeben sollten, inwieweit sie dabei mitbestimmen wollen und ihrer Meinung nach mitbestimmen dürfen.

Wie Abbildung 1 zeigt, ist der Wunsch nach Mitbestimmung, im Diagramm als SOLL gekennzeichnet, bei den Schüler/inne/n sehr stark ausgeprägt. Bei allen erfragten Bereichen geben immer über 80% der Befragten an, mitbestimmen zu wollen. Allerdings sehen die Schüler/innen im Unterrichtsalltag, hier abgebildet als IST-Zustand, bedeutend weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten, als sie sich wünschen.

Abbildung 1: Mitbestimmungswünsche und -möglichkeiten aus Sicht der Schüler/innen (n=1 281)



Hierbei erfolgt von Lehrkräften oft der Einwand, dass die Lehrer/innen selbst aufgrund zentraler Lehrplanvorgaben und zentraler Prüfungen in der gymnasialen Oberstufe und der damit einhergehenden Zeitknappheit ihren eigenen Unterricht kaum noch so gestalten können, wie sie es gerne wollten. Demgegenüber wird in den analysierten schriftlichen Schüleräußerungen zum Thema Mitbestimmung erkennbar, dass sich die Schüler/innen durchaus eben dieser Grenzen bewusst sind und größtenteils Vorstellungen zum Bereich Mitbestimmung haben, die uneingeschränkt mit den unterrichtlichen Bedingungen vereinbar wären. Zum Beispiel wollen Schüler/innen innerhalb der Unterrichtsorganisation bei Terminvorschlägen für Referate, Tests und Klausuren angehört werden. Besonders bei Referaten und Tests, deren Termine nicht zentral durch die Schulleitung festgelegt werden, ist dieser Wunsch berechtigt. In den



Bereichen Unterrichtsinhalt, Unterrichtsmethodik sowie Leistungsbewertung äußern die Schüler/innen folgende Möglichkeiten der Schülermitbestimmung:

- Das Thema eines Referates bzw. der Facharbeit mitbestimmen.
- Bei der Lektüreauswahl im Sprachenunterricht einbezogen werden.
- Themenauswahl aus verschiedenen, von der Lehrkraft vorgegebenen Alternativen.
- Zeitliche Planung des Unterrichts: Wann wird welches Stoffgebiet behandelt?
- Die Lehrkraft erfragt die Schülerinteressen, bevor sie ihren Unterricht auf Grundlage dieser Befragung inhaltlich plant.
- Die Lehrkraft plant ihren Unterricht in der Stunde spontan um, um Schülerfragen und -interessen sofort einzubeziehen.
- Die Lehrkraft plant gemeinsam mit den Schüler/inne/n eine Exkursion des Kurses zum aktuellen Unterrichtsthema.
- Die Lehrkraft gibt freiwillige Hausaufgaben auf und korrigiert diese, wodurch für den Schüler bzw. die Schülerin Möglichkeiten der Übung und Verbesserung entstehen.
- Schüler/innen entwickeln selbstständig ein Konzept für eine anstehende Unterrichtsreihe.
- Bei der Notengebung nach Gruppenarbeitsphasen und nach Referaten wird die Schülermeinung angehört und in die Bewertung durch die Lehrkraft einbezogen.
- Wahlmöglichkeit bei der *Form* der Leistungserbringung: ob z.B. ein Test geschrieben werden soll, eine Hausarbeit oder eine Präsentation, ein Portfolio etc. erstellt werden kann oder aber ob die Stundenarbeit mit ausgewählten Aufgaben und Materialien bewertet wird.

Diese Wünsche der Schüler/innen zeigen, dass sie nicht die völlige inhaltliche Wahlfreiheit wünschen. Vielmehr fordern sie einen Rahmen, innerhalb dessen sie mitbestimmen können. Teilweise zeigen ihre Äußerungen, dass der starke Wunsch nach einer Einbeziehung der Schülerinteressen in den Unterricht besteht. Darüber hinaus wünschen sich die Schüler/innen ein Engagement der Lehrkraft, das über die alltägliche Unterrichtsvorbereitung hinausgeht (Planung von Exkursionen, Kontrolle freiwilliger Hausaufgaben). Diese Schülerwünsche zeigen, dass Schüler/innen Mitbestimmung auch als Möglichkeit der *Intensivierung* des eigenen Lernprozesses ansehen.

Die letzten beiden Punkte der obigen Aufzählung beziehen sich auf die Leistungsbewertung. Hierbei wird deutlich, dass Gymnasiast/inn/en die schulische Hierarchie verinnerlicht haben und anerkennen. So soll zum Beispiel bei der Notengebung die Lehrkraft das letzte Wort behalten. Zwar fordern die Schüler/innen eine dialogische Leistungsbewertung im Sinne Winters (vgl. 2008, S. 124); dennoch bleibt bei dieser Forderung weiterhin die Lehrkraft die notenvergebende Instanz. Beim letzten Aufzählungspunkt beanspruchen die Schüler/innen nicht einmal eine Mitbewertung, die irgendwie die Endbewertung beeinflusst. Lediglich innerhalb der Entscheidung darüber, *was* bewertet werden soll, wollen die Schüler/innen mitbestimmen. Hierbei

wird deutlich, dass Schüler/innen Leistungen erbringen wollen, die bewertet werden sollen. Mitbestimmung zielt insgesamt in den Wünschen der Schüler/innen nicht auf eine Leistungsvermeidung. Vielmehr wollen sie die Breite der Leistungserbringung und des Nachweises darüber (z.B. durch Bewertung der Stundenarbeit anstelle des bekannten kurzen Tests zu Stundenbeginn) erweitern. Sehr deutlich wird hierbei, dass die Schüler/innen didaktisch sehr wichtige und begründbare Vorstellungen haben, die künftigen Lehrer/inne/n in ihrem Studium bereits nahegebracht werden, wie zum Beispiel die Erweiterung von Leistungsvorlagen (Portfolios, Stundenarbeiten) und die Öffnung von Lernräumen (Exkursionen). An den Schülerantworten könnte kritisch gesehen werden, dass die Schüler/innen hier implizit die Organisationsstrukturen sowie die Hierarchien in der Institution Schule sehr unkritisch anerkennen und sich hierbei ein Sozialisierungseffekt der Institution Schule manifestiert. Doch kann man tatsächlich von einer Mehrheit der Schüler/innen erwarten, dass sie Grenzen sprengende Ideen für eine in der Gesellschaft grundsätzlich akzeptierte Institution – denn bislang gibt es in Deutschland nur verschwindend geringen Widerstand gegen die Schulpflicht – entwickeln? In der Schule werden die Schüler/innen kaum Gelegenheit erhalten, ihre „Traumschule“ oder „Phantasieschule“ zu entwerfen. Wie sollen sie dies – unaufgefordert und „einfach mal so aus dem Stehgreif“ – in einer Fragebogenerhebung tun?

Die Vorschläge der Schüler/innen für Mitbestimmungsmöglichkeiten können Anregungen für den Unterricht geben. Sie werfen aber vor allem die Frage nach den Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung auf: Welche Voraussetzungen im Unterricht sowie in der Schule sind für die Umsetzung von Schülermitbestimmung notwendig? Zur Beantwortung dieser Frage eröffnet der folgende Abschnitt eine Doppelperspektive: Zum einen soll aufgezeigt werden, wann Lehrer/innen vor allem Mitbestimmung fördern, und zum anderen, wann Schüler/innen Mitbestimmungsmöglichkeiten aktiv nutzen.

## **5. Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung**

Die Datengrundlage für die Gelingensbedingungen von Schülermitbestimmung stützt sich auf die Fragebogenerhebung, die quantitative sowie qualitative Daten umfasst. Quantitativ wurden pädagogische Einstellungen der Lehrkräfte erhoben sowie die Selbsteinschätzung der Unterrichtsmethodik und der Förderung von Schülermitbestimmung. Daneben waren Lehrer/innen und Schüler/innen aufgefordert, ihre Erfahrungen mit Schülermitbestimmung aufzuschreiben. Die im Folgenden wiedergegebenen Ergebnisse beruhen auf ausführlichen Analysen, die in der Studie „Schülermitbestimmung aus Sicht von Lehrern und Schülern“ (Kurth-Buchholz 2011) dargestellt sind. Dabei wurden die quantitativen Daten einer Pfadanalyse unterzogen.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse aus dem für die Lehrer-Gesamtstichprobe gerechneten Pfadmodell. In einem Pfadmodell können direkte wie auch indirekte Effekte unabhängiger Variablen auf die abhängige Variable errechnet werden. Addiert man den direkten und indirekten Effekt einer unabhängigen auf die abhängige Variable, so ergibt dies den totalen kausalen Effekt. Die abhängige Variable im gerechneten Pfadmodell heißt „Schülermitbestimmung förderndes Lehrerhandeln“. Hinter dieser Variable verbirgt sich ein Einzelitem mit dem Wortlaut „Schülern gebe ich die Möglichkeit, Unterrichtsinhalte und -methoden mitzubestimmen“, das von Lehrkräften auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt wurde. Somit arbeite ich mit Selbstaussagen von Lehrer/inne/n. Wie die Tabelle nun zeigt, geben vor allem jene Lehrer/innen an, Schülermitbestimmung zu fördern, die besonders betonen, dass die Institution Schule als Teil einer demokratischen Gesellschaft nach demokratischen Prinzipien, einschließlich des Prinzips der Mitbestimmung, organisiert sein müsse (unabhängige Variable „Befürwortung demokratischer Strukturen in der Schule“). Des Weiteren beeinflusst der von der Lehrkraft vertretene Leistungsbegriff die Förderung von Schülermitbestimmung (unabhängige Variable „Befürwortung eines tradierten Leistungsverständnisses“): Sieht die Lehrkraft die Aufgabe von Schule hauptsächlich darin, Fachwissen zu vermitteln, wird sie Schülermitbestimmung eher ablehnen als eine Lehrkraft, die in einem erweiterten Leistungsverständnis die Aufgabe von Schule neben der reinen Wissensvermittlung auch in der Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler/innen sieht. Vor allem jene Lehrer/innen mit einem solchen erweiterten Leistungsverständnis, das durchaus Parallelen zum eingangs sehr knapp vorgestellten Bildungsbegriff Klafkis aufweist, fördern nach eigenen Aussagen nicht nur stärker Mitbestimmung, sondern setzen nach ihrer Selbsteinschätzung auch eher eine schüleraktivierende Unterrichtsmethodik ein – wie z.B. selbstständige Arbeit an selbstgewählten Aufgaben, Gruppen- und Projektarbeit.

Tabelle 2: Direkte und indirekte Einflüsse auf die abhängige Variable „Schülermitbestimmung förderndes Lehrerhandeln“ (n=169)

	direkter Einfluss	indirekter Einfluss	totaler kausaler Effekt
<i>Befürwortung demokratischer Strukturen</i>	,37***	,34**	,71***
<i>schüleraktivierende Unterrichtsmethodik</i>	,46***	–	,46***
<i>Befürwortung von Schülermitbestimmung im Unterricht</i>	,31**	,07*	,38**
<i>eigene Partizipationsmöglichkeiten</i>	–	,33*	,33*
<i>Befürwortung eines tradierten Leistungsverständnisses</i>	-,17*	-,09*	-,26*
<i>Geschlecht (Kodierung: 1=männl., 2=weibl.)</i>	-,20*	–	-,20*
<i>Berufserfahrung</i>	–	,07*	–

Korr. R<sup>2</sup> = ,283 / \* p < 0,5 / \*\* p < 0,1 / \*\*\* p < 0,001

Grundmann, Kötters und Krüger (1998) haben bereits den Zusammenhang zwischen der unterrichtlichen Orientierung einer Lehrkraft und Schülermitbestimmung dargelegt. Nun zeigt sich, dass weiter gefasste *pädagogische* Orientierungen von Lehrkräften ihre Einschätzung, Schülermitbestimmung zu fördern und eher schüleraktivierende Unterrichtsmethoden einzusetzen, beeinflussen. Neben den pädagogischen Überzeugungen beeinflussen auch, wie Tabelle 2 zeigt, die eigenen Partizipationsmöglichkeiten einer Lehrkraft die Förderung von Schülermitbestimmung. Hiermit kann das Ergebnis von Grundmann u.a., wonach Lehrkräfte mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/innen *wahrnehmen*, wenn sie als Lehrer/innen selbst eher partizipieren dürfen, auf den Bereich der eigenen Handlungswahrnehmung übertragen werden: Lehrer/innen, die Abläufe und Entscheidungsstrukturen in ihrer Schule als transparent erleben und ihre Schule aktiv in Gremienarbeit und kollegialer Kooperation mitgestalten, *fördern* nach eigener Aussage eher Schülermitbestimmung als jene Kolleg/inn/en, die sich von Entscheidungsprozessen bei der Organisation des Schullebens weitgehend ausgeschlossen fühlen. Innerhalb der qualitativen Datenauswertung konnte zusätzlich nachgewiesen werden, dass Lehrer/innen Schülermitbestimmung unter anderem aufgrund einer stark wahrgenommenen Fremdbestimmung ablehnen, hervorgerufen durch zentrale Lehrplanvorgaben und das zum Erhebungszeitpunkt relativ neu eingeführte Zentralabitur. Solche zentralen, den Unterricht beeinflussenden Vorgaben beschränken in der Wahrnehmung mancher Lehrkräfte sowohl inhaltlich als auch zeitlich stark den eigenen Handlungsspielraum. Auch Lehrkräfte, die Schülermitbestimmung fördern, sehen das Zentralabitur eher kritisch. Vor allem betonen sie, dass sie aufgrund fehlender Erfahrung noch nicht einschätzen können, inwieweit die Anforderungen eines Zentralabiturs an das Können und die Fähigkeiten der Schüler/innen noch Entscheidungsfreiheiten bei der Wahl von Unterrichtsinhalten in der Vorbereitung auf diese Prüfung lassen. Im Unterschied zu Lehrkräften, die die Schülermitbestimmung ablehnen, nehmen sie aber in den Rahmenlehrplänen größere Handlungsspielräume wahr. Damit begründen sie eine subjektive Abwehr von Schülermitbestimmung nicht mit äußeren Bedingungen der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Vielmehr nehmen sie vorhandene Freiräume stärker wahr – auch unter den geänderten Rahmenbedingungen mit zentralen Curricula und Prüfungen.

## **6. Aufgaben für die Lehrerausbildung und die Gestaltung von Schule**

Eine Aufgabe der Lehrerausbildung muss es sein, die grundlegenden Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung – die pädagogischen Überzeugungen einer Lehrkraft, positive Erfahrungen mit Mitbestimmungsprozessen und methodisches Handwerkszeug, um Gestaltungsspielräume nutzen zu können – innerhalb der Studienorganisation zu beachten. So sollten Lehramtsstudierenden Mitbestim-

mungsmöglichkeiten bei Seminarthemen, -inhalten sowie bei der methodischen Gestaltung von Seminaren eingeräumt werden. Auch die Bewertung von Arbeiten von Studierenden sollte dialogisch erfolgen. Wenn Mitbestimmung hierbei gelingt, kann sie zukünftigen Lehrer/innen die positiven Auswirkungen solcher Prozesse auf die Lernbereitschaft sowie auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis erfahrbar werden lassen.

Mitbestimmung wird jedoch nur dann dauerhaft gefördert werden, wenn Lehrkräfte im schulischen Alltag bei Entscheidungen, die ihre eigene Arbeitsumgebung und ihre Arbeitsbedingungen betreffen, einbezogen werden. Denn nur wenn Lehrer/innen selbst Entscheidungsfreiräume haben, sind sie dazu bereit und in der Lage, solche an die Schüler/innen weiterzugeben. Besonders die Schulleitung, aber auch der Schule übergeordnete Ministerien können hierfür Sorge tragen. So müssen Freiräume bei der Gestaltung des Schullebens, aber auch bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts eingeräumt werden bzw. bestehen bleiben. Eine demokratische Unterrichtskultur bedeutet aber auch, dass Freiräume aktiv gestaltet werden können. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Lehrer/innen fähig sind, solche Freiräume in einem kooperativen und kollegialen Austausch innerhalb eines Kollegiums zu nutzen. Ideen und Vorstellungen für die Gestaltung und Entwicklung von Unterricht entwickeln, formulieren und diskutieren zu können, muss somit ein Ziel der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung sein.

Entscheidend für gelingende Mitbestimmungsprozesse ist des Weiteren die Mitbestimmungsbereitschaft der Schüler/innen. Diese existiert nicht per se, sondern muss immer wieder unterstützt werden. Es ist Aufgabe des gesamten Lehrerkollegiums daran zu arbeiten, dass an der einzelnen Schule ein mitbestimmungsfreudiges Klima vorherrscht. Dafür müssen Mitbestimmungsfreiräume immer wieder eingefordert und aktiv gestaltet werden. Nur wer die Gelegenheit zur Mitbestimmung erhält, kann sich darin üben. Ablehnung und Desinteresse auf Schülerseite sollten nicht Legitimationsgrundlage für weniger Mitbestimmung sein, sondern als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass Schüler/innen wahrscheinlich die Fähigkeit zur Mitbestimmung fehlt und dass diese aufgebaut werden muss.

Zuletzt muss als sehr grundlegende Gestaltungsaufgabe für die Einzelschule das Schüler-Lehrer-Verhältnis genannt werden. Bereits Fend (1977) hat die Auswirkungen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses auf das Selbstvertrauen der Schüler/innen aufgezeigt. Auch für die Mitbestimmungsbereitschaft der Schüler/innen ist das Schüler-Lehrer-Verhältnis von nicht zu vernachlässigender Bedeutung: Erst wenn dieses von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist, werden zum einen Lehrer/innen bereit sein, Mitbestimmungsräume zu gewähren, und zum anderen werden auch erst dann Schüler/innen bereit sein, Mitbestimmung zu lernen und zu nutzen.

## Literatur

- Baake, D./Brücher, B. (1982): Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim: Beltz.
- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (<sup>2</sup>1999): TIMSS/III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 73-92.
- Ditton, H./Merz, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse eine Untersuchung an bayerischen Schulen. Abrufbar über URL: [www.quassu.net/Seite4.htm](http://www.quassu.net/Seite4.htm); Zugriffsdatum: 15.08.2010.
- Edelstein, W. (2008): Schule als demokratische Lebensform. In: Lernende Schule 11, H. 43, S. 4-6.
- Eder, F. (1998): Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Grundmann, G./Kötters, C./Krüger, H.-H. (1998): Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen-Anhalt. Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen. In: Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL, Heft 13. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung.
- Grundmann, G./Kramer, R.-T. (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-92.
- Helmke, A./Jäger, R.S. (2002) (Hrsg.): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung-Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 37-48.
- Helsper, W./Böhm-Kaspar, O./Sandrig, S. (2006): Die Ambivalenz der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandrig, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS.
- Klafki, W. (<sup>4</sup>1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KMK (2008): Vereinbarungen zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf); Zugriffsdatum: 06.02.2011.
- Kötters, C./Schmidt, R./Ziegler, C. (2001): Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-122.

- Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters, C./Schmidt, R./Pfaff, N./Fischer, B./Tillmann, F. (2000): Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt. Empirische Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Bildung. Zwischenbericht. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung.
- Kurth-Buchholz, E. (2011): Schülermitbestimmung aus Sicht von Lehrern und Schülern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (im Erscheinen).
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuss, R./Lutkat, S./Mücke, S./Barth, I (2001): QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Schulforschung in Brandenburg.
- Meyer, M.A./Schmidt, R./Keuffer, J. (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Randoll, D. (1997): Schulwirklichkeiten. Baden-Baden: Nomos.
- Winter, F. (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziegler, C. (2009): Partizipation der Schüler im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

*Elke Kurth-Buchholz*, geb. 1977, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Anschrift: TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig  
E-Mail: e.kurth-buchholz@tu-bs.de

**WAXMANN**

An Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen wird seitens der Träger über die pädagogischen und fachwissenschaftlichen Anforderungen hinaus die Erwartung formuliert, dass sie ein evangelisches Schulprofil nicht nur akzeptieren, sondern innerlich bejahen und aktiv gestalten. So werden auch Haltung und Einstellung der Lehrkräfte als Ausdruck von Professionalität betrachtet. Wie gehen Lehrkräfte an evangelischen Schulen mit diesem Anspruch um? Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte hinsichtlich des evangelischen Profils ihrer Schulen? Wie zeigen sich diese Vorstellungen in ihrer Handlungspraxis? Die Fragen stehen im Mittelpunkt dieser empirischen Arbeit, in der die religiösen und pädagogischen Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an evangelischen Schulen auf der Basis dokumentarisch ausgewerteter Gruppendiskussionen rekonstruiert werden. Bei der Auswahl der in den Gruppendiskussionen zu Wort kommenden Lehrkraftgruppen sind unterschiedliche Schularten sowie unterschiedliche Trägerstrukturen berücksichtigt worden.

Anke Holl

**Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft**

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie  
Schule in evangelischer Trägerschaft, Band 13, 2011, 144 S.

Broschur: 19,90 €  
ISBN 978-3-8309-2475-3  
E-Book: 19,90 €  
ISBN 978-3-8309-7475-8

Waxmann Verlag GmbH  
Steinfurter Straße 555  
48159 Münster  
Fon: 02 51 / 2 65 04-0  
Fax: 02 51 / 2 65 04-26  
E-Mail: order@waxmann.com  
www.waxmann.com

