

Eltern und Schule

Anna Makles/Kerstin Schneider

Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation?

Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann

Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?

Berichte

Ursula Neumann

Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive

Martin Gartmeier/Johannes Bauer/Anne Noll/Manfred Prenzel

Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen?

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Ralph Schumacher/Elsbeth Stern

Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung:
Welches Wissen trägt zu lernwirksamem
Unterricht bei?

INHALT

EDITORIAL

Marianne Krüger-Potratz

Editorial zum Schwerpunktthema:

Eltern und Schule..... 329

ELTERN UND SCHULE

Anna Makles/Kerstin Schneider

**Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche
Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation?.....** 332

Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann

**Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?
Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte.....** 347

BERICHTE

Ursula Neumann

**Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive
Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften** 363

Martin Gartmeier/Johannes Bauer/Anne Noll/Manfred Prenzel

**Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen?
Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von
Gesprächsführungskompetenz?** 374

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Ralph Schumacher/Elsbeth Stern

**Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung:
Welches Wissen trägt zu lernwirksamem Unterricht bei?** 383

REZENSIONEN 397

Vorschau

Themenschwerpunkt: Übergangssystem

Die seit 2006 im Abstand von jeweils zwei Jahren erscheinenden Nationalen Bildungsberichte („Bildung in Deutschland“) unterscheiden drei Sektoren des Berufsausbildungssystems: das duale System der betrieblichen Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen mit begleitendem Berufsschulunterricht, das Schulberufssystem mit einer vollzeitschulischen Ausbildung in gesetzlich anerkannten Ausbildungsberufen und das so genannte „Übergangssystem“. Letzteres vereinigt „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Bildung in Deutschland 2006, S. 79). Sowohl in der öffentlichen als auch in der aktuellen (bildungs-)politischen sowie in Teilen der fachlichen Diskussion wird das „Übergangssystem“ als ein den anderen Sektoren des Berufsausbildungssystems vorgelagerter Wartesaal wahrgenommen, in dem es Wartezeiten zu verkürzen gilt.

Heft 1/2013 mit dem Themenschwerpunkt „Übergangssystem“ will differenziert der Frage nachgehen, welche Funktionen die diesem Sektor zugeordneten heterogenen Bildungsgänge tatsächlich erfüllen, wo und unter welchen Voraussetzungen in ihnen Bildungs- und Ausbildungschancen verbessert werden, aber auch, wo in solchen Bildungsgängen das Risiko der Ausbildungslosigkeit erhöht wird. Zu diesem Zweck werden in zwei Beiträgen Ergebnisse aus Längsschnittstudien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Jugendinstituts (DJI) vorgestellt. In einem zweiten Teil des Themenschwerpunkts wird der Blick dann auf pädagogische und bildungspolitische Initiativen zur Reform des Übergangssystems gerichtet.

Der Themenschwerpunkt soll zur Fundierung der öffentlichen Debatte und des fachlichen Diskurses beitragen, die – so scheint es – bisher über weite Strecken auf ungeprüften Annahmen und Vermutungen basieren.

Heft 1/2013 erscheint im Februar 2013.



CONTENTS

EDITORIAL

Marianne Krüger-Potratz

**Editorial to the Focus Topic:
Parents and Schools**..... 329

PARENTS AND SCHOOLS

Anna Makles/Kerstin Schneider

**Free Primary School Choice: How do Parents Decide
and Are There Consequences for Segregation?**..... 332

Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann

**What Do Parents Think about Inclusive Schooling?
An Empirical Contribution to the Debate about Inclusion**..... 347

REPORTS

Ursula Neumann

Cooperation with Parents from an Intercultural Perspective
Research Review and the Model of Regional Educational Communities..... 363

Martin Gartmeier/Johannes Bauer/Anne Noll/Manfred Prenzel

What are Typical Problems that Teachers Face in Parent Interviews?
And which Conclusions Can Be Drawn for Teaching Communication Skills?..... 374

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Ralph Schumacher/Elsbeth Stern

**Neuroscience and Research on Learning and Instruction:
What Kind of Knowledge Contributes to Educational Outcome?**..... 383

REVIEWS 397

Preview

Focus Topic: Transition System

The National Education Report ("Education in Germany"), which has been published biennially since 2006, differentiates between three sectors of the vocational education system: the dual system (in-company or extra-company vocational training for recognized occupations requiring formal training in combination with instruction at a part-time vocational school), the school-based occupation system (vocational training for a recognized occupation requiring formal training that is taught at a full-time vocational school), and the so-called "transition system". The third one covers "training programs that are located below the level of vocational training which leads to formal vocational qualification or that do not lead to recognized qualification but rather target improving a youth's individual skills with the aim of starting vocational training or employment and in some cases make it possible for the individual to earn a school leaving examination" (Educational Reporting Consortium 2006, p. 79). In public and in topical educational policy debates as well as in professional discussions, the "transition system" is perceived as a waiting room preceding the other sectors, where the time of waiting has to be reduced.

Issue 1/2013 with the focus topic "Transition System" will address the question which functions are de facto fulfilled by the heterogeneous courses of education allocated to this sector, where and under which conditions they improve educational and vocational chances, but also, whether the risk of not undergoing a formal vocational training is increased by those courses. For this reason, two articles will present results from longitudinal studies, conducted by the Federal Institute for Vocational Training and Education (BIBB) and the German Youth Institute (DJI). Further articles of the focus topic will look at pedagogical and educational policy initiatives for a reform of the transition system.

The focus topic shall make a contribution to a foundation of the public debate and the professional discourse which are by now mainly based on unchecked assumptions and speculations, as it seems.

Issue 1/2013 of the journal will be out in February 2013.



EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Eltern und Schule

Editorial to the Focus Topic: Parents and Schools

„Generell gilt, dass die Akzeptanz unseres öffentlichen Schulwesens sehr von der Bereitschaft der Eltern abhängt, sich hierbei zu engagieren [...]“, heißt es im Beschluss der KMK „Erziehung im Auftrag von Schule und Elternhaus“ vom 4. Dezember 2003 und im Mai dieses Jahres hat der derzeitige Vizepräsident der KMK, Stephan Dogerloh, in seiner Rede „Das Ehrenamt von Eltern macht Schule“ anlässlich des 60-jährigen Jubiläums des Bundeselternrats betont, dass „Elternarbeit [...] ein maßgeblicher und unentbehrlicher Faktor für eine erfolgreiche Schule“ sei und dass „noch mehr aktive Eltern [gebraucht würden], die sich mit ihren Erfahrungen, Anregungen und ihrer konstruktiven Kritik ins Schulleben einbringen und so die Schulentwicklung fördern“. Derartige Erklärungen – mal eher fordernd, mal eher würdigend – sind im Verlauf der Geschichte der öffentlichen Schule immer wieder abgegeben worden. Sie haben Niederschlag in administrativen wie rechtlichen Regelungen gefunden, in der Gründung von Elternvereinen und der Einrichtung von Eltern(bei)räten wie auch in einer Vielzahl von Programmen und Maßnahmen zur Gestaltung des Verhältnisses von Elternhaus und Schule. Die Rechte der Eltern – auch dies gilt seit Beginn der Etablierung des staatlichen Schulwesens – enden dort, wo der eigenständige Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beginnt. In dieser Perspektive werden Eltern vor allem als diejenigen angesprochen, die der Schule zuarbeiten sollen, aber sie haben keinen Einfluss auf die Organisation des Schulwesens, auf die Gestaltung der Curricula usw. – außer als politische Bürger und Bürgerinnen, die ihre Stimme und weitere Unterstützung der Partei bzw. den Parteien geben können, die die von ihnen befürwortete schulorganisatorische Lösung im Programm führen.

Ebenfalls nicht neu ist, dass sich das Verhältnis von Elternhaus und Schule je nach sozialer und regionaler Herkunft, nach Bildungsstand und auch nach Religion resp. Konfession anders gestaltet. Sprachliche und ethnische Herkunft der Eltern und Kinder haben bis Mitte des 20. Jahrhunderts nur in den Regionen eine Rolle gespielt, in denen autochthone ethnische und sprachliche Minderheiten siedelten. Denn die Einbeziehung der Kinder fremder Staatsangehörigkeit (und vielfach auch fremder Sprache) in die allgemeine Schulpflicht erfolgte erst im Verlauf der 1960er-Jahre, und

erst ab diesem Zeitpunkt sind auch deren Eltern gegenüber der Schule „elternpflichtig“ geworden. Seit nunmehr 50 Jahren sind sie also den ‚eingesessenen‘ Eltern in allen Rechten und Pflichten gleichgestellt. Doch wenn man sich anschaut, wie über diese Eltern gesprochen wird und welche Maßnahmen und Programme sich unter der Überschrift „Elternbildung“ oder „Elternarbeit“ an zugewanderte Eltern richten, so wird schnell offensichtlich, dass diese vor allem defizitorientiert und somit kompensatorisch ausgerichtet sind. Hier spiegelt sich die bis in die 2000er-Jahre politisch gestützte Sicht auf Migration als soziale Unterschichtung, mit der Folge, dass die inzwischen auch in zahlreichen Studien aufgezeigte, der ‚eingesessenen‘ Bevölkerung vergleichbare soziale und kulturelle Heterogenität der zugewanderten Bevölkerung bislang kaum wahrgenommen wird.

Ein generelles Problem ist, dass das Verhältnis von Eltern(haus) und Schule in vielen empirischen Studien zum Schul- bzw. Bildungssystem zwar mit angesprochen wird, aber sehr selten explizit Gegenstand der Bildungsforschung ist. Wie facetten- und spannungsreich dieses Verhältnis, aber auch wie wichtig weitere Forschung ist, zeigen exemplarisch vier Beiträge in diesem Heft:

Anna Makles und Kerstin Schneider sind der Frage nachgegangen, ob bzw. in welcher Weise Eltern in NRW die seit 2008/2009 gegebene Möglichkeit der freien Grundschulwahl nutzen und ob dies Folgen bzw. welche Folgen dies für die Schullandschaft hat. Sie weisen für die Stadt Wuppertal nach, dass die Auswirkungen der Schulwahlfreiheit keineswegs so bedeutend sind, wie angenommen resp. befürchtet wird. So ist für viele Eltern bei der Wahl der Grundschule auch weiterhin die örtliche Nähe entscheidend und es zeigt sich, dass diejenigen Eltern, die ihre Kinder in weiter entfernten, aber als besser eingeschätzten Schulen anmelden, mehrheitlich auch schon früher Möglichkeiten gefunden und genutzt haben, ihre Kinder in einer Schule ihrer Wahl anzumelden. Auch die Befürchtung, dass die Schulwahlfreiheit die ethnische Segregation verstärkt, wird durch die Daten nicht bestätigt. Zwar lasse sich, so der Befund, ein gewisser Anstieg hinsichtlich ethnischer Segregation feststellen, aber dieser sei nicht Folge der Schulwahlfreiheit, sondern anderen Faktoren geschuldet.

Für die Studie, aus der Marianne Horstkemper und Klaus-Jürgen Tillmann einen Ausschnitt vorstellen, wurden 3.000 Väter und Mütter unterschiedlicher sozialer, ethnischer und sprachlicher Herkunft zu verschiedenen Sachverhalten befragt, u.a. zu ihren Einstellungen in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von nichtbehinderten und behinderten Kindern. Die Auswertung der direkt wie indirekt zu diesem Fragenkomplex erhobenen Daten erlaubt einen recht differenzierten Einblick in die – z.T. auch widersprüchlichen – Vorstellungen, die Eltern mit den aktuellen Reformansätzen unter der Überschrift ‚Inklusion‘ verbinden.

Im Berichtsteil geht es um zwei wichtige Themen mit deutlichem Praxisbezug. Im Mittelpunkt des Beitrags von Ursula Neumann steht die Frage, wie man erkennen

kann, welche Konzepte und Programme so gestaltet sind, dass sie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Eltern unter Einschluss weiterer Lernorte und Partner in der Region befördern. Hierzu stellt sie ein – im Rahmen der Evaluation entsprechender Programme erarbeitetes – Analyseraster vor, mit Hilfe dessen Schulen, Bildungsträger bzw. zuständige Personen in Bildungsbehörden regional vorhandene Konzepte und Programme einordnen und somit auch Lücken identifizieren können, um gezielter Veränderungen in die Wege zu leiten. Das „Elterngespräch“ steht im Zentrum des zweiten Berichts. Lehrkräfte müssen mit Eltern sach- und zielgerecht kommunizieren können; so ist es z.B. auch in den Standards zur Lehrerbildung von 2004 festgeschrieben. In dem hier eingangs erwähnten Beschluss der KMK vom Dezember 2003 ist die Vielfalt der Kommunikationsformen und -gelegenheiten, die Lehrkräfte beherrschen sollen, aufgelistet und relativ ausführlich kommentiert. Der Frage, wo, wann und wie diese „Kommunikation mit Eltern“ einzuüben ist, sind allerdings nur wenige Schlusszeilen mit Verweis auf die Möglichkeit eines entsprechenden Trainings im Referendariat gewidmet. Hier setzt das Projekt an, über das Martin Gartmeier, Johannes Bauer, Anne Noll und Manfred Prenzel berichten. Auf der Basis von Interviews mit Gymnasiallehrkräften wurden typische Problemsituationen herausgearbeitet und drei „Kompetenzfacetten“ identifiziert, die für eine konstruktive Gestaltung von Elterngesprächen relevant sind und die – zusammengefasst im „Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch“ (MMG-E) – in Lehrertrainings zum Führen von Elterngesprächen genutzt werden können.

Allen Artikeln zum Thema Eltern und Schule ist zu entnehmen, dass das Interesse für die Thematik zunimmt, dass aber derzeit die Forschungslage zu den vielfältigen Fragen, die dieses spannungsreiche Verhältnis in der gegenwärtigen – sozial, kulturell, sprachlich, ethnisch und weltanschaulich stark ausdifferenzierten – Gesellschaft bestimmen, immer noch unbefriedigend ist.

Marianne Krüger-Potratz

Anna Makles/Kerstin Schneider

Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation?

Zusammenfassung

Nordrhein-Westfalen ist das einzige Bundesland, in dem seit dem Schuljahr 2008/09 Eltern frei darüber entscheiden können, welche Grundschule ihr Kind besuchen soll. Wir untersuchen die Determinanten der Entscheidung und die Folgen für die Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Analyse zeigt, dass die Entfernung zur zuständigen Grundschule und die Übergangsquote auf das Gymnasium eine zentrale Rolle bei der Wahl spielen. Des Weiteren finden wir heraus, dass die Auflösung der Grundschulbezirke zwar einen Einfluss auf die Wahlaktivität, aber keinen Einfluss auf die Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft hat. Die ethnische Segregation an Grundschulen hat zwar für einzelne Gruppen zugenommen; sie ist jedoch von der Auflösung der Schulbezirke unabhängig.

Schlüsselwörter: Grundschulwahl, Schulbezirke, Segregation

Free Primary School Choice: How do Parents Decide and Are There Consequences for Segregation?

Abstract

North Rhine-Westphalia is the only German federal state in which parents may choose a primary school for their children. The new rule was introduced in 2008/09. We analyze the determinants of choice and the consequences for the schools' ethnic composition. It turns out that the distance to the assigned school and the transfer rate to the academic track are important factors for explaining school choice. Moreover, we find an increase in school choice activity, but no effect on ethnic segregation. Although ethnic segregation

increases over time in some types of communities, the effect appears to be unrelated to abolishing school catchment areas.

Keywords: primary school choice, school catchment areas, segregation

1. Einleitung

Die freie Wahl der Grundschule findet als bildungspolitisches Steuerungsinstrument in Deutschland bisher wenig Beachtung. Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Schulwahl findet – wenn überhaupt – zu einem Großteil im Bereich der weiterführenden Schulen bzw. am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe statt (vgl. Dustmann 2004; Clausen 2006). Dies ist zum Teil der weit verbreiteten Meinung geschuldet, dass auf der Ebene der Primarstufe keine Schulwahl stattfindet. Erst als das bevölkerungsreichste Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 2006 beschloss, die Grundschulbezirke zum Schuljahr 2008/09 in allen Gemeinden NRW aufzuheben und somit Eltern von schulpflichtigen Kindern die freie Wahl der Grundschule zu ermöglichen, erhielt die Schulwahl mehr Aufmerksamkeit von Wissenschaft und Politik. Da es aber auch bereits bei bestehenden Grundschulbezirken nicht unüblich war, eine andere als die eigentlich zuständige Grundschule zu wählen (vgl. Kristen 2005; Riedel u.a. 2010; Schneider u.a. 2012), ist es umso erstaunlicher, dass in diesem Bereich in Deutschland bisher kaum geforscht wurde.

In die internationale Literatur hat das Thema Schulwahl schon lange Einzug gehalten und wird viel diskutiert. Eindeutige Ergebnisse zu den Determinanten und Effekten freier Schulwahl existieren jedoch nicht. Einige Studien zeigen beispielsweise, dass die freie Schulwahl den Wettbewerb zwischen den Schulen verstärken und zu einer Verbesserung der Beschulungssituation führen kann (vgl. Hoxby 2003; Hastings/Weinstein 2008; Figlio/Hart 2010). So können nicht nur Schüler und Schülerinnen, die eine andere (bessere) als ihre zuständige Schule besuchen, ihre Schulleistung verbessern (vgl. Hastings/Weinstein 2008; Hoxby 2003), sondern auch solche, die in den zuständigen Schulen verbleiben (vgl. Figlio/Hart 2010). Es gibt in der internationalen Literatur aber auch deutliche Hinweise darauf, dass Schulwahl unerwünschte Effekte hat (vgl. Lankfort/Wyckoff 2001; Bifulco/Ladd/Ross 2009). Schulwahl kann zu einer Erhöhung der ethnischen und sozialen Segregation an den Schulen führen (vgl. Burgess/Briggs 2006) und hierüber – durch eine ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft – gerade für Minderheiten zu einer Verschlechterung der Lernbedingungen beitragen (vgl. Hanushek/Kain/Rivkin 2009). Allen (2007) zeigt für Schulen in England, dass bei freier Schulwahl rund 61 Prozent der Schüler und Schülerinnen aus sozial schwachen Familien in Schulen verbleiben, die einen deutlich höheren Anteil sozial schwacher Kinder aufweisen, als die residentielle Segregation vorgibt. Die Problematik, dass insbesondere sozioökonomisch stärkere Familien eine

bewusste Schulwahl betreiben, wird zudem durch Schulen, die bevorzugt Kinder aus bildungsnahen Schichten aufnehmen, verstärkt (vgl. Allen 2007). Hastings und Weinstein (2008) zeigen in einer experimentellen Studie jedoch, dass auch sozial schwächere Familien eine bewusste Schulwahl betreiben und ‚bessere‘ Schulen wählen, (a) wenn sie einfach formulierte Informationen zum Leistungsniveau der Schulen erhalten und (b) wenn diese Schulen zudem innerhalb einer zumutbaren Distanz zum Wohnort der Familien liegen.

All diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Möglichkeit der freien Wahl der Grundschule auch in Deutschland die Entscheidungen der Familien beeinflussen und darüber Effekte auf die Zusammensetzung der Schülerschaft haben könnte. Dieser Beitrag diskutiert daher am Beispiel der Reform in NRW zunächst die Determinanten der Schulwahl am Beispiel der Stadt Wuppertal. Daran anschließend wird der Effekt der Schulwahl auf die ethnische Zusammensetzung der Schulen in ganz NRW untersucht.

Abschnitt 2 erläutert zunächst den institutionellen Hintergrund der Schulbezirke sowie deren Auflösung in Nordrhein-Westfalen. Abschnitt 3 beschreibt am Beispiel der Stadt Wuppertal, welchen Effekt die Auflösung der Schulbezirke auf die elterliche Schulwahlentscheidung hat. Die Effekte der Auflösung der Schulbezirke auf die ethnische Segregation in den Grundschulen sind Thema in Abschnitt 4. In Abschnitt 5 fassen wir die Ergebnisse zusammen und versuchen, die Wirkung der Reform in NRW einzuordnen.

2. Grundschulwahl in NRW vor und nach dem Schuljahr 2008/09

Bis zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) im Jahr 2006 wurden die Kinder derjenigen Grundschule zugewiesen, in deren Schulbezirk sie wohnten.¹ In Gemeinden, in denen es neben den regulären öffentlichen Grundschulen, den so genannten Gemeinschaftsgrundschulen (GGS), auch öffentliche Bekenntnisgrundschulen (in der Regel mit katholischem oder evangelischem Bekenntnis – KGS bzw. EGS) gibt, konnten Eltern zwischen diesen drei Schularten wählen.² Die Bekenntnisgrundschulen sind eine Besonderheit der nordrhein-westfälischen Schullandschaft und erlauben den Eltern – auch mit bestehenden Schulbezirken – ein gewisses Maß an Flexibilität bei der Schulwahl.

Neben diesen grundsätzlich schon vorhandenen maximal drei Wahlmöglichkeiten (GGS, KGS, EGS) konnten Eltern nach § 39 (3) SchulG NRW 2005 auf Antrag auch eine andere als die zuständige (Gemeinschaftsgrund-)Schule wählen. Sie mussten je-

1 Vgl. § 39 (1) SchulG NRW 2005 (in der Fassung vom 15. Februar 2005).

2 Vgl. § 26 (5) SchulG NRW 2005.

doch einen wichtigen Grund angeben, beispielsweise eine Betreuungsperson oder eine außerschulische Betreuungseinrichtung in einem anderen Schulbezirk. Weder die Schulqualität noch die soziale oder ethnische Zusammensetzung der Schule waren akzeptierte Gründe.³

Mit der Änderung des Schulgesetzes im Jahr 2006 wurde § 39 zum 31. Juli 2008 aufgehoben. Begründet wurde die Auflösung der Grundschulbezirke zum einen mit der Einführung von Wettbewerbselementen zwischen den Schulen und zum anderen mit dem Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung elterlicher Präferenzen bei der Wahl der geeigneten Schule. Insbesondere für die anstehenden Entscheidungen über Schulschließungen versprach man sich hierdurch auch Unterstützung. Schulen, die nicht nachgefragt würden, könnten ohne größere Widerstände geschlossen werden. Spätestens ab dem 1. August 2008, d.h. ab dem Schuljahr 2008/09, waren die 396 Gemeinden, die in NRW in der Regel Schulträger der Grundschulen sind,⁴ dazu verpflichtet, die Grundschulbezirke aufzulösen und den Eltern die freie Wahl der Grundschule zu ermöglichen. Die Gemeinden durften diese Option jedoch auch bereits ein Jahr vorher, zum Schuljahr 2007/08, wahrnehmen.

Nach dieser Gesetzesänderung können die Eltern in Nordrhein-Westfalen, anders als in den anderen Bundesländern, frei über die Wahl der Grundschule entscheiden. In der Praxis sind hier jedoch nach wie vor Grenzen gesetzt. Zunächst erhalten Eltern schulpflichtiger Kinder relativ wenige Informationen zu den vorhandenen Alternativen. Daneben ist in § 46 (2) und (3) SchulG NRW immer noch geregelt, dass die „Aufnahme in eine Schule [...] abgelehnt werden [kann], wenn ihre Aufnahmekapazität erschöpft ist oder die Zahl der Anmeldungen die Mindestgröße unterschreitet“. Weiterhin gilt, auch aktuell noch, dass jedes Kind „einen Anspruch auf Aufnahme in die seiner Wohnung nächstgelegene Grundschule der gewünschten Schulart in seiner Gemeinde“ hat.

Im Dezember 2010 wurde durch die neue Landesregierung ein Gesetz verabschiedet, das den Gemeinden erlaubt, Schulbezirke für öffentliche Grundschulen wieder einzuführen.⁵ § 39 SchulG NRW bleibt zwar weiterhin aufgehoben, jedoch wird § 46 (3) um den Satzteil „soweit der Schulträger keinen Schuleinzugsbereich gebildet hat“⁶ erweitert. Bisher ist nicht bekannt, welche Gemeinden Grundschulbezirke wieder eingeführt haben oder wieder einführen werden und welche Gründe dafür angeführt werden.

3 Vgl. Art. 10 (1) LV NRW (Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen).

4 Vgl. § 78 (1) SchulG NRW 2006.

5 Vgl. § 84 4. Schulrechtsänderungsgesetz (Viertes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen) vom 21. Dezember 2010.

6 Vgl. § 46 4. Schulrechtsänderungsgesetz.

3. Determinanten der Schulwahl in NRW am Beispiel Wuppertals

Schulwahlentscheidungen wurden in Deutschland in wissenschaftlichen Untersuchungen bisher nur wenig thematisiert. Dies hängt zu einem großen Teil mit der schlechten Verfügbarkeit erforderlicher Daten zusammen, aber auch damit, dass bisher die Rahmenbedingungen für eine freie Grundschulwahl nur wenig variierten und dass daher die Determinanten und Effekte der Schulwahl nur schwer zu erfassen waren. Die Änderung des Schulgesetzes in NRW und die damit verbundene Auflösung der Grundschulbezirke ist eine für Deutschland einzigartige Politikvariation, die zur Analyse von Schulwahlentscheidungen und -effekten genutzt werden kann.

Um die elterliche Schulwahl und die Reaktion der Eltern auf die Auflösung der Grundschulbezirke zu analysieren, wurde für Wuppertaler⁷ Grundschulen ein Datensatz aus ausschließlich administrativen und amtlichen Daten zusammengestellt, der sowohl Informationen auf Schülerebene als auch Informationen auf Schul- und Schulbezirksebene und kleinräumige Sozialstatistiken (auf Baublockebene) enthält.⁸ Die ausschließliche Nutzung administrativer und amtlicher Daten ermöglicht eine Anwendung des vorliegenden Untersuchungsdesigns auch für andere Kommunen.

Ziel der nachfolgenden Analyse ist es, die Determinanten der Schulwahl insgesamt und nach ethnischer Zugehörigkeit oder Sozialstatus zu erfassen und zu überprüfen, ob sich die Entscheidungsprozesse der Eltern durch die Auflösung der Schulbezirke verändert haben (vgl. Schneider u.a. 2012). Die erforderlichen Informationen zur ethnischen Zugehörigkeit aus den verfügbaren Datenquellen zu ermitteln, ist nicht trivial. Die vorliegenden Daten, die die beiden Schuljahre 2007/08 und 2008/09 umfassen, liefern zwar Informationen zur Staatsangehörigkeit der Schüler und Schülerinnen, jedoch ist auf Grund der seit dem Jahr 2000 geltenden Änderung des Staatsangehörigkeitgesetzes⁹ davon auszugehen, dass die Nationalität nicht mehr als valider Prädiktor für einen Migrationshintergrund und somit für eine ethnische Zugehörigkeit ausreicht. Insbesondere bei der größten nichtdeutschen Bevölkerungsgruppe, derjenigen türkischer Herkunft, ist die Wirkung des Staatsangehörigkeitgesetzes am deutlichsten zu sehen. So ist die Anzahl der schulfähigen Bevölkerung mit nichtdeutscher bzw. türkischer Staatsangehörigkeit seit 2006/07

7 Wuppertal ist eine Stadt südlich des Ruhrgebietes mit 348.000 Einwohnern und einer sehr heterogenen Sozialstruktur, wodurch sie sich für die Analyse der Fragestellung sehr eignet. Ob die Ergebnisse für Wuppertal auch auf andere Kommunen übertragbar sind, lässt sich nur vermuten. Das vorliegende Untersuchungsdesign ist aber auch auf andere Kommunen übertragbar.

8 Eine detaillierte Beschreibung des Datensatzes findet sich in Riedel u.a. (2010) und Schneider u.a. (2012).

9 Nach § 4 (3) StAG erwerben nach dem 1. Januar 2000 in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit bei Geburt, wenn mindestens ein Elternteil „1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und 2. ein unbefristetes Aufenthaltsrecht [...] besitzt.“

deutlich zurückgegangen (vgl. Makles/Schneider 2011), nicht aber die Anzahl der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund.

Da jedoch keine verlässlichen Informationen zum Migrationshintergrund vorliegen und die Staatsangehörigkeit als Indikator für die ethnische Zugehörigkeit verwendet werden muss, sollte dies bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Hilfsweise zur Staatsangehörigkeit kann jedoch auch die Religionszugehörigkeit herangezogen werden, die bei der Einschulung erhoben wird und damit für alle Schülerinnen und Schüler vorliegt. Diese wird als Proxy-Variable für den Migrationshintergrund verwendet. Da die größte nichtdeutsche Gruppe in Wuppertal und ganz NRW ursprünglich aus der Türkei, Marokko und dem Mittleren Osten stammt und ein Großteil dieser Personen Muslime sind, wird die muslimische Religionszugehörigkeit als Proxy-Variable für die ethnische Zugehörigkeit verwendet.¹⁰ Die verfügbaren Informationen liegen sowohl für 2007/08 für die Klassen 1 bis 4 als auch für die Klasse 1 des Schuljahrs 2008/09 vor. Ausgewählte Variablen sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tab. 1: Beschreibung der Wuppertaler Daten

	Alle Grundschulen		Gemeinschaftsgrundschulen	
	2007	2008	2007	2008
Besuch der nichtzuständigen Schule (in %)	33,6	39,6	14,9	20,8
Entfernung zur zuständigen Schule (in m)	642,1	633,1	591,4	583,6
Muslime (in %)	20,8	23,2	20,7	22,9
Türkische Einwohner im Baublock (in %)	4,1	4,9	4,4	4,5
Türkische Einwohner im Schulbezirk (in %)	3,4	3,7	3,6	3,6
Übergangsquote zum Gymnasium	35,2	33,9	33,7	33,3
Anzahl Schulen	42	42	33	33
Anzahl Schüler	7.012	1.979	5.583	1.574

Quelle: Schneider u.a. (2012), Tabelle 1

Aus Tabelle 1 wird deutlich, dass bereits vor 2008 in Wuppertal rund 34 Prozent der Schüler nicht die zuständige Grundschule besuchten. Sie besuchten stattdessen entweder eine Bekenntnisschule (BS) oder eine nicht zuständige GGS. 2008, nach Auflösung der Grundschulbezirke, stieg der Anteil der Wähler sogar noch ein-

¹⁰ Die Erfassung des Migrationshintergrundes ist in der Schulstatistik NRW ein Problem. Für die empirische Analyse von Integration und Bildungsdisparitäten ist dieses Merkmal aber von großer Wichtigkeit, und die damit verbundenen Probleme müssen in der Datenerhebung gelöst werden. Das hier gewählte Merkmal ‚muslimisch‘ ist keine ideale Lösung des Problems – dessen sind sich die Autorinnen bewusst; es handelt sich lediglich um eine Proxy-Variable, um einen Migrationshintergrund zu erfassen.

mal um sechs Prozentpunkte auf 40 Prozent an. Die Tabelle zeigt aber auch, dass der Anstieg der Wahlhäufigkeit nach 2008 insbesondere die GGS betrifft. Die BS werden nach Auflösung der Schulbezirke nicht häufiger angewählt. Vielleicht eher ungewöhnlich und unerwartet ist die annähernd gleiche Verteilung der muslimischen Schüler auf die Gemeinschaftsschulen und Bekenntnisschulen. Die Übergangsquote zum Gymnasium liegt im Durchschnitt bei gut 34 Prozent, schwankt jedoch erheblich zwischen den Grundschulen. Da in NRW keine Informationen zur Qualität oder Performanz von Schulen veröffentlicht werden, werden wir im Folgenden die Übergangsraten zum Gymnasium als Schätzer für die Schulqualität nutzen.¹¹

Um Unterschiede im Wahlverhalten nach ethnischer Herkunft zu untersuchen, wird in Tabelle 2 nun auch nach muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern unterschieden. Es zeigt sich, dass die Wahlaktivitäten bei nichtmuslimischen Familien deutlich ausgeprägter sind als bei muslimischen Familien. Muslime weisen jedoch eine nicht unerhebliche Wahlaktivität auf, die zudem durch die Auflösung der Schulbezirke deutlich und stärker als bei den Nichtmuslimen steigt. Allerdings zeigt sich auch, dass muslimische Kinder häufiger Schulen mit geringeren Übergangsquoten zum Gymnasium besuchen und dass dieser Unterschied auch nach Auflösung der Schulbezirke weiter besteht.

Tab. 2: Beschreibung der Wuppertaler Daten nach Bekenntnis

	Nichtmuslime - Alle Schulen		Muslime - Alle Schulen	
	2007	2008	2007	2008
Besuch der nichtzuständigen Schule (in %)	33,7	40,9	28,4	35,1
Entfernung zur zuständigen Schule (in m)	669,0	669,2	539,6	513,5
Türkische Einwohner im Baublock (in %)	2,6	3,3	9,9	9,9
Türkische Einwohner im Schulbezirk (in %)	2,8	3,1	5,5	5,8
Übergangsquote zum Gymnasium	37,5	36,3	26,5	26,0
Anzahl Schüler	5.556	1.520	1.456	459

Quelle: Schneider u.a. (2012), Tabelle 2

Mit Hilfe der deskriptiven Statistik allein kann keine Aussage über Wirkzusammenhänge gemacht werden. In einem linearen Wahrscheinlichkeitsmodell mit (Schulbezirk-) konstanten Effekten werden daher die Einflüsse der Auflösung der Schulbezirke und der anderen (möglichen) Determinanten der Schulwahl geschätzt. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse einer Regression, in der die Wahrscheinlichkeit er-

¹¹ Auch bei dieser Proxy-Variablen zeigt sich, dass für die empirische Analyse bessere Daten wünschenswert wären. Die Übergangsrate zum Gymnasium korreliert natürlich auch stark mit der Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule. Dennoch signalisiert eine hohe Übergangsrate den Eltern zugleich eine vermutlich hohe Qualität der Schule, wenn ein Ziel der Grundschule auch der Übergang des Kindes an ein Gymnasium ist.

klärt wird, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin eine nicht zuständige Schule wählt.¹² In dem ersten Modell werden alle Schüler und Schülerinnen gemeinsam betrachtet, während die Modelle der zweiten und dritten Spalte nur die Beobachtungen der Nichtmuslime bzw. Muslime verwenden.

Tab. 3: Determinanten der Schulwahl

Besuch der nicht zuständigen Schule (ja/nein)	(1)	(2)	(3)
	Alle	Nichtmuslime	Muslime
Entfernung zur zuständigen Schule (in 100 m)	0,012**	0,0118**	0,0224**
Schulen im Umkreis von 1 km	0,0329**	0,0369**	0,0026
Schulen im Umkreis von 2 km	0,0172	0,0173	-0,0021
Türkische Einwohner im Wohnblock (in %)	-0,0011		
Sozialhilfeempfänger im Wohnblock (in %)		-0,0007	0,0003
Übergangsrate zum Gymnasium	0,0244**	0,0226**	0,0331**
Entfernung zur Schule mit 5 PPT höherer Übergangsrate	-0,0041	-0,0032	-0,0099**
Entfernung zur Schule mit 5 PPT weniger Migranten	0,0005	-0,0003	-0,0018
Muslim	-0,0784**		
Jahr=2008	0,0432*	0,0437*	0,0378
Muslim*2008	0,0029		
Anzahl Schüler	8.991	7.076	1.915
Within-R ²	0,2835	0,2416	0,3782

Quelle: Schneider u.a. (2012), Tabellen 4 und 5

Hinweise: Lineares Wahrscheinlichkeitsmodell mit fixen Effekten und cluster-robusten Standardfehlern. Die Sterne an den Koeffizienten geben das Signifikanzniveau an (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$).

Es zeigt sich zunächst, dass Kinder aus muslimischen Familien signifikant weniger häufig eine nicht zuständige Schule besuchen (vgl. Tabelle 3 (1), Koeffizient für die Variable *Muslim*). Der Effekt ist nicht nur signifikant, er ist mit rund acht Prozentpunkten auch bedeutend. Nicht ganz unerwartet ist der starke positive Effekt der Entfernung zur zuständigen Schule, da größere Entfernungen mit höheren Kosten (monetären Kosten und Zeitkosten) verbunden sind. Lebt ein Kind sehr nah bei der zuständigen Schule, so wird es mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auch die zuständige Schule besuchen. Für muslimische Familien ist dieser Effekt sogar noch ausgeprägter als für nichtmuslimische Familien (vgl. die Koeffizienten für die Entfernung in Tabelle 3 (2) mit (3)). Die Anzahl der Schulen im näheren Umkreis einer Schule – unser Maß für den Wettbewerb unter den Schulen – hat einen positiven Effekt auf die Schulwahlaktivität; der Effekt findet sich insbesondere bei nichtmuslimischen Familien. Daneben lassen sich bei der Wahl sowohl Muslime als auch Nichtmuslime

¹² Der sozioökonomische Hintergrund der Kinder ist zum einen durch die Individualmerkmale beschrieben, zum anderen verwenden wir aber auch die Baublockinformation aus der amtlichen Statistik, die das Wohnumfeld der Kinder beschreibt. Dabei zeigt sich, dass es eine starke Kollinearität zwischen den Variablen gibt und daher eine sparsame Modellierung sinnvoll ist.

von der Qualität der Schule leiten. Die Übergangsraten zum Gymnasium erklären für beide Gruppen das Wahlverhalten bzw. die Wahl einer nichtzuständigen Schule. Die Dummyvariable für das Jahr ohne Schulbezirke (2008) hat hingegen nur bei den Nichtmuslimen einen signifikanten Effekt. Zwar steigt auch bei den Muslimen die Wahrscheinlichkeit zu wählen im Jahr 2008 an – der Effekt ist quantitativ vergleichbar mit dem Effekt für die Nichtmuslime –, er ist aber statistisch nicht signifikant. Letzteres könnte jedoch auch der geringen Gruppengröße geschuldet sein.

Insgesamt bestätigt die Analyse jedoch die Befunde aus der internationalen Literatur. Wichtige Determinanten der Schulwahl sind die Entfernung zur zuständigen Schule, die Qualität der Schule – hier approximiert mit der Übergangsquote auf das Gymnasium – und die ethnische Zugehörigkeit der Familie.

4. Konsequenzen der Schulwahl für die ethnische Segregation in NRW

Die Analyse der Wuppertaler Daten hat gezeigt, dass die Grundschulwahl ein relevantes und auch für Minoritäten bedeutsames Phänomen ist. Die obige Analyse hat allerdings lediglich die Motive der Schulwahl thematisiert; die Effekte der Schulwahl auf die ethnische Segregation – das wichtigste Argument gegen freie Schulwahl – wurden jedoch nicht analysiert. Makles/Schneider (2011) haben diese Frage unter Einbezug der Daten der amtlichen Schulstatistik für ganz NRW sowohl vor als auch nach der Auflösung der Schulbezirke untersucht. Das für die Analyse konstruierte Panel, bei dem die 396 Gemeinden jeweils als Untersuchungseinheit betrachtet werden, umfasst alle Grundschulen und Erstklässler in den 396 Gemeinden NRWs für acht Schuljahre. In Tabelle 4 ist die Datengrundlage nach Schulart und nach der Zusammensetzung der Schülerschaft nach Nationalität und Religionszugehörigkeit dargestellt.

Für die Berechnung von ethnischer Segregation muss zunächst die zu untersuchende ethnische Minorität definiert werden. Wie in Abschnitt 3 wird auch hier neben der Staatsangehörigkeit die Zugehörigkeit zum Islam als Proxy-Variable für einen Migrationshintergrund verwendet (zur Problematik dieser Variablen siehe Abschnitt 3). Im hier verwendeten Datensatz ist neben der Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes auch zu berücksichtigen, dass seit 2001 die Geburtenzahlen für beide Gruppen, Deutsche und Nichtdeutsche, deutlich zurückgegangen sind. Das zeigt sich auch in den sinkenden Einschulungszahlen in Tabelle 4. Der sprunghafte Anstieg der Einschulungszahlen in den Jahren 2007/08 und 2009/10 ist Folge der Verschiebung des Stichtages zur Einschulung. Bis zum Schuljahr 2006/07 war der Stichtag der 30. Juni, seit dem Schuljahr 2007/08 wurde dieser Stichtag schrittwei-

se verschoben,¹³ so dass in 2007/08 und 2009/10 13 statt zwölf Geburtsmonate eingeschult werden mussten. All diese Effekte waren bei der empirischen Analyse der Segregation zu berücksichtigen, um die reinen Effekte der freien Schulwahl herausarbeiten zu können.

Tab. 4: Zusammenfassende Beschreibung der verwendeten Schulstatistik für NRW, Schuljahre 2003/04 bis 2010/11

Schuljahr	Anzahl Schulen ^a			
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Schulen insgesamt	3.415	3.414	3.408	3.400
dar. GGS	2.194	2.192	2.189	2.185
dar. KGS	1.101	1.101	1.097	1.093
dar. EGS	94	94	94	93
Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Schulen insgesamt	3.355	3.249	3.195	3.144
dar. GGS	2.161	2.104	2.082	2.048
dar. KGS	1.070	1.023	987	968
dar. EGS	91	84	82	82
Schuljahr	Anzahl Erstklässler ^b			
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Schüler insgesamt	191.112	187.452	184.280	174.310
dar. nichtdeutsche	28.556	29.043	28.999	23.711
dar. türkische	15.117	15.455	15.308	11.457
dar. muslimische	24.318	25.490	26.179	24.758
<i>nichtdeutsche in %</i>	14,9	15,5	15,7	13,6
<i>türkische in %</i>	7,9	8,2	8,3	6,6
<i>muslimische in %</i>	12,7	13,6	14,2	14,2
Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Schüler insgesamt	175.615	161.783	164.873	153.101
dar. nichtdeutsche	20.925	18.028	18.055	16.719
dar. türkische	9.509	7.448	7.154	6.256
dar. muslimische	25.907	23.967	25.052	24.168
<i>nichtdeutsche in %</i>	11,9	11,1	11,0	10,9
<i>türkische in %</i>	5,4	4,6	4,3	4,1
<i>muslimische in %</i>	14,8	14,8	15,2	15,8

Quelle: Schulstatistik NRW 2006/07-2010/11, eigene Berechnung, eigene Darstellung

Hinweise: ^a Nur Schulen, die eine erste Jahrgangsstufe haben. ^b Nur Schüler an öffentlichen Schulen. Die vierte, dritte und zweite Jahrgangsstufe des Schuljahres 2006/07 werden als Schätzer für die ersten Jahrgangsstufen in 2003/04, 2004/05 und 2005/06 verwendet.

¹³ Diese Verschiebung erfolgte alle zwei Jahre, d.h. zum Schuljahr 2007/08 auf den 31. Juli, zum Schuljahr 2009/10 auf den 31. August und dann jährlich, d.h. zum Schuljahr 2011/12 auf den 30. September (vgl. § 35 in Verbindung mit § 132 SchulG NRW sowie 5. Schulrechtsänderungsgesetz vom 30.03.2011).

Das in der Literatur am häufigsten verwendete Maß zur Berechnung von Segregation ist der Dissimilaritätsindex D (vgl. Duncan/Duncan 1955), der die Verteilung zweier Gruppen (beispielsweise muslimische und nichtmuslimische Kinder) auf verschiedene Einheiten (hier: Schulen) miteinander vergleicht. D liegt zwischen 0 und 1 und beschreibt den Anteil der Schüler und Schülerinnen, der die Schulen wechseln müsste, um eine Gleichverteilung der Gruppen auf die Schulen zu erreichen.

Ungeachtet der Popularität und der weiten Verbreitung dieses Maßes ist D auch mit erheblichen Nachteilen verbunden. So weist D auch dann auf eine erhebliche Segregation hin, wenn die betrachtete Population (hier: Schülerinnen und Schüler) zufällig auf die Einheiten (hier: Schulen) verteilt wird (vgl. Carrington/Troske 1997; Cortese/Falk/Cohen 1976). Der Dissimilaritätsindex reagiert also sehr empfindlich auf Änderungen der Population, insbesondere auf Veränderungen der Gruppengröße und des Minoritätenanteils, bspw. des Anteils der muslimischen Schülerinnen und Schüler. Im vorliegenden Beispiel bildet das Maß immer dann einen Anstieg in der Segregation ab, wenn die Population oder der relative Anteil der Minoritäten kleiner wird. Solche Veränderungen ergeben sich im vorliegenden Datensatz durch das neue Staatsbürgerschaftsgesetz, die neuen Stichtage zur Einschulung und den demografischen Trend, die jedoch unabhängig von der Auflösung der Schulbezirke sind. Ein Anstieg in dem beobachteten Segregationsmaß kann daher unter Umständen auf diese Effekte zurückgeführt werden. Eine Möglichkeit, diese Effekte zu kontrollieren, ist, die Kinder in einer Gemeinde zunächst zufällig auf die Schulen zu verteilen und das sich aus dieser zufälligen Verteilung ergebende Segregationsmaß zu nutzen, um aus der beobachteten Segregation die zufällige, unsystematische Segregation herauszurechnen. Durch dieses Vorgehen erhält man ein Maß für die systematische Segregation (vgl. Carrington/Troske 1997). Beobachtet man Veränderungen in der systematischen Segregation, so sind diese tatsächlich auf das geänderte Wahlverhalten der Eltern sowie nicht separat quantifizierbare residentielle Segregation zurückzuführen.

Um die Wirkung der Auflösung der Schulbezirke auf die ethnische Segregation in den Grundschulen zu erfassen, werden die Gemeinden in zwei Gruppen aufgeteilt: Kommunen, die zwei Schultypen aufweisen (Gemeinschafts- und Bekenntnisgrundschulen), und Kommunen, die nur Gemeinschafts- oder Bekenntnisgrundschulen führen. Es ist zu vermuten, dass in Gemeinden mit beiden Schultypen die Segregation auch bei bestehenden Schulbezirken höher ist als in Gemeinden mit nur einem Schultyp, da die Eltern bereits bei bestehenden Grundschulbezirken Alternativen zur Wahl hatten und diese auch genutzt haben (vgl. Kristen 2005; Riedel u.a. 2010; Schneider u.a. 2012). Daneben werden Gemeinden mit nur wenigen Schulen und Schulkindern der Minoritätengruppen aus der Analyse ausgeschlossen, da für diese Gemeinden ein Maß für Segregation nicht sinnvoll berechnet werden kann. So sind Gemeinden mit nur zwei Kindern der Minoritätengruppe und drei Schulen auch

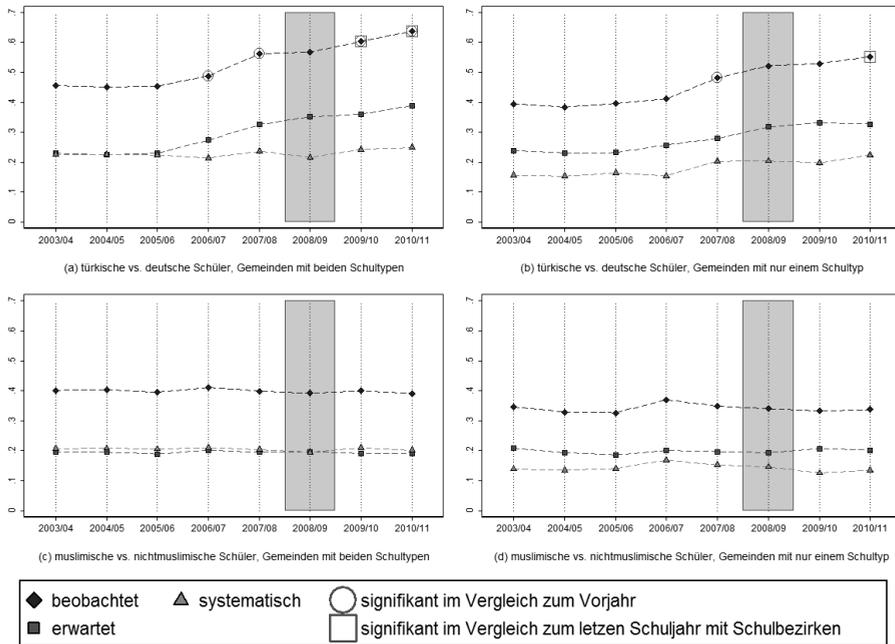
dann nicht segregiert, wenn beide Kinder auf ein und dieselbe Schule gehen und der Segregationsindex vollständige Segregation anzeigt.¹⁴

Abbildung 1 (a)-(d) zeigt die Mittelwerte der berechneten Segregationsmaße der Gemeinden für die Gruppen der türkischen bzw. muslimischen Schülerinnen und Schüler. Landesweit ist die mittlere beobachtete Segregation in den drei ersten hier betrachteten Schuljahren 2003/04 bis 2005/06 bei beiden Gemeindetypen konstant und liegt auf einem relativ hohen Niveau. Die durchschnittliche beobachtete Segregation zwischen türkischen und deutschen Schülerinnen und Schülern (Abbildung 1 (a)) beträgt im Schuljahr 2003/04 in den Gemeinden mit Gemeinschafts- und Bekenntnisgrundschulen durchschnittlich 0,45. Somit müssten also rund 45 Prozent der Schülerinnen bzw. Schüler die Schule wechseln, um eine vollständige Gleichverteilung zu erreichen. Wie vermutet, liegt die Segregation zu Beginn des Beobachtungszeitraums in den Gemeinden, die nur einen Schultyp haben, mit ca. 40 Prozent deutlich niedriger. Landesweit existiert also schon bei vorhandenen Schulbezirken bereits eine starke Ungleichverteilung der Schülerinnen und Schüler auf die öffentlichen Grundschulen, die auch schon in den Jahren vor Auflösung der Grundschulbezirke leicht ansteigt. Die *t*-Tests auf Mittelwertunterschiede zeigen, dass sowohl der Anstieg von 2005/06 auf 2006/07 (in (a)) als auch der Anstieg von 2006/07 auf 2007/08 (in (a) und (b)) mit einer Sicherheitswahrscheinlichkeit von > 95 Prozent signifikant ist. Im Schuljahr 2008/09, dem Schuljahr, in dem die Schulbezirke aufgelöst wurden, stieg die beobachtete Segregation zwischen türkischen und deutschen Schülerinnen und Schülern erneut an; allerdings ist der mittlere Anstieg nicht signifikant. Auch in den beiden Folgejahren ist der Wert weiter angestiegen. Die Änderungen sind in Gemeinden mit zwei Schulbezirken sowohl im Hinblick auf das Vorjahr als auch auf das letzte Jahr mit Schulbezirken signifikant. Auf den ersten Blick führt die Auflösung der Schulbezirke also zu einem Anstieg der ethnischen Segregation. Auf den zweiten Blick fällt jedoch auf, dass auch die erwartete (zufällige) Segregation in den drei Jahren ohne Schulbezirke konstant steigt, was darauf hindeutet, dass die beobachtete Segregation tatsächlich durch das neue Staatsbürgerschaftsrecht, den demografischen Trend und die sich ändernden Stichtage verzerrt ist. Die systematische ethnische Segregation in den Grundschulen NRW verändert sich nicht deutlich und wird teilweise sogar geringer. Keine der Veränderungen in der systematischen Segregation ist statistisch signifikant.

Die Variation in der Segregation zwischen Muslimen und Nichtmuslimen ist im Beobachtungszeitraum deutlich geringer; zudem ist sie zu keinem Zeitpunkt signifikant. Die Entwicklung der Segregation zwischen Muslimen und Nichtmuslimen scheint daher eher zufällig als systematisch zu sein.

¹⁴ Es werden daher Gemeinden, die weniger als fünf Schulen und weniger Schülerinnen und Schüler der Minoritätengruppen aufweisen als 50 Prozent aller Gemeinden, nicht betrachtet. Das bedeutet, dass Gemeinden mit weniger als sieben türkischen Schülerinnen und Schülern bzw. weniger als 14 muslimischen Schülerinnen und Schülern nicht betrachtet werden.

Abb. 1: Beobachtete, erwartete und systematische ethnische Segregation in Grundschulen in NRW, Schuljahre 2003/04 bis 2010/11



Quelle: Schulstatistik NRW 2006/07-2010/11, eigene Berechnung, eigene Darstellung

Hinweise: Das Jahr der Aufhebung der Schulbezirke ist hinterlegt. Ausgeschlossen sind: 1. Gemeinden, die ihre Schulbezirke in 2007/08 aufgelöst haben, 2. Gemeinden, die unterhalb des Medians der türkischen bzw. muslimischen Schülerinnen und Schüler liegen oder keine dieser Kinder aufweisen, 3. Gemeinden die unterhalb des Medians der Anzahl der Grundschulen liegen. Abbildung (a) beinhaltet 147 Gemeinden, Abbildung (b) 44, Abbildung (c) 177 und Abbildung (d) 59. Erwartete Segregation ist der Mittelwert aus 100 erwarteten Segregationsmaßen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse deutlich, wie verzerrt der Dissimilaritätsindex als Maß für Segregation ist und wie schnell er fehlinterpretiert werden kann. Außerdem zeigt das Ergebnis, dass es – zumindest im Landesmittel – durch die Auflösung der Schulbezirke nicht zum befürchteten Anstieg der Segregation gekommen ist.¹⁵ Vergleicht man jedoch die Jahre 2003/04 und 2010/11 miteinander, so zeigt sich, dass in kleineren Gemeinden mit nur einem Schultyp die systematische Segregation zwischen türkischen und deutschen Schülerinnen und Schülern über die Zeit zugenommen hat. Steigende Segregation ist also nicht von der Hand zu weisen und ein bildungspolitisch relevantes Thema. Die Auflösung der Grundschulbezirke und die

¹⁵ Bei der Interpretation dieser Ergebnisse als kausal ist Zurückhaltung geboten. Wir haben zwar alle relevanten Politikänderungen und auch demografische Variation in der Analyse berücksichtigt, aber der Einfluss anderer, in unserer Untersuchung nicht berücksichtigter Faktoren, beispielsweise die verstärkte Wanderung innerhalb oder auch zwischen Gemeinden, kann natürlich nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Eröffnung weiterer Wahlmöglichkeiten haben – das ist das Ergebnis unserer Analyse – das Problem der ethnischen Segregation in NRW jedoch nicht verschärft.

5. Zusammenfassung

Im Jahr 2006 hat die Landesregierung in NRW die Aufhebung der Grundschulbezirke zum Schuljahr 2008/09 verabschiedet. Theoretisch haben Eltern schulpflichtiger Kinder in NRW seitdem die Möglichkeit, frei darüber zu entscheiden, welche Grundschule ihr Kind besuchen soll. Dieser Beitrag hat zum einen untersucht, wovon die Wahlentscheidung auf individueller Ebene abhängig ist, und zum anderen, welche Konsequenzen die freie Wahl der Grundschule für die Zusammensetzung der Schulen und somit für die ethnische Segregation hat. Am Beispiel der Stadt Wuppertal haben wir gezeigt, dass es auch bei bestehenden Schulbezirken durchaus üblich war, eine andere als die zuständige Schule zu wählen, dass auch muslimische Familien aktiv Schulwahl betrieben haben und dass die Auflösung der Schulbezirke zu einem leichten Anstieg der Wahlaktivität bei allen betrachteten Bevölkerungsgruppen geführt hat. Mit Hilfe der amtlichen Schulstatistik haben wir darauf aufbauend für das gesamte Bundesland zeigen können, dass die Aufhebung der Grundschulbezirke nicht dazu geführt hat, dass die ethnische Segregation an Grundschulen gestiegen ist. Vielmehr zeigt sich, dass auch bei bestehenden Schulbezirken die Segregation im Verlauf der Schuljahre verstärkt worden ist. Dieser Trend ist allerdings nicht auf die Aufhebung der Grundschulbezirke zurückzuführen.

Literatur

- Allen, R. (2007): Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School. The Consequences for Social and Ability Stratification. In: *Urban Studies* 44, H. 4, S. 751-770.
- Bifulco, R./Ladd, H.F./Ross, S.L. (2009): Public School Choice and Integration. Evidence from Durham, North Carolina. In: *Social Science Research* 38, H. 1, S. 71-85.
- Burgess, S./Briggs, A. (2006): School Assignment, School Choice and Social Mobility. CMPO Working Paper, Nr. 06/157.
- Carrington, W./Troske, K. (1997): On Measuring Segregation in Samples with Small Units. In: *Journal of Business and Economic Statistics* 15, H. 4, S. 402-409.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 1, S. 69-90.
- Cortese, C./Falk, R./Cohen, J. (1976): Further Considerations on the Methodological Analysis of Segregation Indices. In: *American Sociological Review* 41, H. 4, S. 630-637.
- Duncan, O./Duncan, B. (1955): A Methodological Analysis of Segregation Indexes. In: *American Sociological Review* 20, H. 2, S. 210-217.
- Dustmann, C. (2004): Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages. In: *Oxford Economic Papers* 56, H. 2, S. 209-230.
- Figlio, D.N./Hart, C.M.D. (2010): Competitive Effects of Means-Tested School Vouchers. NBER Working Papers, Nr. 16056.

- Hanushek, E.A./Kain, J.F./Rivkin, S.G. (2009): New Evidence about Brown v. Board of Education. The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement. In: Journal of Labor Economics 27, H. 3, S. 349-383.
- Hastings, J.S./Weinstein, J.M. (2008): Information, School Choice, and Academic Achievement. Evidence from two Experiments. In: The Quarterly Journal of Economics 123, H. 4, S. 1373-1414.
- Hoxby, C. (2003): School Choice and Productivity. Should School Choice be a Tide That Lifts All Boats? In: Hoxby, C. (Hrsg.): The Economics of School Choice. Chicago: University of Chicago Press, S. 287-342.
- Kristen, C. (2005): School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany. Münster u.a.: Waxmann.
- Lankford, H./Wyckoff, J. (2001): Who Would Be Left Behind by Enhanced Private School Choice? In: Journal of Urban Economics 50, H. 2, S. 288-312.
- Makles, A./Schneider, K. (2011): Segregation in Primary Schools – Do School Districts Really Matter? Evidence from Policy Reforms. Schumpeter Discussion Papers, Nr. 2011-003.
- Riedel, A./Schneider, K./Schuchart, C./Weishaupt, H. (2010): School Choice in German Primary Schools. How Binding are School Districts? In: Journal for Educational Research Online 2, H. 1, S. 94-120.
- Schneider, K./Schuchart, C./Weishaupt, H./Riedel, A. (2012): The Effect of Free Primary School Choice on Ethnic Groups. Evidence From a Policy Reform. In: European Journal of Political Economy 28, S. 430-444.

Gesetzestexte

4. Schulrechtsänderungsgesetz: Viertes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen vom 21. Dezember 2010.
 5. Schulrechtsänderungsgesetz: Fünftes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen vom 30. März 2011.
- LV NRW: Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. Juni 1950.
- SchulG NRW 2005: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005.
- SchulG NRW 2006: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV. NRW. S. 278).
- StAG: Staatsangehörigkeitsgesetz vom 22. Juli 1913 zuletzt geändert durch Art. 2 G. v. 22. November 2011 | 2258.

Anna Makles, Dipl.-Ök., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Lehrstühlen Finanzwissenschaft & Steuerlehre und Wirtschaftsstatistik der Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal.
E-Mail: makles@statistik.uni-wuppertal.de

Kerstin Schneider, Prof. Dr., geb. 1965, Professorin und Inhaberin des Lehrstuhls für Finanzwissenschaft & Steuerlehre der Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal.
E-Mail: schneider@wiwi.uni-wuppertal.de

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Schumpeter School of Business and Economics, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann

Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?

Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte

Zusammenfassung

In einer repräsentativen Befragung deutscher Schülereltern wird deren Sichtweise auf eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen erhoben. Mitgeteilt werden deskriptive Ergebnisse, die auf eine mehrheitliche Unterstützung der Integrationsbestrebungen schließen lassen – allerdings verbunden mit erheblichen Vorbehalten gegenüber einer gemeinsamen Unterrichtung auch mit geistig behinderten und mit verhaltensauffälligen Kindern. Ergänzt werden diese deskriptiven Ergebnisse durch ein multivariates Modell, das darstellt, welche Faktoren auf die Befürwortung einer integrativen Beschulung Einfluss nehmen. Die Ergebnisse werden abschließend in den Kontext der aktuellen Inklusionsdebatte gestellt.

Schlüsselwörter: Elternbefragung, Integration, Inklusion, Behinderungen

What Do Parents Think about Inclusive Schooling?

An Empirical Contribution to the Debate about Inclusion

Abstract

In a representative survey, the opinions of students' parents about inclusive schooling were assessed. This article presents descriptive results which suggest support of integration efforts by a majority – however connected with considerable skepticism with regard to common schooling with mentally handicapped children and those displaying behavioral problems. These descriptive results are supplemented by a multivariate model that shows the factors which influence the approval of integrative schooling. Finally, the results are put into the context of the topical inclusion debate.

Keywords: parents' survey, integration, inclusion, handicaps

In diesem Beitrag geht es um Einstellungen von Eltern zu einem aktuellen bildungspolitischen Problem: Befürworten sie die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen, oder stehen sie solchen integrativen Modellen eher skept-

tisch gegenüber? Hierzu wurden 2012 im Rahmen der 2. JAKO-O Bildungsstudie 3.000 Schülereltern in Deutschland repräsentativ befragt. Im Folgenden skizzieren wir zunächst den Problemkontext, um sodann zentrale Ergebnisse der Untersuchung zu präsentieren.

1. Gesonderte Beschulung oder Inklusion?

In Deutschland gibt es im Schulbereich eine in das 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition, die sich auf den Umgang mit behinderten und beeinträchtigten Kindern bezieht: Bei den Kindern wird zwischen unterschiedlichen Behinderungsarten unterschieden, um für jede Behinderungsart spezielle Sonderschulen einzurichten – etwa für „Lernbehinderte“, für „geistig Behinderte“, für „Sehbehinderte“ (vgl. Antor/Bleidick 2006; Möckel 1997). Inzwischen spricht man nicht mehr von unterschiedlichen „Behinderungsarten“, sondern von sieben „Förderschwerpunkten“, die von der KMK festgelegt wurden (vgl. Bundschuh/Baier 2009). Bei etwa sechs Prozent aller Schülerinnen und Schüler wird ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt. Knapp die Hälfte von ihnen (ca. drei Prozent) gehören zum Förderschwerpunkt „Lernen“ (früher: Kinder mit „Lernbehinderungen“), die anderen werden u.a. den Kategorien „körperbehindert“, „geistig behindert“ oder „verhaltensauffällig“ zugeordnet (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 70; 2010, S. 71, 251). Für diese Schülerinnen und Schüler gibt es jeweils spezielle Sonder- bzw. Förderschulen; parallel dazu steigt der Anteil dieser Kinder, die in der allgemeinen Schule gefördert werden. 2010/11 besuchten bundesweit 77 Prozent aller Kinder „mit besonderem Förderbedarf“ eine spezielle Förderschule. Zugleich wurden 22 Prozent dieser Kinder an allgemeinen Schulen (also gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern) unterrichtet. Dieser Anteil variiert zwischen den Bundesländern extrem. So wurden z.B. in Schleswig-Holstein 50 Prozent dieser Kinder, in Niedersachsen nur 8,5 Prozent in allgemeinen Schulen unterrichtet (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 70, 255). Diese Zahlen geben eine grobe Vorstellung davon, wie weit der Prozess der Integration der „behinderten“ Kinder in die allgemeine Schule vorangeschritten ist – und was noch zu tun bleibt. Zugleich wird damit der Ausgangspunkt für die aktuelle Inklusionsdebatte beschrieben.

Die Debatte um eine gemeinsame Beschulung von „behinderten“ Kindern wird in der Bundesrepublik seit mehr als 30 Jahren heftig und kontrovers geführt (vgl. z.B. Eberwein 1997; Wocken 2006). Dabei ist der zentrale Streitpunkt: Werden Kinder mit Beeinträchtigungen in speziellen Sonderschulen besser gefördert – oder hilft es diesen Kindern eher, wenn sie (bei entsprechender Unterstützung) die allgemeine Schule besuchen? Hierzu liegt inzwischen eine umfangreiche Forschung vor, die vor allem für die Kinder mit Lernschwierigkeiten belegt, dass sie in integrativen Kontexten bessere Leistungen erzielen und größere Chancen auf einen Hauptschulabschluss haben (vgl. Preuss-Lausitz 1997, 2010; Specht u.a. 2007).

Im deutschsprachigen Raum wurden diese Probleme lange Zeit unter dem Begriffspaar „Integration“ versus „Segregation“ diskutiert; seit jüngerer Zeit wird nun der Begriff der „Integration“ durch den der „Inklusion“ ersetzt (vgl. Feyerer 2011, S. 9ff.). Dass beide Begriffe in der gleichen Linie argumentieren, wird an Sanders Definition deutlich, unter Inklusion sei eine „optimierte und qualitativ angereicherte Integration“ zu verstehen (vgl. Sander 2004; ähnlich Prengel 2011, S. 23). Die inzwischen gegebene hohe öffentliche Bedeutung der Inklusion hängt eng zusammen mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getreten ist. Das dort formulierte Inklusionsverständnis erstreckt sich jedoch nicht nur auf den Einbezug „behinderter“ Kinder, sondern wendet sich gegen jede Sonderung, z.B. nach sozialer und ethnischer Herkunft, nach Hautfarbe und Geschlecht. Für unsere Analyse ist vor allem bedeutsam, dass die Existenz von gesonderten Schulen für „Behinderte“ mit einem solchen Inklusionsverständnis nicht vereinbar ist. Das bedeutet: Man wird sich im deutschen Schulsystem darauf einrichten (müssen), langfristig ganz ohne Sonderschulen auszukommen. Dass dieser Prozess bereits im Gange ist, haben die weiter oben zitierten Zahlen gezeigt.

2. Fragestellung und Untersuchungsansatz

Dazu wollen wir wissen: Wie stehen die Eltern zu der Absicht, die besondere Beschulung weitgehend aufzulösen und alle Kinder integrativ zu unterrichten? Wird dieser Prozess hin zur inklusiven Schule von den Eltern unterstützt, oder wird er eher abgewehrt? Welche Elterngruppen vertreten dabei welche Positionen? Zur Beantwortung dieser Fragen greifen wir auf Ergebnisse der JAKO-O Bildungsstudie zurück, mit der alle zwei Jahre 3.000 Schülereltern in Deutschland zu pädagogischen und bildungspolitischen Aspekten von Schule und Erziehung befragt werden. Die erste Erhebung fand im Juni/Juli 2010 statt (vgl. Killus/Tillmann 2011), die zweite – über deren Ergebnisse wir hier berichten – im Januar 2012. Die nach einem Zufallsverfahren ausgewählten Eltern wurden von dem Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid telefonisch befragt.¹ Die Auswertung dieser Daten erfolgt in Kooperation zwischen Emnid und einem wissenschaftlichen Konsortium, dem Bildungsforscherinnen und -forscher verschiedener deutscher Universitäten angehören (vgl. Killus/Tillmann 2012). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es hier nicht um eine spezielle Untersuchung zur Integrationsproblematik geht, sondern um eine thematisch breit gefächerte Meinungsbefragung. Die Aussagen zur Inklusion machen darin lediglich einen kleinen Teil aus, so dass wir die Analysen nur auf wenige Fragen beziehen können. Zugleich verfügen wir aber über den großen Vorteil, hier auf eine repräsentative Stichprobe mit einer entsprechenden Aussagereichweite zurückgreifen zu können.

1 Detaillierte Angaben zur Anlage der Untersuchung, zur Zusammensetzung der Stichprobe und zum methodischen Vorgehen finden sich bei Killus/Tillmann (2012).

3. Wirkungserwartungen an eine gemeinsame Beschulung

In einem ersten Block von Fragen wurden Einschätzungen zu drei Statements erbeiten, in denen positive (bzw. negative) Wirkungen einer gemeinsamen Beschulung behauptet werden. Damit wurden Argumente aufgegriffen, die seit mehreren Jahrzehnten in der Integrationsdebatte strittig verhandelt werden (vgl. z.B. Wocken 1997; Maiowski/Podlesch 1997). Hierzu gehören:

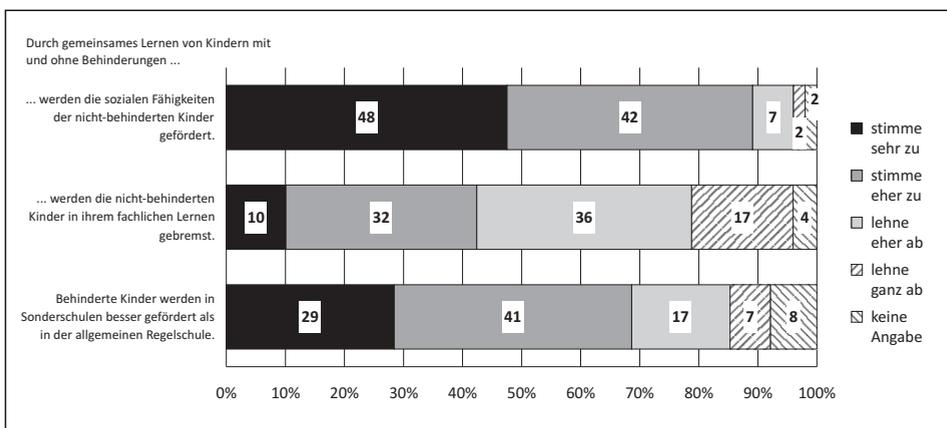
- die These, dass die Anwesenheit behinderter Kinder das fachliche Lernen der nicht-behinderten beeinträchtigt,
- die These, dass der Umgang mit den behinderten Kindern die sozialen Kompetenzen der nicht-behinderten stärkt,
- und die These, dass behinderte Kinder in Sonderschulen besser gefördert werden als in der allgemeinen Regelschule.

Die Antworten auf diese drei Fragen erlauben es, die Eltern nach ihren Einstellungen zur integrativen Beschulung zu unterscheiden: Wie stark verbinden sie damit die Erwartung, dass wünschenswerte pädagogische Effekte eintreten?

3.1 Deskriptive Ergebnisse

Durch die Verteilung der Antworten der 3.000 befragten Eltern bei diesen drei Statements über die vorgegebenen Antwortkategorien lässt sich ein erster Eindruck gewinnen, wie die Eltern sich zu der Entwicklung hin zur inklusiven Schule positionieren:

Abb. 1: Wirkungserwartungen an eine integrative Beschulung (in Prozent; N = 3.000)



Quelle: 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012, S. 44

Die Antworten der Eltern zu den drei Items zeigen zunächst, dass hier ein breites Spektrum von recht unterschiedlichen Meinungen vorliegt. Während bei den Items 1 und 2 überwiegend integrations-befürwortende Positionen deutlich werden, wird bei Item 3 mehrheitlich eine getrennte Beschulung befürwortet.

Wenn es um vermutete Nachteile für nicht-behinderte Kinder geht (Item 2), sind die Meinungen der Eltern geteilt: 42 Prozent sind der Meinung, die nicht-behinderten Kinder würden in ihrem fachlichen Lernen gebremst; 53 Prozent sehen eine solche Bremswirkung nicht. Damit weist mehr als die Hälfte der Eltern einen besonders häufig erhobenen Einwand gegen die integrative Beschulung zurück. Bei Item 1 gibt es keine Einwände, sondern eine übergreifende Wertschätzung der gemeinsamen Schule für das soziale Lernen vor allem der nichtbehinderten Kinder. 90 Prozent der Eltern sehen hier einen solchen positiven Effekt. Diese positiven Erwartungen an eine gemeinsame Schule stehen in einem gewissen Spannungsfeld zu den Ergebnissen des Items 3: Dort erklären 70 Prozent der Befragten, dass sie den Sonderschulen einen besseren Fördereffekt für Kinder mit Behinderungen zusprechen. Damit wird an dieser Stelle in überraschend eindeutiger Weise die besondere Beschulung positiv bewertet.

Betrachtet man die Beantwortung aller drei Fragen im Zusammenhang, so lassen sich zunächst einmal Extrempositionen ausmachen: Lediglich acht Prozent der Befragten sehen in allen drei Fällen negative Wirkungen integrativer Beschulung; denen stehen durchgängig positive Einschätzungen von immerhin 19 Prozent gegenüber. Allerdings sind knapp drei Viertel aller Eltern mehr oder weniger einer mittleren Position zuzuordnen; sie schauen in einer Mischung von Interesse und Befürwortung, aber auch von Skepsis auf diese Reformabsicht. Viele von ihnen – so unsere erste Einschätzung – dürften sich für die konkreten Schritte hin zu einer inklusiven Schule gewinnen lassen.

3.2 Bivariate Zusammenhänge

Im zweiten Schritt fragen wir, ob es Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der Befragten und den präsentierten Einstellungen gibt: Welche Faktoren fördern, welche bremsen die Herausbildung positiver Erwartungen an eine integrative Beschulung? Dies bearbeiten wir beispielhaft an einem Einzelitem, bei dem die Meinungen der Eltern eher „gespalten“ sind: Der 2. Aussage: *„Durch das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder werden die nicht-behinderten Kinder in ihrem fachlichen Lernen gebremst“*, stimmen 42 Prozent der befragten Eltern zu, 53 Prozent lehnen sie ab, vier Prozent antworten mit „weiß nicht“ (vgl. Abb. 1). Die Tabellenanalysen zeigen zunächst, dass sich in vielen Untergruppen diese „geteilte Meinung“ in etwa gleichen Anteilen reproduzieren lässt. Dies gilt für die Befragten in Ost und West, für das Geschlecht der Befragten, für das Alter des Kindes. Allerdings

finden wir auch Faktoren, bei denen sich deutliche Meinungsunterschiede zwischen den Gruppen herauschälen. Dies gilt für den Bildungsabschluss der Eltern und für den Migrationshintergrund. Es gilt aber auch für zwei Variablen, mit denen bildungspolitische Grundeinstellungen erhoben wurden: Wer sich für eine frühe Selektion nach der Grundschule einsetzt und wer findet, dass bei den schulischen Bildungszielen „die Leistung im Vordergrund stehen“ sollte, der befürchtet auch eher eine negative Auswirkung des gemeinsamen Unterrichts. Tab. 1 zeigt zu diesen bivariaten Zusammenhängen die Verteilungen (auf der Basis der Gesamtstichprobe) und ergänzt dies um die statistischen Signifikanzangaben:

Tab. 1: Bivariate Zusammenhänge zu Item 2: *Durch das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder werden die nicht-behinderten Kinder in ihrem fachlichen Lernen gebremst* (in Prozent)

Einflussfaktor	stimme sehr zu, stimme eher zu	Signifikanzen Chi Quadrat
<i>Bildungsabschluss des Elternteils</i>		
– Volksschule, Hauptschule	52	
– mittlerer Abschluss	41	sss
– Abitur, Hochschule	39	
<i>Migrationshintergrund</i>		
– türkisch	69	sss (deutsch-türkisch)
– russisch	50	s
– ohne/deutsch	42	(deutsch-russisch)
<i>Einstellung zur Selektion nach der Grundschule</i>		
– für Übergang nach Kl. 4	54	sss
– für Übergang nach Kl. 6/9	41	
<i>Einstellung zur Leistung als Bildungsziel</i>		
– starke Betonung von Leistung	48	sss
– geringe Betonung von Leistung	28	

Signifikanzen: s = 5%-Niveau, sss = .01%-Niveau

Quelle: eigene Berechnungen nach Daten der 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012

Die Ergebnisse zeigen damit: Vorbehalte gegen eine gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern finden sich vor allem bei Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss und bei Eltern mit Migrationshintergrund.² Hinzu kommt eine bildungspolitische Grundorientierung: Wer sich für eine Verlängerung der Grundschulzeit (bis zum 6. oder 9. Jahrgang) ausspricht, der erwartet auch bei der Integration behinderter Kinder weit häufiger positive Auswirkungen. Wer dafür plädiert, dass in der Schule „Leistung im Vordergrund“ stehen soll, der befürchtet häufiger negative Auswirkungen beim fachlichen Lernen.

2 Die Stichprobe enthält 688 Personen mit Migrationshintergrund (23 Prozent). Die Eltern mit russischem bzw. türkischem Hintergrund stellen die beiden größten Gruppen dar (jeweils ca. 125 Befragte, jeweils ca. vier Prozent). Diese Größe erlaubt es, bivariate Vergleiche vorzunehmen.

Nun haben wir diese bivariaten Zusammenhänge hier beispielhaft zunächst nur für ein Item herausgearbeitet. Wir haben dies aber auch für die beiden anderen Items überprüft (vgl. Abb. 1) und sind dabei auf die gleichen (signifikanten) Einstellungsunterschiede gestoßen: Eltern mit einfacher Schulbildung und Eltern mit Migrationshintergrund sprechen der integrativen Beschulung deutlich seltener positive Effekte zu als die anderen Eltern. Und auch die beiden Einstellungsvariablen „Übergang nach der Grundschule“ und „Bedeutung von Leistung“ verbinden sich mit den gleichen Unterschieden. Bei Item 3 (Besserer Fördereffekt der Sonderschulen) kommt hinzu, dass es von ostdeutschen Eltern signifikant häufiger bejaht wird als von westdeutschen.³

Nun muss aber – bezogen auf diese bivariaten Ergebnisse – methodisch einschränkend angemerkt werden: Berichtet wird hier über korrelative Zusammenhänge, die oberhalb der Zufälligkeitgrenze liegen. Doch sind diese Zusammenhänge überwiegend nicht sehr stark ausgeprägt, und über Kausalitäten ist damit auch noch nichts gesagt. Trotz dieser Relativierung erlauben es diese Ergebnisse jedoch, bestehende Einstellungsmuster zu beschreiben. So verweisen die Daten zu allen drei Items vor allem darauf, dass in Bevölkerungskreisen mit geringem Bildungskapital die gemeinsame Beschulung besonders skeptisch gesehen wird. Dies passt zu dem immer wieder gefundenen Ergebnis, dass in eher „bildungsfernen“ Familien die lang etablierten Strukturen und Praktiken des Schulsystems besonders stark akzeptiert werden (vgl. z.B. Tillmann 2012, S. 30). Außerdem machen diese Ergebnisse deutlich, dass die positiven Einstellungen zur Inklusion in ein bildungspolitisches Grundverständnis eingebunden sind, zu dem die Ablehnung einer frühen Auslese genauso gehört wie die Skepsis gegenüber einer zu engen schulischen Leistungsorientierung.

4. Die Integration unterschiedlicher Schülergruppen

Bisher haben wir bei den Einstellungen der Eltern zwar unterschiedliche Aspekte der gemeinsamen Beschulung erfragt (z.B. fachliches Lernen, soziales Lernen), doch haben wir dabei stets *alle* behinderten und beeinträchtigten Kinder in den Blick genommen. Anders formuliert: Wir haben nicht nach verschiedenen „Behindertengruppen“ unterschieden, sondern sind von einem Integrations- bzw. Inklusionsbegriff ausgegangen, der ohne Ausnahme alle Kinder umfasst. Nun wird aber – das haben wir weiter vorn schon angesprochen – bei Kindern „mit besonderem Förderbedarf“ zwischen unterschiedlichen Beeinträchtigungen unterschieden. Für alle gilt der Anspruch, dass sie in einer inklusiven Schule gemeinsam mit nichtbeeinträchtigten Kindern lernen sollen. Zugleich kann man aber nicht übersehen, dass sich für die verschiedenen

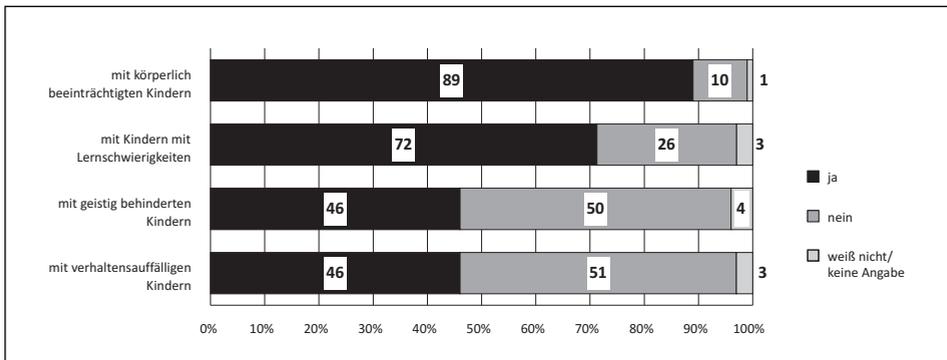
³ Wünschenswert wäre es gewesen, schulformspezifische Unterschiede analysieren zu können und dabei auch Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, mit denjenigen zu vergleichen, deren Kind eine Förderschule besucht. Dies überschreitet aber leider die Möglichkeiten des hier vorliegenden Datensatzes.

Gruppen die Situationen bei einer gemeinsamen Beschulung durchaus unterschiedlich darstellen. So brauchen körperbehinderte Kinder andere Integrationshilfen als etwa verhaltensauffällige – und die Frage nach einem zieldifferenten Unterricht stellt sich bei geistig Behinderten anders als bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. Es gibt etliche Hinweise darauf, dass sich Eltern bei der Befürwortung (oder Ablehnung) einer gemeinsamen Beschulung auch von der Unterscheidung zwischen verschiedenen Behindertengruppen leiten lassen (vgl. z.B. Bertelsmann 2011).

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Um dieser Vermutung nachzugehen, haben wir (in Anlehnung an die KMK-Förderschwerpunkte) vier Gruppen von behinderten Kindern benannt und die Eltern jeweils gefragt, ob sie bei ihnen das gemeinsame Lernen mit nichtbehinderten Kindern befürworten. Die Ergebnisse zeigt Abb. 2:

Abb. 2: *Mit welchen Kindern sollen nicht-behinderte Kinder in der Schule lernen?*
(in Prozent, N = 3.000)



Quelle: 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012, S. 46

Es ist auffällig, dass die Eltern bei den vier Schülergruppen recht unterschiedlich votieren: Auf hohe Zustimmung stößt die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit körperlichen Behinderungen (89 Prozent) und mit Lernschwierigkeiten (72 Prozent). Deutlich reserviert reagieren Eltern hingegen, wenn es um die Unterrichtung von geistig behinderten und von verhaltensauffälligen Kindern in der allgemeinen Schule geht (je 46 Prozent Zustimmung und 50 bzw. 51 Prozent Ablehnung). Damit wird deutlich, dass viele Eltern die Frage nach der gemeinsamen Beschulung nicht in einer generellen Weise beantworten, sondern dazu behindertenspezifische Positionen entwickeln.

Das bedeutet: Die meisten Eltern können es sich sehr gut vorstellen (und akzeptieren es dann wohl auch für die Klasse ihres Kindes), wenn Kinder mit Lernschwierigkeiten und solche mit körperlichen Behinderungen gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden. Sie sind in ihrer Meinung jedoch „gespalten“, wenn es um die inklusive Beschulung von geistig behinderten und von verhaltensauffälligen Kindern geht. Dies wird jeweils von etwa der Hälfte der Eltern befürwortet, von der anderen Hälfte hingegen abgelehnt. Dieses Einstellungsbild kann zwar mehrheitlich als Unterstützung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule angesehen werden. Doch bleibt als Problem, dass der Einbezug von geistig behinderten Kindern und solchen mit Verhaltensschwierigkeiten von etwa der Hälfte der Eltern gegenwärtig nicht befürwortet wird.

4.2 Bivariate Zusammenhänge

Auch hier wollen wir wieder fragen, welche Faktoren die Meinungsbildung in die eine oder andere Richtung beeinflussen. Wir bearbeiten dies wiederum an einem Beispielitem, das ein gespaltenes Meinungsbild hervorgerufen hat: *„Mit welchen Kindern sollen nicht-behinderte Kinder in der Schule lernen? Mit geistig behinderten Kindern?“* 46 Prozent der Eltern befürworteten dies, 50 Prozent sprechen sich dagegen aus, vier Prozent machen keine Angaben (vgl. Abb. 2). Bei der Analyse der bivariaten Zusammenhänge stoßen wir weitgehend auf die gleichen Faktoren, die auch schon bei der Analyse der Fördererwartungen (vgl. Tab. 1) eine Rolle gespielt haben: Bildungsabschluss der Eltern und Migrationshintergrund, Einstellungen zum Grundschulübergang und zur Bedeutung des Leistungsprinzips sind die Faktoren, zu denen signifikante Beziehungen bestehen. Hinzu kommt hier der Ost-West-Unterschied. Tab. 2 zeigt hierzu die Verteilungen (auf der Basis der Gesamtstichprobe) und ergänzt dies um die statistischen Signifikanzangaben:

Tab. 2: Bivariate Zusammenhänge zu Item 3: *Gemeinsame Beschulung von nicht-behinderten mit geistig behinderten Kindern*

Einflussfaktor	stimme eher zu, stimme nicht zu	Signifikanzen Chi-Quadrat
<i>Regionale Herkunft</i>		
– West	49	sss
– Ost	38	
<i>Bildungsabschluss des Elternteils</i>		
– Volksschule/Hauptschule	55	ss
– mittlerer Abschluss	46	
– Abitur/Hochschule	47	
<i>Migrationshintergrund</i>		
– türkisch	41	s
– russisch	33	(deutsch-türkisch)
– ohne/deutsch	49	sss (deutsch-russisch)
<i>Einstellung zur Selektion nach der Grundschule</i>		
– für Übergang nach Kl. 4	44	s
– für Übergang nach Kl. 6/9	49	
<i>Einstellung zu Leistung als Bildungsziel</i>		
– starke Betonung von Leistung	46	sss
– geringe Betonung von Leistung	54	

Signifikanzen: s = 5%-Niveau, ss = 1%-Niveau, sss = .01%-Niveau

Quelle: eigene Berechnungen nach Daten der 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012

Die Zusammenhänge, die wir bei dem einen Beispielitem zur Integration geistig behinderter Kinder gefunden haben, lassen sich auch bei den anderen drei parallelen Items aufzeigen. Durchgängig ist zunächst der Zusammenhang zu den beiden Einstellungsvariablen: Wer eine frühe Selektion nach der Grundschule will und wer das Leistungsprinzip in der Schule besonders stark betont, der spricht sich bei allen vier Schülergruppen signifikant seltener für eine integrative Beschulung aus. Deutlich ist auch der Zusammenhang zu drei Merkmalen der sozialen Zugehörigkeit: Der Ost-West-Unterschied, der Bildungsabschluss der Eltern und der Migrationshintergrund stehen jeweils bei drei von vier Schülergruppen in signifikantem Zusammenhang mit der Befürwortung (bzw. Ablehnung) einer integrativen Beschulung.

5. Die Befürwortung integrativer Beschulung: ein multivariates Modell

Mit den bisher vorgestellten Erkenntnissen zu Verteilungen und zu bivariaten Zusammenhängen konnten wir ein differenziertes Meinungsbild der Eltern nachzeichnen. Um diese Vielfalt überschaubar zu machen, haben wir auf dieser Basis ein Modell konstruiert, in das diejenigen Faktoren eingegangen sind, die sich durchgängig als bedeutsam erwiesen haben. Eine solche Modellbildung erlaubt es, das komplexe Zusammenwirken dieser Faktoren in den Blick zu nehmen und sie auf ihre

Erklärungskraft hin zu überprüfen: In welchem Ausmaß tragen sie dazu bei, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen zu befürworten oder abzulehnen?

Wir demonstrieren unser Vorgehen im Folgenden wieder am Beispiel der Haltung der Eltern zum gemeinsamen Lernen mit geistig behinderten Kindern, bei dem sich die Eltern deutlich zurückhaltender gezeigt haben als etwa bei der Integration von Kindern mit Körperbehinderungen oder Lernschwierigkeiten: Nur knapp die Hälfte bejaht hier die Integration; etwas über die Hälfte lehnt sie ab. Eine solche Konstellation ist besonders ergiebig für das von uns gewählte Vorgehen einer regressionsanalytischen Prüfung. Wie treffsicher lässt sich – ausgehend von der Kenntnis über mögliche beeinflussende Faktoren – voraussagen, ob Ablehnung oder Zustimmung geäußert wird? Bei der Konstruktion eines solchen Modells empfiehlt es sich, die Zahl der zu prüfenden Einflussfaktoren übersichtlich zu halten. Wir haben uns daher auf die Faktoren konzentriert, die sich bei der Prüfung der bivariaten Zusammenhänge als signifikant erwiesen haben. Deshalb haben wir uns bei den Merkmalen der sozialen Zugehörigkeit auf die beiden Dimensionen „Bildungsabschluss“ und „Region“ beschränkt.⁴ Ebenfalls aufgenommen haben wir die beiden Einstellungsfragen, in denen sich die bildungspolitischen Grundorientierungen der Eltern spiegeln: die Bedeutung von Leistung und der Zeitpunkt der Selektion nach der Grundschule. Unsere bivariaten Analysen geben deutliche Hinweise, dass solche bildungspolitischen Grundpositionen die Haltung zum gemeinsamen Lernen beeinflussen (vgl. Tab. 1 und 2). Und schließlich haben wir in einem dritten Block die Wirkungserwartungen an eine integrative Beschulung (vgl. Abb. 1) als Einflussfaktoren in das Modell aufgenommen. Denn wer keine positiven Effekte von gemeinsamem Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder erwartet – oder gar negative Folgen befürchtet –, der dürfte der Forderung nach Inklusion eher ablehnend gegenüberstehen.

Erwartet haben wir somit, dass die Eltern die Integration geistig behinderter Kinder stärker befürworten werden, die ...

- über einen hohen Bildungsabschluss verfügen,
- aus einem westlichen Bundesland kommen,
- integrative Lernkontexte (mindestens) als ebenso förderlich betrachten wie den Lernkontext der Sonderschule,
- davon ausgehen, dass Integration soziales Lernen fördert,
- fachliches Lernen in integrierten Lerngruppen nicht gefährdet sehen.

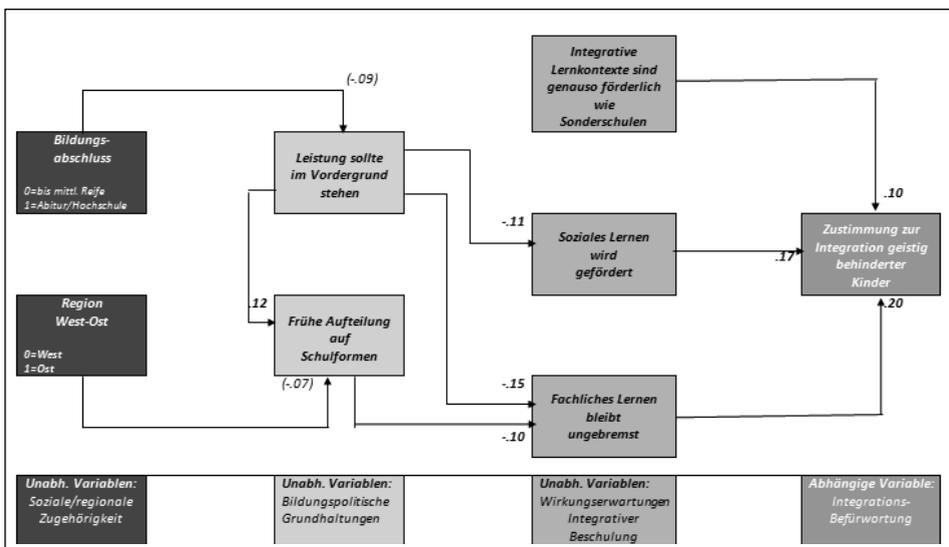
Zugleich erwarten wir, dass diejenigen Eltern eine gemeinsame Beschulung von geistig behinderten Kindern eher ablehnen, die ...

4 Den Migrationsstatus haben wir nicht mit aufgenommen, weil wir uns lediglich auf Eltern mit russischem bzw. türkischem Hintergrund beziehen können, so dass ein großer Teil der Befragten (alle anderen Migranten) aus der Stichprobe herausgefallen wäre.

- die Bedeutung fachlicher Leistung stark in den Vordergrund stellen,
- eine möglichst frühe Aufteilung von Kindern auf die verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I für wünschenswert halten.

In dem zu prüfenden Modell müsste sich das in fünf positiven Einflusspfaden auf unsere abhängige Variable niederschlagen und in zwei negativen. Beziffert werden diese durch Beta-Koeffizienten, die auf Signifikanz geprüft werden. Als praktisch bedeutsam werden sie interpretierbar bei einem Wert, der mindestens .10 beträgt. Abb. 3 zeigt das Ergebnis unserer Überprüfung:

Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Befürwortung von Integration von Kindern mit geistigen Behinderungen (Regressionsanalyse, signifikante Beta-Koeffizienten; Varianzaufklärung = 13%)



Quelle: eigene Berechnungen nach Daten der 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012

Von den sieben erwarteten direkten Einflusspfaden lassen sich drei tatsächlich nachweisen. Sie kommen allesamt von den Wirkungserwartungen, d.h. von der Einschätzung der förderlichen Effekte integrativen Lernens. Alle anderen Faktoren (Bildungsabschluss, Region, bildungspolitische Grundeinstellungen) verlieren bei multivariater Betrachtung an Gewicht. Das heißt allerdings nicht, dass sie damit bedeutungslos werden. Denn wie aus der Abbildung ebenfalls klar hervorgeht, werden diese Einschätzungen ihrerseits durch die bildungspolitischen Grundhaltungen beeinflusst. Insbesondere die Frage, ob Leistung in der Schule im Vordergrund stehen sollte, nimmt dabei eine bedeutende Position ein. Von ihr gehen zwei negative Einflüsse auf die Wirkungserwartungen aus; auf diese Weise wird hier die Haltung zur Integration indirekt beeinflusst. Analog dazu zeigt auch die Bereitschaft zu früher Selektion eine indirekte Wirkung: Wer dies vertritt, erwartet besonders häufig, dass

die Integration das fachliche Lernen der nicht-behinderten Kinder bremst. Die beiden anderen Wirkungserwartungen werden allerdings – anders als bei der Betonung der Bedeutung von Leistung – von der Selektionsbereitschaft nicht berührt. Das unterstreicht noch einmal den dominanten Stellenwert, den hier das Leistungsverständnis der Eltern besitzt.

Kaum noch ins Gewicht fallen in dieser Pfadanalyse die beiden Merkmale Bildungsabschluss und Region. Beide zeigen zwar indirekte Wirkungen über die bildungspolitischen Grundhaltungen. Die Beta-Koeffizienten sind zwar signifikant, verfehlen aber den als Konvention gesetzten Wert für die praktische Bedeutsamkeit. Beim Bildungsabschluss liegt der Wert von 0,9 sehr dicht an dieser Schwelle (.10). Der negative regionale Einflusspfad zur Selektionsbereitschaft bedeutet inhaltlich, dass in den östlichen Ländern etwas stärker als in den westlichen für eine spätere Aufteilung der Schüler (ab Klasse 6 oder sogar erst ab Klasse 9) plädiert wird. Hier liegt der Koeffizient aber noch niedriger; beide Koeffizienten sind deshalb in Klammern gesetzt und werden lediglich nachrichtlich mitgeteilt. Deutlich wird daran noch einmal, dass die Einstellungen der Eltern offenbar nicht eindeutig von Schicht- und Gruppenzugehörigkeiten vorgeprägt sind.

Die Anpassungsgüte eines solchen Modells wird danach beurteilt, wie treffsicher die Voraussagen von Befürwortung bzw. Ablehnung von Integration ausfallen. Quantifiziert wird das mit dem Prozentsatz der aufgeklärten Varianz für die abhängige Variable. Der hier erreichte Wert von 13 Prozent ist für einen ersten Versuch, mit dem eine solch komplexe Fragestellung an einem Datensatz aus einer repräsentativen Elternstudie explorierend untersucht wird, durchaus zufriedenstellend. Es würde sich aber lohnen, in künftiger Forschung Instrumente zu entwickeln, mit denen die Einstellungen der Eltern differenzierter erfasst werden, und diese Daten zu den je spezifischen Formen von Beeinträchtigungen in Beziehung zu setzen. Dabei dürfte es insbesondere auch interessant sein, ob und welche Erfahrungen Eltern bisher mit der gemeinsamen Beschulung sammeln konnten. Jedenfalls liefern unsere Daten Anhaltspunkte dafür, dass etwa bei der Frage der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten noch weitere Einstellungsdimensionen herangezogen werden sollten, um den Vorbehalten der Eltern gegen eine gemeinsame Beschulung auf die Spur zu kommen.

6. Fazit und Perspektive

Wenn man zunächst einmal die hier gefundenen deskriptiven Ergebnisse bilanzierend betrachtet, dann lässt sich ein vielfältiges Meinungsbild feststellen: Die Mehrheit der Eltern erwartet von einer integrativen Beschulung positive Effekte – doch etwa die Hälfte sorgt sich, dass die Fachleistungen der nichtbehinder-

ten Kinder gebremst werden könnten. Die große Mehrheit der Eltern spricht sich für die gemeinsame Beschulung von Kindern mit körperlichen Behinderungen und mit Lernproblemen aus, doch gegenüber der Integration von Kindern mit geistigen Behinderungen und mit Verhaltensproblemen bestehen bei etwa 50 Prozent der Eltern deutliche Vorbehalte. Kurz: Die Eltern stehen den schulischen Inklusionsabsichten überwiegend positiv gegenüber, unterscheiden dabei aber nach verschiedenen Beeinträchtigungsformen. Nun mag gerade dies letztgenannte Ergebnis von Inklusions-Befürwortern als enttäuschend angesehen werden. Doch bei der Würdigung des Gesamtergebnisses muss man sich vergegenwärtigen, dass die große Mehrheit der Eltern ihre eigene Schulzeit in einem Schulsystem verbracht hat, in dem die Existenz von Sonderschulen für „Behinderte“ eine weithin unhinterfragte Selbstverständlichkeit war. Und diese Eltern erleben, dass dies eine Praxis ist, die auch heute noch dominiert und vielfach verteidigt wird. Deshalb ist es durchaus bemerkenswert, dass sich die große Mehrheit der Eltern bei den ersten beiden Schülergruppen gegen diese tradierte Praxis – und für eine integrative Beschulung – ausspricht. Und auch bei den beiden anderen Schülergruppen votiert etwa die Hälfte der Eltern für den gemeinsamen Unterricht. So gesehen finden wir im Jahr 2012 bei den Eltern ein Meinungsbild, das sich erstaunlich deutlich vom Status Quo der gesonderten Beschulung absetzt.

Geht man über die deskriptiven Ergebnisse hinaus und begibt sich auf die Suche nach Erklärungsfaktoren für eine positive Haltung zur Integration, so liefert die explorative Datenanalyse erste (auch reformstrategisch bedeutsame) Anhaltspunkte. Nicht so sehr die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen (z.B. Ost-West, Bildungsabschluss), sondern vor allem die Einstellungen und Erwartungen der Eltern sind von zentraler Bedeutung. Dabei spielen die Erwartungen, die die Eltern an die integrative Beschulung haben, die wichtigste Rolle: Wer sich davon eine Förderung für behinderte wie nicht-behinderte Kinder verspricht, der will auch den gemeinsamen Unterricht realisieren. Dieser Zusammenhang verweist zugleich aber auch auf Problemzonen: Denn bei vielen Eltern steht die Sorge um die Leistungen ihrer Kinder im Mittelpunkt. Wenn es nicht gelingt, die Befürchtung auszuräumen, das fachliche Lernen der Kinder werde in integrativen Lernkontexten gebremst, wird die Unterstützung der Eltern nur schwer zu erreichen sein. Zu diesem Punkt liegen inzwischen durchaus Forschungsergebnisse und Erfahrungen vor, die die Bedenken der Eltern zerstreuen könnten. Hier kommt es wohl vor allem darauf an, die angemessenen Kommunikationsformen zu finden. In diesem Zusammenhang könnte es hilfreich sein aufzuzeigen, in welcher Weise soziale Förderung – die die Eltern der gemeinsamen Beschulung ja zusprechen – und fachliches Lernen wechselseitig miteinander verflochten sind und sich ergänzen können.

Wozu wir leider aus unseren Daten nichts sagen können, weil dies nicht Gegenstand der Bildungsstudie war, ist die Bedeutung der Bedingungen, unter denen Eltern integrative Beschulung für sinnvoll halten: Welche (räumliche, personelle, sachliche)

Ausstattung ist dazu an den Schulen nötig? Welche spezifischen (diagnostischen, didaktischen, erzieherischen) Kompetenzen brauchen die Lehrkräfte für eine solche Arbeit? Welche flankierenden Unterstützungsmaßnahmen brauchen die Schulen, um einen solchen Reformprozess erfolgreich gestalten zu können? Hier ist dringend weitere Forschung notwendig.

Insgesamt weisen unsere Datenanalysen darauf hin, dass der Weg zur inklusiven Schule innerhalb der Elternschaft zwar breite Unterstützung findet, dass er zugleich aber auch kein „Selbstläufer“ ist. Denn bei nicht wenigen Eltern werden auch Skepsis und Argwohn artikuliert. Deshalb sind gezielte Anstrengungen notwendig, um möglichst viele Eltern auf dem Weg zur inklusiven Schule „mitzunehmen“: Wenn Schulbehörden und Schulleitungen die Inklusion voranbringen wollen, müssen sie immer wieder den Dialog mit den Eltern suchen und sich dabei auch kritischen Diskussionen stellen. Dabei ist eine vorbereitende Elternarbeit „vor Ort“ erforderlich, um bei den Eltern ein Verständnis für die anstehenden Veränderungen zu erreichen. Und schließlich: Die Schulbehörde muss Formen der inklusiven Beschulung auch so gut ausstatten, dass die Förderqualität allen Beteiligten ins Auge fällt.

Literatur

- Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.) (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bertelsmann Stiftung, Infratest (2011): Inklusive Schule: Gemeinsames Lernen erhöht Bildungschancen aller Kinder. Pressemeldung vom 20.06.2011.
- Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundschuh, K./Baier, S. (2009): Sonderschulwesen und sonderpädagogische Einrichtungen. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 288-297.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1997): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel: Beltz.
- Feyerer, E. (2011): Inklusion meint mehr als Integration. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11, H. 4, S. 9-18.
- Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2012): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Maikowski, R./Podlesch, W. (1997): Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Grundschule. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 321-331.

- Möckel, A. (⁴1997): Die Funktion der Sonderschule und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40-47.
- Prenzel, A. (2011): Selektion versus Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-48.
- Preuss-Lausitz, U. (⁴1997): Integrationsforschung: Ergebnisse und „weiße Flecken“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 299-306.
- Preuss-Lausitz, U. (2010): Separation oder Inklusion. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16. Weinheim: Juventa, S. 153-179.
- Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen. In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-22.
- Specht, W./Seel, A./Stanzel-Tischler, E./Wohlhart, D. (2007): Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz/Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung.
- Tillmann, K.J. (2012): Stabilität und Veränderung. Die Meinungen der Eltern zur Bildungspolitik. In: Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Eltern ziehen Bilanz. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-48.
- Wocken, H. (⁴1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 315-320.
- Wocken, H. (2006): Integration. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 99-102.

Marianne Horstkemper, Prof. Dr., geb. 1949, Professorin für Didaktik und Unterrichtsforschung an der Universität Potsdam, seit 2009 emeritiert.

Klaus-Jürgen Tillmann, Prof. Dr., geb. 1944, Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, seit 2008 emeritiert.

Anschrift für beide: Jenaer Str. 19, 10717 Berlin

Ursula Neumann

Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive

Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften

Zusammenfassung

Das Wohl des Kindes erfordert eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Institutionen formaler Bildung und Erziehung mit den Familien und dem Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Diese Forderung ist nicht strittig, aber noch fehlt es an überzeugenden Konzepten und Versuchen, eine entsprechende Praxis zu etablieren. Im Zentrum des Beitrags stehen die Ergebnisse der noch spärlich vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zur Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund auf die Schule, zu ihrer Bereitschaft zur Zusammenarbeit bzw. zu der verwirklichten Kooperation zwischen den Sozialisationsinstanzen. Vorgestellt wird abschließend ein Analyseraster, mit dem Lücken in der Zusammenarbeit erkannt und mittels Regionaler Bildungsgemeinschaften systematisch geschlossen werden können.

Schlüsselwörter: Zusammenarbeit von Schule und Familien, Eltern mit Migrationshintergrund, Regionale Bildungsgemeinschaften

Cooperation with Parents from an Intercultural Perspective

Research Review and the Model of Regional Educational Communities

Abstract

The welfare of children requires cooperation between institutions of formal education on the one hand and families and the environment of the youth on the other based on partnership. This demand is not disputed, but there is still a lack of convincing concepts and approaches to establish a relevant practice. At the center of this article are the results of the still limited amount of empirical studies on the opinions of parents with a migration background about schools, their readiness to cooperate and the de facto coop-

eration between the socialization agents. Finally, an analytical framework is presented by means of which cooperation gaps can be recognized and systematically closed in order to create Regional Educational Communities.

Keywords: cooperation between schools and families, parents with a migration background, Regional Educational Communities

Eine möglichst partnerschaftliche Zusammenarbeit von Institutionen formaler Bildung und Erziehung mit den Familien ist dem Wohl des Kindes zuträglich. Obwohl diese Meinung nicht strittig ist, gelingt es in Kindertagesstätten und Schulen oft nicht, eine entsprechende Praxis zu etablieren. Besonders schwierig scheint die Verwirklichung dieses Anspruchs dort zu sein, wo die soziale und kulturelle Heterogenität groß ist und Lehrkräfte mit Eltern zusammentreffen, die in mehr als wörtlichem Sinne „verschiedene Sprachen sprechen“. Im folgenden Bericht wird das empirische Wissen über das Verhältnis von Eltern und Bildungseinrichtungen kurz beschrieben; außerdem wird ein Modell vorgestellt, mit dem Ansätze interkultureller Elternzusammenarbeit theoretisch eingeordnet werden können.¹

1. Herausforderungen bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit

So richtig die Idee von der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist, so stimmen trotz allen Bemühens um gegenseitige Anerkennung und konstruktive Zusammenarbeit die Erwartungen an einander häufig nicht überein, und Vorurteile bzw. problematische Zuschreibungen und Schuldzuweisungen stellen Kommunikationsbarrieren dar. Die Macht der Schule ist wesentlich größer als das Recht der Eltern auf Mitwirkung im Schulgeschehen (vgl. Haase 2012, S. 37), insbesondere wenn es um Elternhäuser geht, die als sozial schwach eingeschätzt werden, bzw. um Familien mit Migrationshintergrund, denen aufgrund ihrer Herkunft mangelndes Bildungsinteresse und – so könnte man sagen – kulturelle Distanz zur (deutschen) Schule unterstellt wird. Fuhs (2006) bezeichnet das Verhältnis von Eltern und Schule generell als spannungsreich und deshalb einer neuen „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ bedürftig und verweist auf Textor, der diese Situation folgendermaßen charakterisiert: Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften sei zumeist distanziert und von wechselseitigen Vorurteilen, unklaren Erwartungen und unerfüllbaren Wünschen geprägt (vgl. Textor 2004/2011). Mit Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund spielen gegenseitige Zuschreibungen eine besondere Rolle, weil Kultur- und Sprachunterschiede reklamiert werden. Die Lehrkräfte beklagen, dass die Eltern ih-

1 Der Bericht basiert auf einem Gutachten zu Regionalen Bildungsgemeinschaften, das die Autorin zusammen mit Marika Schwaiger im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), der Hauptstelle RAA NRW und Integration Central (Weinheim) erstellt hat (vgl. Schwaiger/Neumann 2010).

ren Kindern weder ausreichend Deutsch noch die Muttersprache in einer elaborierten Form beibrächten; sie klagen über verwöhnte kleine „Machos“ und „viel zu ehrgeizige Eltern“. Die Eltern wiederum verstehen nicht, warum ihr Kind nicht zum Gymnasium, sondern zur Hauptschule wechseln soll. Es herrschen soziale, kulturelle und sprachliche Barrieren zwischen der Schule und den Familien, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und Eltern, die nicht ohne Weiteres ausgeräumt werden können.

Killus/Tillmann zeigen beispielsweise, dass sich Eltern türkischer Nationalität stark diskriminiert fühlen (vgl. 2011, S. 95).² So glauben 92 Prozent der befragten türkischen Eltern, dass der Schulerfolg ihrer Kinder von der Nationalität abhängt. Nur 46 Prozent der türkischen Eltern sind der Meinung, dass die Lehrkräfte ihre Kinder gerecht behandeln, während 76 Prozent der deutschen Eltern ihre Kinder gerecht behandelt sehen. Die Autoren der Studie halten es trotz der methodischen Einschränkungen einer kleinen Stichprobe für „nicht ganz abwegig [...], dass sich hier negative Erfahrungen der Eltern hinsichtlich des Umgangs der Schule mit kultureller und sprachlicher Differenz ebenso spiegeln wie die Erfahrung von Diskriminierung“ (Killus 2011, S. 69). Eltern mit Migrationshintergrund sind sich der Bildungsbenachteiligung von Kindern bewusst und fürchten – berechtigterweise – um den Schulerfolg ihrer Kinder. Gestützt wird dieses Ergebnis z.B. auch durch die 2009 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung 2010) durchgeführte Studie, die zeigt, dass die Eltern zwar nicht von bewusster Benachteiligung ihrer Kinder ausgehen, wohl aber die Lehrkräfte für überfordert (41 Prozent) und das Angebot an gezielter Förderung für zu gering (47 Prozent) halten. Zudem sind die Eltern der Meinung, ihre Kinder könnten nicht genug Deutsch (79 Prozent), und sehen darin die Gründe für deren schlechtere Chancen.

2. Von der „Elternarbeit“ zu Verantwortungsgemeinschaften in der Region

Die skizzierte Problematik bisheriger Konzepte zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus spiegelt sich auch in gebräuchlichen Begriffen, so z.B. in dem wohl verbreitetsten Begriff „Elternarbeit“. Er steht für die historisch überholte Perspektive von der Schule auf die Familien: Elternarbeit bedeutet vor allem die Aufgabe der Lehrkräfte, die Erziehungsberechtigten der von ihnen unterrichteten Kinder über deren Entwicklung zu informieren, bei Problemen und Konflikten im Zusammenwirken

2 Die Studie beruht auf einer Befragung von 3.000 Vätern und Müttern unterschiedlicher Herkunft von Kindergarten- und Schulkindern. Die Eltern wurden nach ihrer Sicht auf die Schule gefragt und danach, wo sie Probleme bzw. Verbesserungsbedarf sehen. Die Befragung ist langfristig angelegt; zur zweiten Befragung siehe auch den Beitrag von M. Horstkemper und K.-J. Tillmann im vorliegenden Heft (Anm. der Red.).

mit den Eltern Lösungen zu finden und die Rechte der Eltern auf Mitwirkung in den Gremien der Schule zu sichern.³

Andere Begriffe stehen für die Idee einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe: so der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Stange 2012, S. 12)⁴. Wiederum andere sprechen von „Elternbeteiligung“ (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 22), um das gesamte Spektrum von Partizipationsformen einzuschließen. Der von uns gewählte Begriff „Regionale Bildungsgemeinschaft“ (Schwaiger/Neumann 2010) steht darüber hinaus für ein um den Sozialraum erweitertes Verständnis der Kooperation und Partizipation: Familie, Schule, Kita, weitere Bildungsinstitutionen und Lernorte sowie das soziale Umfeld. Kinder mit Migrationshintergrund entwickeln dort ggf. ihre Zweisprachigkeit und lernen, sich mit verschiedenen kulturellen Deutungs- und Handlungsmustern sowie religiösen Orientierungen und Praxen auseinanderzusetzen, die in der Schule oft keinen Platz haben. Neben „Migrantenselbstorganisationen“ gibt es eine Reihe weiterer relevanter Akteure und Organisationen, mit denen eine Schule kooperieren kann, wenn sie die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler erreichen und ihren Sozialraum mitgestalten will. Beziehen also Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ausdrücklich weitere Institutionen des Sozialraums ein, kann von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ im Sinne eines umfassenden und komplexen Beziehungsgeflechts gesprochen werden (vgl. Schwaiger/Neumann 2010, Abschn. 4.4, S. 88-91).

Der Ansatz der „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ ist zum einen unter Bezug auf die sozial-ökologische Theorie von Bronfenbrenner (1981) und zum anderen bezogen auf die Kulturkapitaltheorie von Bourdieu und Passeron (1971) entwickelt worden. Das Modell Bronfenbrenners spricht für eine Förderung der Vereinbarkeit der verschiedenen „Systeme“, in denen Menschen leben, durch sozial-, familien- und bildungspolitische Maßnahmen und eine aktive Beteiligung von Eltern an Schulentwicklungsprozessen sowie für eine Einbeziehung der sozialen Umwelt der Familien (vgl. zur Begründung im Einzelnen Schwaiger/Neumann 2010, S. 55-60).

Eine zweite theoretische Perspektive auf den Zusammenhang zwischen familiärer Sozialisation und schulischer Bildung bieten kapitaltheoretische Ansätze. Familien mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt mit kulturellem Kapital, das sich unter den Verhältnissen in Deutschland nutzen lässt, weniger gut ausgestattet. Für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und den Familien ist besonders relevant, dass gesellschafts- und systemspezifisches Wissen, vor allem Sprachkenntnisse sowie Wissen über die Funktionsweise und die Mechanismen von Schul- und Bildungssystemen, im neuen gesellschaftlichen

3 Stange merkt an, dass der Begriff „Elternarbeit“ auch die negativen Seiten der Kommunikation erfasse und aus Sicht der professionell-pädagogischen Seite formuliert sei (vgl. Stange 2012, S. 13).

4 So auch der Titel einer neuen, umfangreichen Veröffentlichung von Stange u.a. 2012.

Kontext erst erworben werden müssen. Für die einzelne Schule kann das z.B. heißen, dass sie Übergänge (z.B. von der Kita in die Grundschule oder von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Bildung) so gestalten sollte, dass die herkunftsspezifischen Erfahrungen und Wissensbestände der Eltern berücksichtigt und der sprachliche Zugang zu den Informationen gewährleistet werden können. Aus den kapitaltheoretischen Ansätzen begründet sich einerseits die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit, zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spezifische Aneignungsprozesse von kulturellem Kapital durch entsprechende Elternbildungsmaßnahmen zu erreichen. Andererseits zeigt diese theoretische Perspektive auf, dass am vorhandenen sozialen Kapital der Familien angeknüpft werden kann und die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, den Bildungseinrichtungen und anderen außerschulischen Institutionen als Ressourcen genutzt werden können. In entsprechenden Netzwerken kann die Akkumulation weiteren sozialen sowie kulturellen Kapitals erfolgen.

3. Forschungsstand zur Bedeutung und Wirkung interkultureller Elternbeteiligung

Ohne an dieser Stelle die vorliegenden Befunde zu den Effekten der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus im Einzelnen wiederzugeben, kann mit Sacher zusammenfassend festgestellt werden: „Elternarbeit lohnt durchaus den Aufwand, den sie von allen Beteiligten erfordert – allerdings nur, wenn ein Konzept zugrunde liegt, das der Forschungslage Rechnung trägt. [...] Das Bemühen um ein wirklich partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus ist ein entscheidendes Kriterium erfolgreicher Elternarbeit. Die Elternarbeit an deutschen Schulen wird diesen Anforderungen größtenteils nicht gerecht“ (Sacher 2012b, S. 232).

Sachers Überblick sowie eigene Recherchen zeigen, dass es noch immer nur sehr wenige Forschungsarbeiten zum Thema Partizipation von bzw. Kooperation mit Familien mit Migrationshintergrund gibt. Zudem setzt auch Sacher Eltern mit Migrationshintergrund – eine in sich heterogene Elterngruppe – mit „Unterschichteltern“ gleich, wenn er zum Forschungsstand festhält, dass diese Eltern oft nur in geringem Maße davon überzeugt seien, etwas zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen zu können (vgl. ebd., S. 235) – eine unzulässige Verallgemeinerung bzw. die ungeprüfte Übernahme eines migrationspolitischen Konstrukts (vgl. auch Gomolla 2009, S. 27). Zugleich zeigt Sacher in seiner Studie von 2006 für die allgemein bildenden Schulen in Bayern, dass zwar sowohl die Schichtzugehörigkeit als auch der Migrationshintergrund der Eltern die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus signifikant beeinflussen, aber die Schichtzugehörigkeit und das Bildungsniveau der Eltern sich deutlich stärker auswirken als der Migrationshintergrund.

Die Eltern aller Kinder – mit und ohne Migrationshintergrund – zeigten sich in dieser Befragung daran interessiert, dass die Lehrkräfte sie über ihre Kinder informieren und auch von ihnen Informationen einholen. Doch Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gibt es offenbar im Kontaktverhalten gegenüber der Schule. Beide Gruppen besuchen die Elternabende und Sprechstunden gleich häufig, aber Eltern mit Migrationshintergrund gehen seltener zum Elternsprechtag. Auch sprechen oder rufen sie die Lehrkräfte ihrer Kinder weniger häufig an. Aufgrund dieser Zurückhaltung ziehen sie weniger Nutzen aus den Kontakten. Der Kontakt zwischen Migrantenelementern und Schule ist nach dieser Untersuchung von eher negativen Gefühlen begleitet, z.B. wenn die Eltern sich als unbequeme Bittsteller (25 Prozent) fühlen oder sogar froh sind (20 Prozent), wenn sie mit Lehrkräften nichts zu tun haben (vgl. Sacher 2012a, S. 303). Daher wirbt Sacher – ausgehend von den Ergebnissen seiner Repräsentativstudie – für ein „Klima des Willkommenseins“, in dem der Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus nicht vorrangig problemveranlasst und defizitorientiert ist.

Nach Killus/Tillmann (2011) ist Eltern mit türkischer Staatsangehörigkeit offenbar bewusst, dass ihre Teilnahme an Sprechtagen, Elternvertretungen und Schulveranstaltungen den Schulerfolg ihrer Kinder beeinflusst: Jedenfalls nehmen sie dies zu 82 Prozent so wahr, während deutsche Eltern diese Kontakte eher als nachrangig, aber immerhin noch zu 64 Prozent als wichtig einordnen. In vielen Aspekten sind sich jedoch die Eltern aller Nationalitäten einig: Wichtig für den Schulerfolg sind die Qualität der Schule, die Unterstützung der Eltern bei den Schularbeiten, die Begabung des Kindes, die Bildung der Eltern und die finanzielle Situation der Familie (vgl. Nicht 2011, S. 95).

Für Eltern türkischer Herkunft, so Tillmann, stehen schulische Leistungen im Vordergrund (80 Prozent gegenüber 29 Prozent bei deutschen Eltern; vgl. Tillmann 2011, S. 38). Sie sprechen sich in einem sehr viel höheren Maße als deutsche Eltern für eine stärkere Leistungsorientierung der Schule aus (90 Prozent gegenüber 49 Prozent; vgl. ebd., S. 42). Die Erwartung an die Schule geht aber mit dem Gefühl der Eltern einher, selber den schulischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Während nur vier Prozent der deutschen Befragten sich „fast immer“ von den Aufgaben als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes überfordert fühlen, stimmen dieser Aussage bei den türkischen Eltern 31 Prozent zu (vgl. Horstkemper 2011, S. 139). So fühlen sie sich auf der einen Seite stark verpflichtet, sich um die Schule zu kümmern, können diesem Selbstanspruch auf der anderen Seite jedoch nicht nachkommen (vgl. ebd., S. 139). Trotzdem findet sich in der Untersuchung kein Unterschied zwischen türkischen und deutschen Eltern in Bezug auf das Ausmaß ihrer Hilfe beim Lernen (vgl. Paseka 2011, S. 119). Dieses variiert zwar mit dem Bildungsstand der Eltern und ihrem Geschlecht, nicht jedoch mit der Staatsangehörigkeit: „Türkische Eltern sind genauso wie deutsche bereit, ihren Kindern beim Lernen zu helfen, und tun dies nach eigenen Angaben auch“ (ebd., S. 121).

In einer qualitativen Studie kommt Hawighorst (2009) mit Blick auch auf russischsprachige Migrantenfamilien zu ähnlichen Ergebnissen wie Killus und Tillmann (2011). Die interviewten russischsprachigen Eltern akzeptieren ihre Unterstützungsrolle für die Schule, fühlen sich jedoch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse häufig nicht in der Lage, diese Hilfe zu leisten. Auch sie sehen sich direkter Diskriminierung ausgesetzt, nehmen Kommunikationsbarrieren wahr und bewerten die Zusammenarbeit mit der Schule als unzureichend und von Schwierigkeiten belastet (vgl. Hawighorst 2009, S. 63). Aufgrund der ermittelten Unterschiede in der sozialen Lage und dem kulturellen Hintergrund zwischen den hier untersuchten Familien türkischer und russischer Herkunft warnt die Verfasserin davor, von schulischer Seite Migranteneltern als homogene Gruppe zu betrachten und zu behandeln (vgl. ebd., S. 64). Für die jüngste empirische Studie zur „Elternbeteiligung“ (Dunkel 2012) – ebenfalls eine qualitative Studie – wurden 28 Interviews mit Müttern türkischer Herkunft geführt, fünf Fallstudien erstellt und eine Befragung in 40 Berliner Grundschulen durchgeführt. Eines der – letztlich nicht erstaunlichen – Ergebnisse ist, dass sich die ethnisch diverse Elternschaft in Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunft kaum untereinander kennt und sich der Schule gegenüber eher zurückhält. Auch eine ethnisch homogenere Zusammensetzung der Elternschaft, z.B. vorwiegend türkische Eltern (vgl. ebd., S. 14), führt nicht zu mehr Engagement. Vielmehr zeigte sich, dass sich „säkular lebende Eltern aus der Mittelschicht oft lieber gemeinsam mit deutschen Eltern“ engagieren (ebd., S. 15) und wie letztere eher dazu neigen, ihre Kinder von der Schule abzumelden, wenn sie nicht zufrieden sind, als sich für Veränderungen einzusetzen.

Zusammenfassend kann die Forschungslage als höchst unbefriedigend bezeichnet werden,⁵ nicht zuletzt auch deshalb, weil nur wenige Studien beachten, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine in sich je nach sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft ausdifferenzierte Gruppe darstellen. Die Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen von Eltern mit Migrationshintergrund an die Institutionen der formalen Bildung werden bisher kaum erhoben und analysiert. Auch über die Bedeutung und Wirkung der Kooperation ist wenig bekannt. Ferner fehlen Evaluationsstudien zu Projekten, die versuchen, die Partizipationsbereitschaft von Eltern, ihrem Umfeld und den Bildungseinrichtungen zu verbessern.

5 Das Interesse für diese Thematik wird allerdings derzeit größer; siehe auch die Sonderauswertung der PISA-Daten hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder von Borgonovi und Montt 2012.

4. Interkulturelle Kooperation mit Eltern in Regionalen Bildungsgemeinschaften

Der Forschungsüberblick hat die Herausforderungen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Institutionen formaler Bildung mit Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) deutlich gemacht. Es lassen sich jedoch eine Reihe ausbaufähiger Ansätze in der Praxis finden, die sich um eine Kooperation unter Einbeziehung des sozialen Umfelds bemühen. Zur Einordnung dieser Ansätze nach theoretisch fundierten Kriterien bietet sich das Modell der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ an. Es beruht auf den oben kurz skizzierten Ansätzen (sozialökologisch und kapitaltheoretisch); Familie, Schule und Umfeld werden als Akteure begriffen, die sich kooperativ in ihrem Bildungsinteresse für die Kinder engagieren können. Das Modell kann dazu dienen, Bildungsträgern und Personen, die z.B. in den Bildungsbehörden über Programme und Maßnahmen entscheiden, zu helfen, vorhandene Konzepte und Aktivitäten einzuordnen und zu prüfen, welche Schwerpunkte bisher gesetzt wurden, wo Defizite und damit Veränderungen bzw. Ergänzungen notwendig sind und wie die weitere Entwicklung gesteuert werden kann. Das Modell wurde beispielsweise dafür genutzt, die vielfältigen Projekte zur Kooperation mit Migranteneltern der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) zu evaluieren und weitere nationale und internationale Beispiele guter Praxis systematisch darzustellen (vgl. hierzu Schwaiger/Neumann 2010).

Das Modell ordnet die drei Sozialisationsinstanzen, die – mit dem Kind im Mittelpunkt – kooperieren können, in Form einer Neun-Felder-Matrix an. In jedem der Felder sind konkrete Kooperationsaktivitäten denkbar. Diese können und müssen interkulturelle Spezifika berücksichtigen. In Bezug auf Feld 4 könnte sich eine Schule z.B. fragen, wie sie Eltern dabei unterstützt, ihre Kinder im Lesen zu fördern; in Feld 6 kann die Schule eine Partnerschaft mit zwei oder drei Kitas ihres Einzugsgebiets gründen und ihr Förderkonzept für die Herkunftssprachen abstimmen.

Abb. 1: Handlungs- und Kooperationsfelder einer Regionalen Bildungsgemeinschaft

... für		Familie	Schule	Umfeld
Familie		(1) Eltern engagieren sich für das eigene Kind und die eigene Familie, bilden sich (fort) und öffnen sich für die Schule und <i>Community</i> .	(2) Eltern engagieren sich in der Schule und kooperieren mit den Lehrkräften (z.B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(3) Eltern engagieren sich in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Schule (z.B. für andere Eltern im Stadtteil, in Elternvereinen, in Migrantenselbstorganisationen etc.).
		Schule engagiert sich ...	(4) Lehrkräfte engagieren sich für die Eltern ihrer Schülerinnen/Schüler und arbeiten mit ihnen zusammen (z.B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(5) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Öffnung zum Umfeld sind Programm der Schule; das Personal ist/wird dafür qualifiziert.
Umfeld	(7) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule halten Angebote für Eltern bereit, engagieren sich für sie und arbeiten mit ihnen zusammen.		(8) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule kooperieren mit Schulen (z.B. in der interkulturellen Moderation, Lehrerfortbildung etc.) und engagieren sich für sie.	(9) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule vernetzen sich und kooperieren; das Personal ist/wird dafür und für die Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern qualifiziert.

Quelle: Schwaiger/Neumann 2010, S. 109

Die einzelnen Handlungs- und Kooperationsformen in diesen Feldern reichen von Elterninformation und Beratung über verschiedene Formen der Moderation und Elternqualifizierung bis zu Projekten der Familienbildung; die bekanntesten sind Programme wie „Rucksack“ und „Family Literacy“ sowie Kurse zum Aufbau interkultureller Kompetenz für Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte. Für eine ausführliche und systematische Darstellung von guter Praxis sei auf die Ausführungen von Schwaiger und Neumann (2010, S. 114-155) verwiesen.⁶

5. Fazit

Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft kann nicht erfolgreich sein, wenn sowohl in der Forschung als auch in der Konzeptentwicklung ein beachtlicher und zudem wachsender Teil der „Klientel“ nicht systematisch einbezogen wird. Sicherlich bedarf es auch eigener Studien zur Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund, aber der Bezugspunkt muss ein anderer sein als nur der Vergleich mit Eltern ohne Migrationshintergrund oder der Vergleich von Eltern unterschiedlicher Herkunft. Entscheidend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der an Bildung Beteiligten ist das

6 Kritisch anzumerken bleibt, dass sich die Programme mehrheitlich auf den Bereich der vorschulischen Bildung, auf die Grundschule und schon deutlich geringer auf die Sekundarstufe I (Hauptschule) bzw. die berufliche Bildung beziehen. Es fehlen Ansätze, die den Blick auf die gesamte Bildungslaufbahn richten.

Verhältnis von Schule und Elternhaus sowie sozialem Umfeld und dessen rechtliche und bildungspolitische sowie pädagogische Gestaltung. Hierzu bedarf es empirischer, aber ggf. auch historischer Studien sowie sorgfältiger Evaluation von Konzepten, die sich nicht nur in punktuellen Interventionen erschöpfen, sondern im Zusammenhang mit der Schulentwicklung stehen, wie sie z.B. Stange (2012, S. 21) fordert: „geeignete Forschungsstrategien für größere kommunale Systeme, Gesamtkonzepte und Netzwerke“. Wenn mehr Daten über die Wirksamkeit einer entsprechenden pädagogischen Praxis vorliegen, kann deren Implementation und Finanzierung besser legitimiert und politisch durchgesetzt werden.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2010): Umfrage: Eltern von Migrantenkindern haben Vertrauen in deutsche Schulen. Pressemeldung vom 30.05.2010. Gütersloh.
- Borgonovi, F./Montt, G. (2012): Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. OECD Education Working Papers, No. 73. Paris: OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>; Zugriffsdatum: 05.10.2012.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dunkel, A.U. (2012): Wenig Zuversicht in das gemeinsame Engagement. WZB Mitteilungen, Heft 135, März 2012, Berlin.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS.
- Fuhs, B. (2006): Eltern und Ganztagschule. In: Burk, K./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 126-136.
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 21-49.
- Haase, K. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schulentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 66, H. 1, S. 29-44.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 51-67.
- Horstkemper, M. (2011): Eltern – gefordert oder überfordert? In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 123-143.
- Killus, D. (2011): Lob und Tadel – Eltern beurteilen die Qualität von Schule und Unterricht. In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 59-82.
- Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Nicht, J. (2011): Die Ungleichheit dominiert – Schulerfolg und Bildungschancen aus Sicht der Eltern. In: Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 83-104.

- Paseka, A. (2011): Wozu ist die Schule da? – Die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 105-122.
- Sacher, W. (2006): Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg: SUN (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg), Nr. 26.
- Sacher, W. (2012a): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 301-314.
- Sacher, W. (2012b): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: VS, S. 232-243.
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. URL: http://www.bqm-hamburg.de/media/downloads/Elternarbeit_2011.pdf; Zugriffsdatum: 09.08.2012.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS, S. 12-39.
- Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS.
- Textor, M.R. (2004/2011): Eltern und Schule als Partner. URL: <https://www.familienhandbuch.de/schule/familie-und-schule/eltern-und-schule-als-partner>; Zugriffsdatum: 30.08.2012.
- Tillmann, K.-J. (2011): Kritisch und aufgeschlossen – der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik. In: Killus, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-57.

Ursula Neumann, Prof. Dr., geb. 1949, Professorin für interkulturelle Bildung, Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: ursula.neumann@uni-hamburg.de

Martin Gartmeier/Johannes Bauer/Anne Noll/Manfred Prenzel

Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen?

Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz?

Zusammenfassung

Dieser Beitrag berichtet über die Ergebnisse einer Befragung von 21 Gymnasiallehrkräften zu typischen Problemsituationen beim Führen von Elterngesprächen. Als Leitlinie zur Auswertung der Interviews diente das Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch (MMG-E), das die Facetten Beziehungsgestaltung, Problemlösung und Gesprächsstrukturierung differenziert. Die Ergebnisse sind u.a. für die effektivere Gestaltung von Lehrertrainings zum Führen von Elterngesprächen relevant.

Schlüsselwörter: Lehrer-Elterngespräche, Gesprächsführungskompetenz, Lehrerkompetenzen, Delphi-Studie, Münchner Modell der Gesprächsführung (MMG)

What are Typical Problems that Teachers Face in Parent Interviews?

And which Conclusions Can Be Drawn for Teaching Communication Skills?

Abstract

In this article, we report findings from interviews with 21 upper secondary teachers who reported about typical problem-situations in teacher-parent conversations. As a guideline for analyzing the interviews, we used the Munich Model of Communicative Competence in Parent-Teacher Conversation. This model focuses the facets interpersonal relationship, problem solving, and structuring of the conversation. The results are relevant, e.g. for more effectively training teachers in communicating with parents.

Keywords: teacher-parent conversations, communication skills, teacher competence, Delphi-Study

Im Rahmen ihres Berufs sind Lehrkräfte mit einer Vielzahl von Aufgaben konfrontiert, die sie nur durch effektives kommunikatives Handeln bewältigen kön-

nen. Eine solche Aufgabe ist das *Führen von Elterngesprächen* (vgl. Bose/Gutenberg 2009; Sacher 2008). Elterngespräche stellen einen wichtigen Teil der schulischen Elternarbeit dar – zumal jüngst über einen gestiegenen Beratungsbedarf von Schülern und Schülerinnen wie auch von Eltern berichtet wird (vgl. Hertel/Bruder/Schmitz 2009; Freyaldenhoven 2005). Deshalb sollten Lehrkräfte Kompetenzen zur professionellen Gesprächsführung besitzen und mit schwierigen Gesprächssituationen – z.B. Kritik von Seiten der Eltern – adäquat umgehen können.

Trotz aktueller Forderungen, Gesprächsführungskompetenz bereits im Rahmen des Lehramtsstudiums gezielt zu fördern (vgl. z.B. Wild 2003), sind entsprechende universitäre Lehrangebote noch selten. Zudem liegen kaum empirisch überprüfte Trainingskonzepte vor. Als Leitfaden zur Entwicklung solcher Lehrangebote ist es deshalb nützlich, theoriegeleitet eine Vorstellung von Kompetenzfacetten zu entwickeln, die für den effektiven Verlauf von Lehrer-Elterngesprächen entscheidend sind. Hier setzt das Münchner Modell zur Gesprächsführungskompetenz in Lehrer-Elterngesprächssituationen (MMG-E; vgl. Gartmeier u.a. 2011) an. Es differenziert drei Facetten, die kritische Faktoren für eine konstruktive Gestaltung von Elterngesprächen darstellen: Es sind dies (a) die *Gestaltung der Beziehung* zum Gesprächspartner, (b) die kooperative *Problemlösung* im Gesprächsverlauf sowie (c) die transparente und der spezifischen Gesprächssituation angemessene *Strukturierung des Gesprächsablaufs*.

Kurz gesagt: Es sollte der Lehrperson auf der Beziehungsebene gelingen, eine wertschätzende und gleichberechtigte Beziehung zum Gesprächspartner aufzubauen. Die Facette der Problemlösung umfasst kommunikative Verhaltensweisen, die das Gespräch auf eine konstruktive und kooperative Lösung des vorliegenden Gesprächsanlasses hin orientieren. Die Facette der Strukturierung des Gesprächsablaufs betrifft die Fähigkeit, den Verlauf des Gesprächs aktiv und transparent zu gestalten sowie für einen angemessenen Gesprächsrahmen zu sorgen.

Neben der Modellierung von Gesprächsführungskompetenz ist es für die Gestaltung effektiver Lehrangebote notwendig, geeignete instruktionale Prinzipien zu identifizieren. So ist es sinnvoll, Techniken guter Gesprächsführung anhand professionstypischer Gesprächssituationen aufzuzeigen. Dies ist konsistent mit Theorien situierteren Lernens, die davon ausgehen, dass Wissen eng mit der Situation verknüpft ist, in der es erworben wird (vgl. z.B. Lave/Wenger 1991). Zudem scheint die Auseinandersetzung mit typischen Fehlern im Elterngespräch eine vielversprechende Strategie für das Training von Gesprächsführungskompetenz zu sein (vgl. Aich 2011). Dies lässt sich z.B. anhand der Theorie negativen Wissens begründen, die davon ausgeht, dass Wissen über suboptimale oder fehlerhafte Wege zur Lösung bestimmter Probleme das Auffinden guter Problemlösungen unterstützen kann (vgl. Gartmeier u.a. 2008).

Der vorliegende Beitrag geht also der Frage nach, welchen Problemen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen begegnen. Die in den Aussagen der befragten Gymnasiallehrkräfte erkennbaren Problembereiche werden den drei Facetten des MMG-E zugeordnet; das geschieht einerseits, um dieses Modell zu konkretisieren, andererseits, um aus den Problembereichen Ansatzpunkte für die Gestaltung von Trainingsmaßnahmen und für die weitere Erforschung des Themas abzuleiten.

1. Befragung von Gymnasiallehrkräften

Für den vorliegenden Beitrag wurden 21, an sieben bayerischen Gymnasien tätige Lehrkräfte (15 weiblich, 6 männlich) mit unterschiedlichen Fächerkombinationen befragt. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Lehrkräfte lag bei 13,1 Jahren (Min. = 1 Jahr; Max. = 36 Jahre). Die breite Streuung der Stichprobe bezüglich Fachausrichtung und Berufserfahrung war intendiert, um ein reichhaltiges Bild auftretender Problemsituationen zu gewinnen. Die Befragung wurde als schriftliches Gruppeninterview durchgeführt, wobei die Lehrkräfte um die Schilderung zweier Elterngespräche gebeten wurden, die sie selbst geführt und als anspruchsvoll wahrgenommen hatten. Weiterhin wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen gebeten, die Problematik der geschilderten Situationen zu präzisieren. Die Auswertung der Schilderungen erfolgte durch Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010).

2. Ergebnisse

Insgesamt wurden 43 verschiedene Elterngesprächssituationen beschrieben, aus denen zehn typische Problemsituationen extrahiert wurden. Diese wurden nach den Facetten des MMG-E systematisiert (auftretende sekundäre Zuordnungen werden unten thematisiert). Im Folgenden werden die identifizierten Problembereiche diskutiert.

2.1 Probleme im Bereich der Beziehungsgestaltung

Problemsituation 1: Die Lehrkraft wird zur Indiskretion gedrängt („Die Mutter begann immer direkter den Unterricht eines Kollegen in einem verwandten Fach zu kritisieren, bis hin zu sehr persönlicher Kritik an dem Kollegen“). Lehrkräfte geraten in Diskretionsprobleme, z.B. wenn Eltern sich über Probleme mit anderen Lehrkräften beschweren und sie zu einem Urteil über Kollegen bzw. Kolleginnen drängen. Derartige Probleme lassen sich primär auf der Beziehungsebene verorten und scheinen gerade dann aufzutreten, wenn es der Lehrkraft gelingt, eine gute Beziehung zu den Eltern aufzubauen. Die Lehrkraft gerät dadurch in einen Konflikt ihrer Rollen

als loyaler Kollege bzw. loyale Kollegin einerseits sowie als offener und hilfsbereiter Ansprechpartner für Eltern andererseits (vgl. Aich 2011).

Problemsituation 2: Die Eltern stellen die Autorität der Lehrkraft in Frage („Der Vater zeigte dominantes Getöse, um mich einzuschüchtern“). Die Gymnasiallehrkräfte beschrieben Elterngesprächssituationen, in denen Eltern Kritik an Praktiken der Lehrkraft nicht sachlich äußerten, sondern die Professionalität der Lehrkraft in Frage stellten (z.B. hinsichtlich ihrer fachlichen oder pädagogischen Kompetenzen). Wiederkehrende Themen waren dabei die Angemessenheit gestellter Prüfungsaufgaben oder die Korrektheit der Notenvergabe. Hier wird der Machtaspekt in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrkraft zum Problem: Letztere entscheidet durch die Leistungsbeurteilung über das schulische Schicksal eines Kindes. Der diesbezügliche Einfluss der Eltern ist begrenzt. Unverhohlen harsche Kritik durch die Eltern kann bei Lehrkräften nicht nur Reaktanz und Ängste auslösen, sondern auch die Beziehung im Gespräch belasten (vgl. Jürgens 2002).

Problemsituation 3: Die Eltern verlieren die angemessene interpersonale Distanz, indem sie intime Konflikte oder familiäre Probleme darlegen („Eigentlich wurde mir [v.a. unvorbereitet] zu viel Privatheit offenbart“). Einblicke in familiäre Konflikte sowie in die Lebens- und Gefühlswelt von Eltern und Familien können zum Problem werden, wenn solche Einblicke für das Empfinden der Lehrperson zu tief gehen. So beschrieb eine Lehrkraft in der Befragung eine Gesprächssituation, in der die Mutter eines Schülers begann, gravierende private Probleme zu schildern. Außerdem wurden Situationen geschildert, in denen Eltern kontroverse Standpunkte vor der Lehrkraft im Elterngespräch diskutierten – z.B. hinsichtlich des Bildungswegs ihres Kindes. Derartige Situationen lassen sich aus dem Blickwinkel der Beziehungs- sowie auch der Problemlösungsebene analysieren: Häufig sind Ursachen für schulische Probleme in der familiären Situation zu suchen. Insofern ist es unter dem Gesichtspunkt der Problemlösung adäquat, wenn dies im Elterngespräch thematisiert wird (vgl. Jensen/Jensen 2008). Letztlich aber entscheidet die Qualität der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern darüber, welches Ausmaß an Privatheit als angemessen empfunden wird.

Problemsituation 4: Umgang mit negativen Emotionen („Ich habe versucht mich nicht aus der Fassung bringen zu lassen, immer betont sachlich zu bleiben und irgendwie zu vermitteln, dass es um die optimale Förderung des Kindes geht“). Manche Emotionen im Elterngespräch – z.B. Wut oder Frustration – können den Aufbau einer kooperativen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern sowie die Identifikation einer konstruktiven Problemlösung erschweren. Für eine Lehrkraft besteht somit eine doppelte Herausforderung: Einerseits soll sie empathisch sein, also emotionale Standpunkte der Eltern nachvollziehen und nachfühlen; andererseits ist Distanz vonnöten, um nicht emotional, sondern rational zu (re-)agieren (vgl. Hennig/Ehinger 2003). Dass dies jedoch nicht unbedingt bedeutet, (negative) Emotionen zurückzuhalten, verdeut-

licht die folgende Äußerung eines Teilnehmers: „*Manchmal ist es aber durchaus sinnvoll, auch emotional zu reagieren, da Eltern sehen, dass man auch nur ein Mensch ist und seine Sache auch leidenschaftlich vertritt*“ (vgl. das Gesprächsführungsprinzip der Authentizität; Rogers 1983).

2.2 Probleme im Bereich der Problemlösung

Problemsituation 5: „Abkürzungen“ bei der Problemlösung („Es war schwer klar zu machen, dass ich nur beraten kann, die Eltern aber selbst entscheiden müssen“). Ist die Lehrperson im Elterngespräch vorschnell mit einer Diagnose zur Hand oder suggeriert sie, dass ein Problem einfach zu lösen sei, so kann man von der Verwendung von *Abkürzungen* sprechen. Gerade wenn Eltern unsicher sind und um Rat bitten, sollten Lehrkräfte verdeutlichen, dass sie zwar Ratschläge geben, nicht aber anstelle der Eltern entscheiden können (vgl. Grewe 2005; Redlich 2009). Diese Problemsituation betrifft also gleichermaßen auch die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Eltern. Im Gespräch erfordert das Voranbringen einer nicht symptom-, sondern ursachenorientierten Problemlösung deshalb, dass Eltern zu Wort kommen, dass sie ihre Sichtweise der Dinge schildern und dass ihre Einschätzung der Durchführbarkeit von Lösungsoptionen im Gespräch eine zentrale Rolle einnimmt.

Problemsituation 6: Eltern haben wenig objektive Sichtweisen auf ihr Kind („Ungläubigkeit der Mutter, als das Verhalten ihres Sohnes dargestellt wurde [bzw. Entschuldigungen: Er wehrt sich doch nur ... Die anderen haben angefangen ...]“). Lehrkräfte werden im Elterngespräch mit unrealistischen Sichtweisen von Eltern in Bezug auf ihre Kinder konfrontiert, z.B. wenn Eltern fälschlicherweise von der Hochbegabung ihres Kindes überzeugt sind. Schwierigkeiten auf der Ebene der Problemlösung können entstehen, wenn bestimmte Haltungen der Eltern nicht hinterfragbar sind. Eine vielversprechende Gesprächsführungsstrategie ist es in so einem Fall, wenn eine Lehrperson sich im Gespräch möglichst ausschließlich auf vorliegende Tatsachen und eigene Beobachtungen stützt und diese so präzise wie möglich kommuniziert.

Problemsituation 7: Eltern haben aus Sicht der Lehrkraft unrealistische Erwartungen an das, was die Schule bzw. die Lehrkraft für ihr Kind tun kann („Es war nicht möglich, ein vernünftiges Gespräch zu führen, weil die Gesprächspartnerin unbedingt etwas erreichen wollte, was rechtlich gar nicht möglich war“). Die befragten Lehrkräfte beschrieben aus ihrer Sicht unrealistische Erwartungen von Eltern bzgl. möglicher Unterstützungsleistungen von Seiten der Schule – z.B. hinsichtlich kostenloser Nachhilfestunden. In Situationen, wie sie in diesem und im vorhergehenden Punkt beschrieben wurden, stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, Standpunkten der Eltern Wertschätzung entgegenzubringen, ihnen aber dennoch die Unangemessenheit ihrer Einschätzung oder Haltung aus Lehrersicht deutlich zu machen (vgl. Weinberger

2008). Gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Lösungsperspektiven für schulische Probleme müssen im Elterngespräch häufig auch kritische Punkte – wie z.B. unrealistische Erwartungen von Seiten der Eltern – angesprochen werden. Den Beschreibungen aus der Studie zufolge entstehen hierbei vor allem dann Probleme, wenn Lehrkräfte dies auf zu direkte Art und Weise tun und Eltern damit vor den Kopf stoßen.

Problemsituation 8: Eltern beharren auf Positionen, die aus Sicht der Lehrkraft unge-rechtfertigt sind („Eine Mutter akzeptiert die Bewertung einer Arbeit nicht und führt an, dass ein Experte im Bekanntenkreis die Arbeit als glatte Eins bewertet hätte“). Dazu gehörten beispielsweise Situationen, in denen Eltern eine aus Sicht der Lehrkraft kritische Sachlage nicht als problematisch empfanden, sie nicht ernst nahmen oder nicht der Ansicht waren, dass das zu Grunde liegende Problem lösbar sei. Diese Aspekte gehen über die Frage hinaus, ob die Lösung eines Problems schwierig oder leicht ist. Lehrkräfte müssen sich darauf einstellen, dass ihre Meinung für manche Eltern keine Rolle spielt und sie mit den Grenzen ihres eigenen Einflusses auf bestimmte Situationen konfrontiert werden. Zwar können sie eine aus ihrer Sicht hilfreiche Problemlösungsstrategie vorschlagen; dennoch liegt die Entscheidung letztlich bei den Eltern. Dies ist vor allem dann problematisch, wenn Eltern eine wenig erfolgversprechende Strategie präferieren oder ein aus Sicht der Lehrkraft virulentes Problem nicht anerkennen.

2.3 Probleme im Bereich der Strukturierung des Gesprächs

Problemsituation 9: Beenden nicht konstruktiver bzw. zeitraubender Diskussionen („Ich hätte dem Vater bestimmter gegenüberreten und deutlich sagen müssen, dass die Diskussion dieses Problems eigentlich völlig sinnlos ist“). Anknüpfend an Problemsituation 8 lässt sich die Anforderung an Lehrkräfte beschreiben, im Elterngespräch objektiv und auf die Problemlösung fokussiert zu bleiben. Dies verlangt ein wiederholtes Prüfen, ob sich ein Gespräch auf produktive Weise entwickelt oder eine „Sackgasse“ erreicht hat, z.B. wenn völlig inkompatible Positionen der Gesprächspartner auftreten (vgl. Grewe 2005). Dies betrifft primär den Aspekt der Strukturierung des Gesprächsablaufs des MMG-E: Steckt das Gespräch in einer Sackgasse, kann die Lehrkraft den Gesprächsverlauf durch Metakommunikation aktiv beeinflussen – z.B. indem sie ihren Eindruck verbalisiert, dass das Gespräch „gerade nicht vorwärts kommt“, indem sie alternative Lösungsstrategien für ein aktuelles Problem vorschlägt oder eine Diskussion abbricht, wenn eine Lösung unmöglich erscheint (vgl. Allhoff/Allhoff 2006).

Problemsituation 10: Unangemessenheit des Zeitpunktes bzw. Ortes handhaben („Ich habe der Mutter gesagt, dass der Elternsprechtag nicht der rechte Ort für ein ausführlicheres Gespräch ist“). Schließlich beschrieben die Studienteilnehmer und -teil-

nehmerinnen eine Kategorie von Problemen, die aus der Unangemessenheit der Rahmenbedingungen für das Gespräch herrührten. So bieten gerade Elternsprechtage häufig keinen optimalen Rahmen, um schwerwiegendere Probleme zu besprechen, da die oftmals kurze zeitliche Taktung der Gespräche es unmöglich macht, Probleme intensiv zu diskutieren. Zudem wurden Orte als ungünstig für Elterngespräche beschrieben, die keine Ruhe oder zu wenig Privatheit bieten. Um die Chancen auf eine Problemlösung im Gespräch zu erhöhen, aber auch um Wertschätzung für den Gesprächspartner zu signalisieren, ist es notwendig, für ein Gespräch angemessene zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen zu finden oder ggf. einen anderen Gesprächstermin zu vereinbaren.

3. Schlussfolgerungen für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz

Die berichteten Ergebnisse stellen eine Verdichtung der Erfahrungen der befragten Gymnasiallehrkräfte dar. Zwar liefern die Interviews keine belastbaren Erkenntnisse über die häufigsten oder auch schwerwiegendsten Probleme in Elterngesprächen. Dennoch lassen sich für die drei Bereiche des MMG-E konkrete Schlussfolgerungen hinsichtlich der Förderung der Kompetenz von Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen ziehen:

Beziehungsgestaltung. Die auf der Beziehungsebene geschilderten Problemkonstellationen machen deutlich, dass in Elterngesprächen immer auch das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander verhandelt wird. Ist der Kontakt geprägt von gegenseitiger Unterstützung und Kooperation? Oder von Forderungen auf der einen und einer abwehrenden Haltung auf der anderen Seite? Jede Lehrperson wird in ihrem Berufsalltag Situationen erleben, in denen diese Fragen ganz unterschiedlich beantwortet werden (vgl. Behr/Franta 2003). Im Hinblick auf Trainings der Gesprächsführung lassen sich zwei grundlegende Zielsetzungen formulieren: Einerseits sollten Lehrpersonen ihren Blick dafür schärfen, *wodurch* besonders tragfähige Kontakte zwischen Lehrperson und Eltern gekennzeichnet sind, und andererseits *durch welche kommunikativen Verhaltensweisen* solche Kontakte zustande kommen. Eine diesbezüglich naheliegende Option ist es z.B., die Beziehung als solche zum expliziten Gegenstand des Gesprächs zu machen. Gezielte Fragen – wie z.B. „*Was konkret erwarten Sie von mir?*“ – können dazu beitragen, gegenseitige Erwartungen sowie Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit zu klären.

Ebene der Problemlösung. Die diesbezüglichen Schilderungen der Lehrpersonen legen die Schlussfolgerung nahe, dass es im Elterngespräch ratsam ist, das vorliegende Problem und seine Ursachen möglichst gründlich zu klären, *bevor* Lösungsalternativen abgewogen werden. Hierdurch ließe sich z.B. einer geringen Objektivität

der elterlichen Sichtweise auf das Kind (Problemsituation 6) bereits früh im Gespräch begegnen. Außerdem sollten einschlägige Trainingsprogramme Lehrpersonen gezielter auf Problemsituationen vorbereiten, die im Kontakt mit Eltern häufiger vorkommen und die zugleich anspruchsvolle Gesprächsaufgaben darstellen, z.B. Beschwerden von Seiten der Eltern. Um solche Situationen erfolgreich bewältigen zu können, bietet sich die Vermittlung von Skripts an – ein Ansatz, der schon seit längerem im Bereich der ärztlichen Gesprächsführung erfolgreich verfolgt wird und der letztlich die dritte Ebene des MMG-E betrifft.

Ebene der Gesprächsstrukturierung. Im Bereich der Medizin existieren Gesprächsleitfäden für anspruchsvolle, professionstypische Situationen (z.B. für die partizipative Entscheidungsfindung; vgl. Scheibler/Pfaff 2003). Es ist vielversprechend, solche Leitfäden für den Bereich des Lehramts zu adaptieren und als Grundlage für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz zu nutzen (vgl. Gartmeier u.a. 2011). Leitfadiskonzepte bieten eine interessante Perspektive für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz: In jedem Gespräch stellen sich bestimmte Gesprächsaufgaben, z.B. die Herstellung eines positiven Kontakts, die Klärung eines vorliegenden Problems, die Eruiierung von Lösungsmöglichkeiten etc. Je nach Gesprächstyp (Beschwerde-, Entscheidungsgespräch) lässt sich eine bestimmte Reihenfolge bestimmen, in der diese Gesprächsaufgaben in optimaler Weise erledigt werden sollten. Die Vermittlung und Einübung solcher Gesprächsleitfäden für wiederkehrende Gesprächstypen kann vor allem weniger erfahrenen Lehrpersonen im Elterngespräch Orientierung und Sicherheit geben.

Literatur

- Aich, G. (2011): Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Allhoff, D.-W./Allhoff, W. (2006): Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch. München: Reinhardt.
- Behr, M./Franta, B. (2003): Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch in klientenzentrierter und systemischer Sicht. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 34, H. 1, S. 19-28.
- Bose, I./Gutenberg, N. (2009): Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 202–220.
- Freyaldenhoven, I. (2005): Schule in der Krise? – Psychologische Beratung als Antwort! Stuttgart: Ibidem.
- Gartmeier, M./Bauer, J./Fischer, M.R./Karsten, G./Prenzel, M. (2011): Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Gartmeier, M./Bauer, J./Gruber, H./Heid, H. (2008): Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. In: Vocations and Learning 1, H. 2, S. 87-103.
- Grewe, N. (Hrsg.) (2005): Praxishandbuch Beratung in der Schule. München: Luchterhand.

- Hennig, C./Ehinger, W. (2003): Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth: Auer.
- Hertel, S./Bruder, S./Schmitz, B. (2009): Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 117-128.
- Jensen, E./Jensen, H. (2008): Dialog mit Eltern: Gelungene Lehrer-Elterngespräche. München: Volchert.
- Jürgens, E. (2002): Elternhaus und Schule. Anregungen für die Gestaltung einer gelingenden Kooperation. In: unterrichten/erziehen 21, H. 4, S. 210-214.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Redlich, A. (2009): Gesprächsführung in der Beratung von Lehrern, Eltern und Erziehern. Hamburg: Universität Hamburg.
- Rogers, C.R. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheibler, F./Pfaff, H. (Hrsg.) (2003): Shared Decision Making. Der Patient als Partner im medizinischen Entscheidungsprozess. Weinheim u.a.: Juventa.
- Weinberger, S. (2008): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Weinheim u.a.: Juventa.
- Wild, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 4, S. 513-533.

Martin Gartmeier, Dr., geb. 1976, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, TUM School of Education.
E-Mail: martin.gartmeier@tum.de

Johannes Bauer, Dr., geb. 1975, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, TUM School of Education.
E-Mail: jbauer@tum.de

Anne Noll, geb. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, TUM School of Education.
E-Mail: anne.noll@tum.de

Manfred Prenzel, Prof. Dr., geb. 1952, Inhaber des Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung, TUM School of Education.
E-Mail: manfred.prenzel@tum.de

Anschrift: TUM School of Education, Schellingstraße 33, 80799 München

Ralph Schumacher/Elsbeth Stern

Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung: Welches Wissen trägt zu lernwirksamem Unterricht bei?

Zusammenfassung

Neurowissenschaftliche Ergebnisse besitzen für sich genommen keine Bedeutung für die Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten. Die Methoden der Hirnforschung eignen sich weder dazu, Wissensunterschiede zwischen den Lernenden aufzudecken, noch geben sie Anleitung für die Darbietung von Informationen. Ein zukünftiges Potenzial neurowissenschaftlicher Methoden liegt jedoch in der Aufdeckung von Unterschieden in der Informationsverarbeitung, die sich auf der Verhaltensebene nicht beobachten lassen.

Schlüsselwörter: Neurowissenschaften und Lernen, Potenzial neurowissenschaftlicher Methoden, Informationsverarbeitung

Neuroscience and Research on Learning and Instruction: What Kind of Knowledge Contributes to Educational Outcome?

Abstract

Strictly speaking, results from neuroscience can neither inform educational practice nor can they tell how to design learning environments. Brain imaging methods do not allow drawing conclusions on individual differences in knowledge representation and on appropriate information presentation. However, a future potential of brain imaging is the uncovering of differences in information processing that do not become apparent in behavior.

Keywords: neuroscience and learning, potential of brain imaging, information processing

1. Einleitung

Dank der Fortschritte auf dem Gebiet der Neurowissenschaften können wir heute geistige Prozesse wie Lernen nicht nur auf der Verhaltensebene beobachten, sondern parallel dazu auch Aktivitäten im Gehirn verfolgen. So können uns bildgebende Verfahren zum Beispiel Informationen über die Unterschiede zwischen den Gehirnzuständen von Menschen mit normaler geistiger Entwicklung sowie normalen Lernfähigkeiten und Menschen mit Entwicklungsstörungen sowie eingeschränkten Lernkompetenzen liefern. Beispielsweise haben Einsichten in die Gehirnfunktionen von Schülern und Schülerinnen mit Lese-Rechtschreibschwäche (Dyslexie) dazu beigetragen, verständlich zu machen, aus welchen Gründen normale Unterrichtsmethoden in manchen Fällen erfolglos bleiben (vgl. Goswami 2004). Die Entdeckung solcher durch das Gehirn bedingten Einschränkungen für das Lernen hat eine fortdauernde Diskussion darüber ausgelöst, inwieweit Ergebnisse der Hirnforschung generell dazu geeignet sind, eine Grundlage für die Verbesserung von Unterrichtsmethoden bereitzustellen.

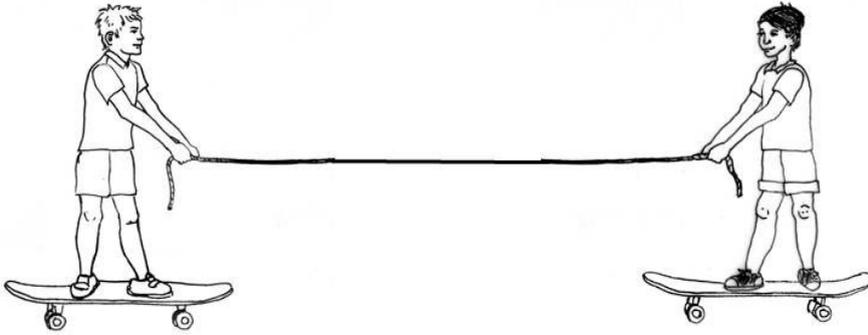
Während einige Autoren und Autorinnen Leitideen dafür skizziert haben, wie sich pädagogische, psychologische und neurowissenschaftliche Forschungen zum menschlichen Lernen integrieren ließen (vgl. Ansari/De Smed/Grabner 2012; Blake-more/Frith 2006), haben andere vor unrealistischen Erwartungen an die Neurowissenschaften gewarnt (vgl. Bruer 1997; Schumacher 2007; Stern/Grabner/Schumacher 2005) und auf die Gefahr hingewiesen, dass dabei die weitaus besser ausgearbeiteten Theorien zur Verbesserung schulischen Lernens der psychologischen Lehr- und Lernforschung ignoriert werden (vgl. Stern 2005). In diesem Aufsatz wird erklärt, warum die Neurowissenschaften keine Bedeutung für die Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten haben – und worin ihr eigentlicher Beitrag zum Verständnis menschlichen Lernens besteht.

2. Welches Wissen benötigen Lehrpersonen, um guten Unterricht zu erteilen?

Angenommen, eine Lehrperson hat den Schülerinnen und Schülern im Physikunterricht das zweite Newtonsche Gesetz erklärt, wonach es zu jeder Kraft eine gleich große Reaktionskraft gibt, die in entgegengesetzter Richtung wirkt. Die Lehrperson stellt den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an ihre Erläuterungen die folgende Aufgabe:

Abb. 1: Aufgabe zum zweiten Newtonschen Gesetz

Zwei Skateboard-Fahrer mit gleichem Gewicht stehen sich je auf einem Skateboard gegenüber und sind mit einem gespannten Seil verbunden. Der Linke zieht aktiv am Seil, der Rechte hält es nur fest. Was passiert?



Quelle: MINT-Lernzentrum der ETH Zürich

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das zweite Newtonsche Gesetz verstanden haben und auf neue Situationen anwenden können, werden die richtige Antwort geben, dass sich beide Skateboard-Fahrer gleich schnell zur anfänglichen Mitte bewegen. Hingegen werden andere, die glauben, dass nur der aktiv ziehende linke Skateboard-Fahrer eine Kraft ausübt, antworten, der Linke würde stehenbleiben und der Rechte auf ihn zu rollen. Damit stellt sich die Frage, was Lehrpersonen wissen müssen, um nach Möglichkeit *allen* Schülerinnen und Schülern diesen physikalischen Zusammenhang verständlich zu machen. Woran liegt es, dass die einen etwas verstehen und die anderen nicht?

Eine wichtige Rolle bei der Erklärung und Vorhersage von Leistungsunterschieden beim schulischen Lernen spielt neben der Intelligenz das Vorwissen der Lernenden in den jeweiligen Inhaltsbereichen. Zu diesem Vorwissen gehören zum einen Vorstellungen, die mit den wissenschaftlichen Inhalten verträglich sind und an die man daher im Unterricht anschließen kann. Dazu gehört zum Beispiel die Vorstellung, dass Kräfte eine Richtung, einen Ansatzpunkt und einen Betrag besitzen. Diese Kenntnisse werden als *anschlussfähige Schülervorstellungen* bezeichnet. Zum anderen zählen zum Vorwissen aber auch Vorstellungen, die mit den wissenschaftlichen Inhalten unverträglich sind und daher zu Verständnisschwierigkeiten führen können. Dazu gehört beispielsweise die Vorstellung, dass Kräfte nur dann wirken, wenn Lebewesen aktiv Bewegungen ausführen. Solche Vorstellungen werden als *Fehlvorstellungen* bzw. als *nichtanschlussfähige Schülervorstellungen* bezeichnet. Um den Unterricht optimal auf den Kenntnisstand der Lernenden abzustimmen, müssen Lehrpersonen also wissen, welche anschlussfähigen und nichtanschlussfähigen

Vorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern vorliegen. Dieses Vorwissen lässt sich mit geeigneten Tests, wie sie zum Beispiel vom MINT-Lernzentrum der ETH Zürich entwickelt werden, vor dem Unterricht erheben.¹

Damit das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht gezielt genutzt werden kann, müssen Lehrpersonen zudem wissen, welche Lernformen sich besonders eignen, um das Gelernte zu vertiefen oder um vorliegenden Fehlvorstellungen entgegenzuwirken. Eine Lernform, die sich in zahlreichen Vergleichsstudien als besonders wirksam herausgestellt hat, besteht darin, die Lernenden mit inhaltlich genau abgestimmten Aufträgen dazu aufzufordern, Erklärungen zu bilden. Zur Vertiefung des Gelernten kann ihnen beispielsweise der Auftrag gegeben werden darzustellen, wie sie das zweite Newtonsche Gesetz einem Mitschüler oder einer Mitschülerin erklären würden, der bzw. die die betreffende Lektion verpasst hat. Sie müssen sich dabei also genau überlegen, welche Voraussetzungen sie ihrem Mitschüler bzw. ihrer Mitschülerin zunächst erklären müssen und welche Punkte für das Verständnis dieses Naturgesetzes besonders wichtig sind. Der oben genannten Fehlvorstellung lässt sich wiederum entgegenwirken, indem die Lernenden aufgefordert werden zu erklären, was genau an der Vorstellung falsch ist, Kräfte würden nur dann wirken, wenn aktiv Bewegungen ausgeführt werden – und durch welche Fälle diese Vorstellung widerlegt werden kann. Auf diese Weise machen sie sich diese Fehlvorstellung noch einmal besonders bewusst.

Wenn es um die Erklärung von Leistungsunterschieden beim schulischen Lernen geht, dann geht es um Leistungsunterschiede zwischen gesunden Personen mit einer Intelligenz im normalen Bereich. Es ist wichtig, dies zu beachten, denn häufig wird von neurowissenschaftlichen Untersuchungen, die sich mit Unterschieden zwischen gesunden Personen und Personen mit pathologischen Störungen wie der Lese- und Rechtschreibschwäche (Dyslexie) oder der Rechenschwäche (Dyskalkulie) befassen, fälschlich darauf geschlossen, sie könnten automatisch auch Leistungsunterschiede zwischen gesunden Personen erklären. Für Leistungsunterschiede zwischen gesunden Personen sind aber neben Unterschieden in der Intelligenz vor allem Unterschiede im Vorwissen verantwortlich. Um guten Unterricht zu machen, müssen Lehrpersonen daher das Vorwissen der Lernenden kennen, und sie müssen wissen, welche Lernformen sich besonders eignen, um Fehlvorstellungen entgegenzuwirken sowie das Wissen zu vertiefen.

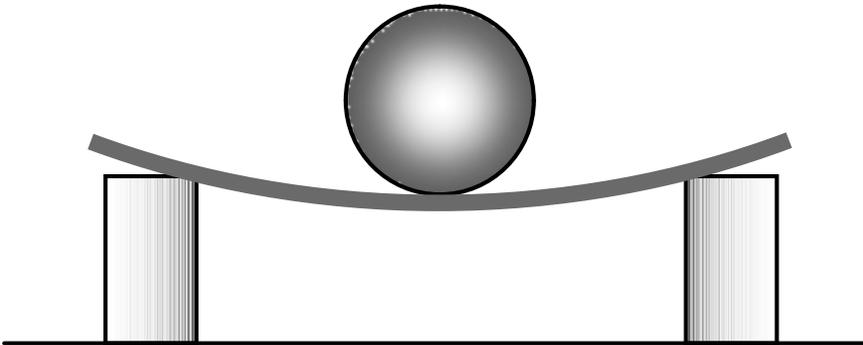
1 Näheres dazu kann unter URL: <http://www.educ.ethz.ch/mint>, nachgelesen werden.

3. Welche Forschungsrichtung stellt dieses unterrichtsrelevante Wissen bereit?

Das für die Unterrichtsgestaltung relevante Wissen über das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sowie über wirksame Lernformen stellt nicht der Blick ins Hirn, sondern die empirische Lehr- und Lernforschung bereit. Schülervorstellungen werden erhoben, indem man die Kinder bzw. Jugendlichen Fragen wie die folgende bearbeitet lässt:

Abb. 2: Fragen zur Ermittlung des Vorwissens von Schülerinnen und Schülern

Eine Kugel liegt auf einem elastischen Brett. Welche der folgenden Aussagen treffen zu?



- *Da die Kugel in Ruhe ist, wirken hier überhaupt keine Kräfte.*
- *Auf die Kugel wirkt nur die Stützkraft des gespannten Bretts, sonst würde sie herunterfallen.*
- *Auf die Kugel wirkt nur die Anziehungskraft der Erde, da sich das Brett durchbiegt.*
- *Das Brett stützt die Kugel ab und wirkt deshalb mit einer nach oben gerichteten Kraft auf die Kugel.*

Quelle: MINT-Lernzentrum der ETH Zürich

Mit Fragen wie diesen lässt sich herausfinden, ob die Lernenden bereits über bestimmte Kenntnisse verfügen oder ob sie noch Vorstellungen haben, die nicht anschlussfähig sind und damit zu Verständnisschwierigkeiten führen können. Solche Testfragen eignen sich ebenfalls, um im Anschluss an den Unterricht festzustellen, ob etwas gelernt bzw. richtig verstanden wurde. Denn Lernen zeigt sich im Bewältigen von Anforderungen: Wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht etwas dazu gelernt haben, dann zeigt sich das darin, dass sie nach dem Unterricht Aufgaben lösen können, die sie vor dem Unterricht noch nicht bewältigen konnten.

Hingegen lässt sich mit dem Blick ins Hirn nicht feststellen, ob etwas richtig gelernt wurde. Denn grundsätzlich gehen *alle* Lernprozesse – auch wenn etwas Falsches gelernt wurde – mit funktionellen oder strukturellen Veränderungen im Gehirn einher, so dass allein von dem Vorliegen neuronaler Veränderungen nicht darauf geschlossen werden kann, dass jemand etwas richtig verstanden hat. Die Beobachtung, dass sich im Gehirn neue Verbindungen von Nervenzellen gebildet haben, ist deshalb *unterbestimmt* in Bezug auf die Frage, ob das Richtige gelernt wurde. Deshalb gilt: Ganz unabhängig vom technischen Fortschritt in den bildgebenden Verfahren der Hirnforschung werden die bunten Bilder niemals die Erhebung von Wissen und Verhalten ersetzen können. Befragungen und Beobachtungen des Verhaltens haben also klare Priorität vor der Beobachtung von Vorgängen im Gehirn: Erst wenn man über das Bewältigen von Anforderungen in Testsituationen festgestellt hat, dass jemand etwas verstanden hat, kann anschließend mit den Methoden der Neurowissenschaften untersucht werden, welche Veränderungen im Gehirn mit diesen Lernprozessen einhergehen. Aber auch wenn man wissenschaftlich abgesicherte Zusammenhänge zwischen Lernprozessen und bestimmten Veränderungen im Gehirn gefunden hat, bleiben Befragung und Beobachtung weiterhin die einzigen sicheren Mittel, um festzustellen, ob etwas richtig gelernt bzw. verstanden wurde.

Auch die Wirksamkeit verschiedener Lernformen kann nur im Rahmen der empirischen Lehr- und Lernforschung untersucht werden. Dazu müssen Vergleichsstudien mit mehreren Gruppen durchgeführt werden, die unter verschiedenen Bedingungen bzw. mit verschiedenen Lernformen unterrichtet werden. Bei solchen Vergleichsstudien ist es natürlich zentral, zunächst mithilfe geeigneter Vortests sicherzustellen, dass das Ausgangsniveau der verschiedenen Gruppen vergleichbar ist. Dazu werden zum Beispiel Wissenstests mit Fragen wie den oben dargestellten verwendet. Anschließend werden den verschiedenen Gruppen dieselben Inhalte in unterschiedlichen Lernumgebungen bzw. mit verschiedenen Lernformen präsentiert. Zum Beispiel werden die einen aufgefordert, eine Zusammenfassung zu schreiben, während die anderen den Auftrag erhalten, Erklärungen zu geben oder genau aufzuschreiben, was sie im Einzelnen noch nicht verstanden haben. Nach Abschluss dieser Interventionen wird mithilfe von Nachtests geprüft, wie viel die Versuchsteilnehmer unter den verschiedenen Bedingungen gelernt haben – und ob sich zwischen den verschiedenen Gruppen statistisch bedeutsame Unterschiede feststellen lassen. Wenn sich gezeigt hat, dass – bei vergleichbaren Ausgangsvoraussetzungen und gleichem Zeitaufwand – eine Gruppe deutlich mehr gelernt hat als die übrigen Gruppen, dann kann behauptet werden, dass die betreffende Lernform wirksamer ist als die anderen.

Hingegen lassen sich solche Aussagen auf der Grundlage der Beobachtung des Gehirns nicht machen. Denn aus dem Umfang oder der Art der Veränderung von Nervenverbindungen im Gehirn lässt sich nicht ablesen, welche Lernform im Vergleich mit anderen Lernformen am besten geeignet ist, um Individuen auf die Bewältigung von Anforderungen vorzubereiten. Zum Beispiel ist es nicht so, dass be-

sonders viele Veränderungen bei der Bildung von Nervenzellen darauf hinweisen, dass besonders viel gelernt wurde. Vielmehr ist der Umfang der Veränderung und Aktivierung von Hirnarealen davon abhängig, über wie viel Routine und Expertise die betreffenden Personen verfügen. Ob sich also bei einer bestimmten Lernform besonders viele oder besonders wenige Veränderungen bei der Bildung von Nervenzellen im Gehirn zeigen, hat folglich keine Bedeutung dafür, ob viel oder wenig gelernt wurde. Der Blick ins Hirn ist also auch in dieser Hinsicht *unterbestimmt*.

Wie kommt diese Unterbestimmtheit zustande? Sie entsteht dadurch, dass die Lehr- und Lernforschung und die Neurowissenschaften unterschiedliche Phänomene auf verschiedenen theoretischen Ebenen erklären. Gegenstand der Lehr- und Lernforschung ist das Verhalten von Personen. Unterschiede im Verhalten wie Leistungsunterschiede werden beispielsweise mit Unterschieden im Wissen oder in der Intelligenz erklärt. Gegenstand der Neurowissenschaften sind Vorgänge im menschlichen Gehirn. Diese Vorgänge werden biologisch bzw. chemisch erklärt. Es ist zwar grundsätzlich möglich, geistigen Zuständen bestimmte Hirnzustände zuzuordnen, mit denen sie im Allgemeinen gemeinsam auftreten. Aber solche Zuordnungen sind aufgrund der individuellen Unterschiede niemals eindeutig. Denn jedes Gehirn ist aufgrund der Lerngeschichte der betreffenden Person anders. Dadurch kommt die oben dargestellte Unterbestimmtheit zustande: Auch wenn ich einen bestimmten Hirnzustand identifizieren kann, kann ich damit noch nicht mit Sicherheit sagen, in welchem geistigen Zustand sich die betreffende Person befindet – ob sie zum Beispiel das zweite Newtonsche Gesetz verstanden hat. Vielmehr kann ich das nur herausfinden, indem ich ihr Verhalten untersuche und prüfe, ob sie in der Lage ist, bestimmte Anforderungen zu bewältigen.

Erklärungen für ausbleibende Lernzuwächse, die auf Vorgänge im Gehirn abzielen (z.B.: „Es wurde nicht genügend Dopamin ausgeschüttet“, oder: „Der linke Parietallappen war nicht aktiviert“), können grundsätzlich nichts zur Steigerung der Lernwirksamkeit von Unterricht beitragen. Selbst wenn die physiologischen Indikatoren zuverlässig messbar sind (was zum jetzigen Stand der Forschung nur selten der Fall ist), kann die Lehrkraft daraus keine Handlungen ableiten. Stellen wir uns eine Expertenkommission vor, die die Ursachen für einen Flugzeugabsturz herausfinden soll und die nach wochenlanger, kostenintensiver Recherche zu dem Ergebnis kommt: „Es war die Gravitationskraft, die den Absturz auslöste“. Das ist zwar aus Sicht der Physik korrekt, aber es erklärt nicht, warum nur das besagte und nicht alle anderen Flugzeuge abgestürzt sind. Statt sich auf allgemeine Gesetze der Physik zu konzentrieren, wird die Kommission nach Konstruktionsmängeln und Fehlfunktionen bei dem speziellen Flugzeug suchen, die dazu führten, dass zum Zeitpunkt des Absturzes die Auftriebskräfte nicht größer als die Gravitationskraft waren. Parallel dazu muss die Lehrkraft herausfinden, warum es nicht zur Passung zwischen ihrem Input und dem Vorwissen der Lernenden gekommen ist.

4. Haben neurowissenschaftliche Untersuchungen zu diesem unterrichtsrelevanten Wissen etwas beigetragen?

Auch wenn in der Wissenschaft Geist und Gehirn noch getrennt betrachtet werden müssen, weil die Gesetzmäßigkeiten, nach denen sie zusammenwirken, noch gänzlich unbekannt sind, können beide Perspektiven voneinander profitieren. Es könnte sich immerhin zeigen, dass Erkenntnisse über das Gehirn gewonnen werden, welche psychologische Theorien über den Geist in Frage stellen. So wurden vor wenigen Jahrzehnten noch psychische Krankheiten wie Schizophrenie oder Autismus auf frühkindliche Störungen der Mutter-Kind-Beziehung zurückgeführt. Das klingt aus heutiger Sicht absurd: Wir kennen die internen Störungen der Hirnfunktionen bei diesen Krankheiten recht gut und wissen, dass sie sich weder durch Umwelteinflüsse auslösen noch heilen lassen. In der klinischen Psychologie musste man als Ergebnis der Hirnforschung Theorien und Hypothesen aufgeben. Wie aber sieht es in der Lehr- und Lernforschung aus? Zwingen uns Erkenntnisse aus der Hirnforschung zu neuen Sichtweisen des schulischen Lernens? In der Expertise von Stern, Grabner und Schumacher (2005) wurde gezeigt: Keine Einsicht der Lehr- und Lernforschung zur Unterrichtsgestaltung musste aufgrund von Ergebnissen der Neurowissenschaften revidiert werden. Psychologische Theorien zum Konzeptwechsel, zur Motivation, zur grafisch-visuellen Wissensrepräsentation können recht präzise Bedingungen für lernwirksamen Unterricht aufzeigen (mehr dazu bei Felten und Stern 2012).

Eigenständige neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse, die zur Revision von Empfehlungen der Lehr- und Lernforschung zur Unterrichtsgestaltung geführt haben, lagen bis zum Jahre 2005 nicht vor (vgl. Stern/Grabner/Schumacher 2005). Aber hat sich in der Zwischenzeit der Forschungsstand vielleicht so verändert, dass die damaligen Schlussfolgerungen nicht mehr zutreffen?

Einen aktuellen Überblick über die neurowissenschaftliche Forschung in diesem Bereich bietet der 2012 veröffentlichte Aufsatz „Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field“ von Daniel Ansari, Bert De Smedt und Roland Grabner (2012). Die Autoren weisen gleich zu Anfang einschränkend darauf hin, dass sich die in diesem Bereich vorliegenden neurowissenschaftlichen Untersuchungen *nicht* mit der Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen gesunden Personen befassen. Stattdessen beschäftigen sie sich mit pathologischen Phänomenen – insbesondere mit Dyslexie und Dyskalkulie. Es geht dabei also darum, Leistungsunterschiede zwischen gesunden Personen und Personen mit bestimmten Leistungsstörungen zu erklären. Da sich diese Untersuchungen nicht mit Leistungsunterschieden zwischen gesunden Personen befassen, können sie folglich auch nicht erklären, warum zum Beispiel einige Schülerinnen und Schüler die eingangs dargestellte Mechanikaufgabe lösen können und andere nicht. Der Forschungsstand hat sich in den letzten fünf Jahren also *nicht* so stark verändert, dass sich nun behaupten ließe,

die Neurowissenschaften würden eigenständige Vorschläge zur Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten aufstellen.

Ein denkbarer Einwand könnte nun folgendermaßen lauten: „Aber die Neurowissenschaften bestätigen doch Vieles, was die Lehr- und Lernforschung sagt. Und indem sie dies tun, leisten sie doch auch einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung des Schulunterrichts. Beispielsweise bestätigen sie, dass Personen mit höherer Lernmotivation besser lernen als Personen mit niedrigerer Lernmotivation.“ Dieser Einwand lässt sich mit zwei Überlegungen zurückweisen:

Erstens werden vielfach Ergebnisse der Verhaltensforschung, zu der auch die Lehr- und Lernforschung zählt, als Resultate der Neurowissenschaften ausgegeben. Das trifft auch auf das dargestellte Beispiel zu: Um diese Behauptung begründen zu können, muss man nämlich zunächst Unterschiede in der Lernmotivation erheben, indem Personen mit geeigneten Tests befragt werden. Anschließend muss verglichen werden, wie sich diese Motivationsunterschiede auf Leistungen beim Lernen auswirken. Auch dies geschieht wiederum mit entsprechenden Tests, mit denen geprüft wird, wie Personen unterschiedliche Anforderungen bewältigen. Damit wird deutlich, dass diese Behauptung nur durch die Untersuchung des Verhaltens von Personen gestützt werden kann. Hingegen trägt die Untersuchung von Gehirnzuständen zu dieser Einsicht nichts bei.

Zweitens werden vielfach Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung mit unpassenden oder viel zu allgemeinen Befunden der Neurowissenschaften unterfüttert. In diesem Fall wird also das Richtige mit den falschen Gründen gestützt. Um das obige Beispiel noch einmal aufzugreifen: Das ist so, als würde man auf die Frage: „Warum ist dieses Flugzeug abgestürzt?“, antworten: „Wegen der Schwerkraft.“ Diese Antwort ist natürlich viel zu allgemein, denn es interessiert einen ja gerade, warum manche Flugzeuge in der Luft bleiben – und manche nicht.

Ein häufiger Einwand von Anhängern und Anhängerinnen der neurowissenschaftlichen Perspektive ist, dass erst die Hirnforschung die Bedeutung der Emotionen für das Lernen erkannt habe und dass man erst seitdem wisse, dass Angst ein schlechter Ratgeber beim schulischen Lernen sei. Dieses Argument entbehrt allerdings jeglicher Grundlage und ist wohl auf die Tatsache zurückzuführen, dass viele Kinder mit Schulangst bei MedizinerInnen landen. Wir können derzeit selbst mit Hilfe der besten Hirnscannings nicht zwischen verschiedenen Emotionen unterscheiden. Wir wissen also durch den Blick ins Hirn nicht, ob jemand gerade traurig oder fröhlich ist. Und die Rolle der Angst beim Lernen wurde bereits zu Zeiten geklärt, als der Behaviorismus noch die Psychologie dominierte. Angst kommt auf, wenn negative Konsequenzen, also Strafreize zu erwarten sind, und diesen kann man nur durch Flucht oder Vermeidung entgehen. Durch das Verabreichen von Strafen kann man also erreichen, dass ein Individuum ein unerwünschtes Verhalten unterlässt. Möchte

man hingegen Verhalten aufbauen, müssen positive Konsequenzen erlebt werden. Eltern und Lehrpersonen könnten sich manches Ärgernis ersparen, wenn sie Straf- und Belohnungsreize gezielter einsetzen würden. Ziel der Schule ist es, Verhalten und Kompetenzen aufzubauen, die nicht spontan erworben werden. Dies kann nur gelingen, wenn die Lernenden mit dem Verhalten positive Erlebnisse verbinden. Dazu gehört Kompetenzerleben, also die Bewältigung einer Anforderung. Aus der Tatsache, dass Lehrpersonen und Eltern eine lange bekannte Einsicht – nämlich dass man durch Strafen Verhalten ab-, aber nicht aufbauen kann – nicht konsequent nutzen, lässt sich also keineswegs ableiten, dass Neurowissenschaften zu neuen pädagogischen Einsichten geführt haben bzw. führen können.

5. Worin liegen die Stärken neurowissenschaftlicher Untersuchungen in Bezug auf das Verständnis menschlichen Lernens?

Daraus, dass die Neurowissenschaften keine Bedeutung für die Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten haben, folgt selbstverständlich nicht, dass sie keinen Beitrag zum Verständnis menschlichen Lernens leisten können. Das wäre ein Fehlschluss. Um die Bedeutung der Neurowissenschaften für die psychologische Forschung zum menschlichen Lernen zu veranschaulichen, werden im Folgenden sechs exemplarische Fälle der Kooperation zwischen beiden Disziplinen dargestellt.

Neurowissenschaftliche Erklärungen für entwicklungspezifische kognitive Defizite

Neurowissenschaftliche Untersuchungen können Erklärungen für entwicklungspezifische kognitive Defizite liefern, die auf kognitionswissenschaftlicher Ebene bereits bekannt und untersucht sind. Dies trifft zum Beispiel auf die Studie von Judy DeLoache (2004) zu, in der die mangelnde Fähigkeit von 18 bis 30 Monate alten Kleinkindern, verkleinerte Modelle von Gegenständen wie Stühlen, Rutschen oder Autos als solche zu erkennen (und entsprechend zu handeln), in Beziehung gesetzt wird zu der neurowissenschaftlichen Einsicht, dass visuelle Informationen im menschlichen Gehirn in zwei verschiedenen Systemen, nämlich im ventralen und im dorsalen System, verarbeitet werden, die in diesem Entwicklungsstadium noch nicht ausreichend miteinander verbunden sind.

Neurowissenschaftliche Erklärungen für kognitive Leistungsstörungen

Neurowissenschaftliche Untersuchungen können zur Erklärung kognitiver Leistungsstörungen beitragen. Ein Beispiel ist die Erklärung der Lese- und Rechtschreibschwäche (Dyslexie). Die meisten Kinder mit Dyslexie haben eine verminderte phonologische Bewusstheit. Das bedeutet, sie haben Schwierigkeiten, zusammengesetzte Sprachlaute in Wörtern zu erkennen und zu erzeugen. Kinder mit solchen phonologischen Defiziten zeichnen sich zudem durch deutlich geringere neuronale Aktivitäten

im temporal-parietalen Bereich aus, wenn sie zum Beispiel mit Aufgaben beschäftigt sind, bei denen es darum geht zu entscheiden, ob sich bestimmte Silben reimen (vgl. Simos u.a. 2002). Da die Aktivierung in dieser Hirnregion mit besserer Lesefähigkeit zunimmt, lässt sich Dyslexie also mit einer verminderten Hirntätigkeit in diesem Bereich erklären.

Außerdem ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass neurowissenschaftliche Untersuchungen dadurch für die psychologische Lehr- und Lernforschung Bedeutung gewinnen können, dass sie uns Hinweise auf die Art der neuronalen Ursachen kognitiver Leistungsstörungen geben. Zum Beispiel hat sich gezeigt, dass Dyslexie nicht auf einer Fehlentwicklung des phonologischen Systems, sondern auf einer verlangsamten Entwicklung dieses Systems beruht (vgl. Goswami 2004). Da es denkbar ist, dass man auf verlangsamte Entwicklungen mit anderen Trainingsmaßnahmen als auf Fehlentwicklungen reagiert, lassen sich aus solchen Einsichten möglicherweise auch praktische Konsequenzen für die Beseitigung von Leistungsstörungen ableiten.

Verschiedene Ursachen kognitiver Leistungsstörungen

Kognitive Leistungsstörungen können mehrere neuronale Ursachen haben. Während sich also in solchen Fällen auf der Verhaltensebene keine Unterschiede feststellen lassen, können im Zuge neurowissenschaftlicher Untersuchungen bei verschiedenen Personen unterschiedliche Ursachen dieser Störung identifiziert werden. Dies trifft zum Beispiel auf die Lese- und Rechtschreibschwäche zu, der sowohl Störungen im visuellen System als auch Störungen im auditiven System zugrunde liegen können. Entsprechend diesen Unterschieden müssen also verschiedene Trainingsmaßnahmen ergriffen werden, um die kognitive Störung zu beseitigen. Auf diese Weise können neurowissenschaftliche Untersuchungen praktische Konsequenzen für Trainings- bzw. Unterrichtsmaßnahmen haben. Dabei muss allerdings einschränkend hervorgehoben werden, dass sie noch nichts über die inhaltliche Beschaffenheit dieser Maßnahmen aussagen. In erster Linie erfahren wir durch solche Untersuchungen nämlich nur, dass wir verschiedene Trainingsmaßnahmen ergreifen müssen, um die kognitiven Störungen zu beseitigen.

Frühzeitige Diagnose kognitiver Entwicklungsstörungen anhand neurowissenschaftlicher Befunde

Es mag im Prinzip möglich sein, anhand neurowissenschaftlicher Befunde kognitive Entwicklungsstörungen frühzeitig zu diagnostizieren, bevor sie sich auf der Verhaltensebene zeigen. Dies setzt voraus, dass es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Auftreten bestimmter Hirnzustände zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt und dem späteren Auftreten bestimmter Leistungsstörungen gibt. Gegenwärtig lassen jedoch die neurowissenschaftlichen Methoden noch keine zuverlässige Frühdiagnose – zum Beispiel von Sprachstörungen – im Einzelfall zu.

Entscheidungen zwischen konkurrierenden kognitionswissenschaftlichen Erklärungen

Neurowissenschaftliche Befunde können in manchen Fällen herangezogen werden um zu entscheiden, welcher von zwei konkurrierenden kognitionswissenschaftlichen Erklärungen der Vorzug gegeben werden soll. Erklärt zum Beispiel Theorie A Dyslexie mit Störungen in der visuellen Wahrnehmung und Theorie B mit Störungen beim Sprachverstehen, dann ist es möglich, durch neurowissenschaftliche Untersuchungen der entsprechenden Hirnareale herauszufinden, welche dieser beiden Erklärungen zutrifft (siehe dazu auch Goswami 2004). Auch im so genannten Normalbereich könnten sich hier interessante Entwicklungen ergeben. Ganz aktuell ist ein Artikel von Immordino-Yang, Christodoulou und Singh (2012) zu nennen, in dem gezeigt wird, dass sich verschiedene Zustände der Aufmerksamkeit im Gehirn identifizieren lassen, die Unterschiede im Lernzuwachs erklären können.

Das Trainieren von Vorläuferfähigkeiten

Neurowissenschaftliche Untersuchungen haben ferner gezeigt, dass bestimmte Hirnareale, die später bei Erwachsenen wichtige Funktionen für das Rechnen übernehmen, bei Kindern besonders aktiviert werden, wenn sie ihre Finger abzählen (vgl. Dehaene 1997). Dieser Befund ist vereinbar mit der Annahme, dass es sich beim Rechnen mit Fingern um eine mathematische Vorläuferfähigkeit handelt, deren Förderung sich positiv auf den späteren Kompetenzerwerb auswirkt. Sollte sich diese Prognose in längsschnittlich angelegten Trainingsstudien als zutreffend herausstellen, dann würden sich aus neurowissenschaftlichen Einsichten – in Kombination mit Ergebnissen psychologischer Längsschnittsstudien – Anleitungen für die Unterrichtsgestaltung ergeben.

In diesem Zusammenhang muss aber beachtet werden, dass allein aus dem Befund, dass durch das Abzählen der Finger bei Kindern Hirnareale aktiviert werden, die später im Erwachsenenalter für das Ausführen von Rechenoperationen relevant sind, noch nicht ableiten lässt, dass die späteren Rechenleistungen gezielt durch das Üben des Fingerabzählens in der Kindheit verbessert werden können. Aus der Tatsache, dass man seine Hände beim Essen sowie beim Schreiben benutzt, würde man ja auch nicht schließen, dass Essen eine gezielte Übung für das spätere Schreiben ist. Dass am Zustandekommen zweier Kompetenzen die gleichen physiologischen Grundlagen beteiligt sind, lässt noch keinerlei Schlüsse über Fördermöglichkeiten zu. Bei der Entwicklung der Rechenleistung kann nämlich angenommen werden, dass diese zudem von einer ganzen Reihe kultureller Faktoren abhängt, die im Zuge der Beschreibung des menschlichen Gehirns überhaupt nicht erfasst werden.

6. Fazit

Die sechs dargestellten Fälle machen deutlich, dass neurowissenschaftliche Untersuchungen für die psychologische Lehr- und Lernforschung durchaus von Bedeutung sind, weil sich mit ihnen Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufdecken lassen, die auf der Verhaltensebene nicht beobachtet werden können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu beachten, dass sich viele der dargestellten Fälle auf die Diagnose und Erklärung von kognitiven Leistungsstörungen beziehen. Von der unbestreitbaren Kompetenz der Neurowissenschaften hinsichtlich der Diagnose und Erklärung pathologischer Fälle darf aber nicht vorschnell darauf geschlossen werden, dass ihr damit die gleichen Kompetenzen auch für die Gestaltung von Lerngelegenheiten im normalen Schulunterricht zukommen. Für die Frage, was uns Menschen in die Lage versetzt, die komplexen Anforderungen, die unsere Umwelt an uns stellt, zu bewältigen, müssen wir die Unterscheidung zwischen Gehirn und Geist beibehalten. Mediziner setzen sich mit der Frage auseinander, ob und wie ein nicht optimal funktionierendes Gehirn medikamentös optimiert werden kann. Lehrerinnen und Lehrer hingegen müssen sich mit dem menschlichen Geist und vor allem dem darin gespeicherten Wissen auseinandersetzen. Die Auseinandersetzung mit der Hirnforschung ist zweifelsohne interessant, aber nicht erforderlich für die Gestaltung optimaler Lerngelegenheiten.

Literatur

- Ansari, D./De Smedt, B./Grabner, R. (2012): Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. In: *Neuroethics* 2, H. 5, S. 105-117.
- Blakemore, S./Frith, U. (2006): *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß.* München: DVA.
- Bruer, J. (1997): Education and the Brain: A Bridge Too Far. In: *Educational Researcher* 26, H. 8, S. 4-16.
- Dehaene, S. (1997): *The Number Sense.* New York: Oxford University Press.
- DeLoache, J./Uttat, D./Rosengreen, K. (2004): Scale Errors Offer Evidence for a Perception-Action Dissociation Early in Life. In: *Science* 304, H. 5673, S. 1027-1029.
- Felten, M./Stern, E. (2012): *Lernwirksam unterrichten.* Berlin: Cornelsen.
- Goswami, U. (2004): Neuroscience and Education. In: *British Journal of Educational Psychology*, H. 74, S. 1-14.
- Immordino-Yang, M./Christodoulou, A./Singh, V. (2012): Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education. In: *Perspectives on Psychological Science*, H. 7, S. 352-364.
- Schumacher, R. (2007): The Brain Is Not Enough. Potentials and Limits in Integrating Neuroscience and Pedagogy. In: *Analyse und Kritik* 2, H. 1, S. 38-46.
- Simos, P./Fletcher, J./Bergman, M. (2002): Dyslexia-specific Brain Activation Profile Becomes Normal Following Successful Remedial Training. In: *Neurology* 58, H. 8, S. 1203-1213.
- Stern, E. (2005): Pedagogy Meets Neuroscience. In: *Science* 310, H. 5749, S. 745.

| Ralph Schumacher/Elsbeth Stern

Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Reihe Bildungsreform, Band 13. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Ralph Schumacher, Dr., geb. 1964, Leiter des MINT-Lernzentrums an der ETH Zürich.

Anschrift: ETH Zürich, MINT-Lernzentrum, Clausiusstrasse 59, 8092 Zürich, Schweiz
E-Mail: ralph.schumacher@ifv.gess.ethz.ch

Elsbeth Stern, Prof. Dr., geb. 1957, Professorin für Lehr- und Lernforschung an der ETH Zürich.

Anschrift: ETH Zürich, Institut für Verhaltenswissenschaften, Universitätstrasse 6, 8092 Zürich, Schweiz
E-Mail: elsbeth.stern@ifv.gess.ethz.ch

Ziel des Buches ist es, Studierenden der Bildungswissenschaften und praktizierenden Lehrpersonen einen Zugang zu evidenzbasiertem Wissen zu eröffnen. Dies geschieht auf der Grundlage einer interdisziplinären Sicht auf die Frage nach Effektivität und Effizienz von Bildung. Insbesondere die bildungsökonomische, die psychologische und die erziehungswissenschaftliche Perspektive, aber auch die fachdidaktische Sicht werden exemplarisch behandelt. Das Fazit lautet: Bildung kann sehr effektiv sein, man muss aber genau hinschauen, wie sie funktioniert.



Karl-Oswald Bauer,
Niels Logemann (Hrsg.)

Effektive Bildung

Zur Wirksamkeit und Effizienz
pädagogischer Prozesse

2012, 204 Seiten, br., 26,90 €
ISBN 978-3-8309-2680-1



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

REZENSIONEN

Andreas Füchter/Klaus Moegling (Hrsg.) (2011): Diagnostik und Förderung.

3 Teile. *Immenhausen: Prolog.*

Teil 1: Didaktische Grundlagen.

112 S., 17,80 €

Teil 2: Beispiele aus der Unterrichtspraxis. 165 S., 22,80 €

Teil 3: Forschungsergebnisse.

126 S., 19,80 €

Diese drei Sammelbände von Füchter und Moegling widmen sich der Diagnostik und Förderung. Dabei handelt es sich um die Buchversion einer Ausgabe der kostenlosen Zeitschrift *Schulpädagogik Online* mit z.T. überarbeiteten und ergänzten Beiträgen. Die einzelnen Ausgaben der Zeitschrift sind nur temporär begrenzt online zugänglich, sodass dieser Umstand den offensichtlichen Mehrwert der Buchausgabe ausmacht.

Teil 1: Didaktische Grundlagen

Der Band „Didaktische Grundlagen“ besteht aus einer E-Mail-Korrespondenz zwischen den in der außeruniversitären Lehrerbildung tätigen Fritz Zaugg und Andreas Füchter und zwei Aufsätzen Füchters. Zaugg und Füchter diskutieren – durchaus kontrovers – unter anderem Zauggs „Lern- und Förderkreislauf“, der eine Trennung von formativer, an den Lernprozess zurückgebundener Diagnostik und Leistungsbewertung vorsieht. Füchter reflektiert in seinem ersten Aufsatz die geforderte Diagnosekom-

petenz Lehrender, identifiziert eine professionelle Diagnostik als Aufgabe für die Aus- und Weiterbildung Lehrender und benennt Aufgabenbereiche der pädagogisch-psychologischen und didaktischen Diagnostik. Beim Einsatz von Diagnostik im Unterricht macht er auf die Gefahr aufmerksam, „dass die von der Allgemeindidaktik und [...] der Fachdidaktik rekonstruierten Modelle [...] durch ein eher schlichtes, letztlich kybernetisch inspiriertes Standardmodell von Unterricht ersetzt werden“ (S. 69). Während dieser Beitrag Füchters den Begriff der Diagnostik ordnend und systematisierend bearbeitet, wird im zweiten Beitrag zur Förderung nicht frei von Redundanzen argumentiert. Zunächst schlägt Füchter vor: „Die um das Problem der Adaptivität kreisenden Diskurse um Individualisierung, innere Differenzierung und den Umgang mit Heterogenität lassen sich in der Vorstellung einer adressatengerechten Förderung [...] aufheben“ (S. 100). Diese adressatengerechte Förderung entpuppt sich jedoch in seinen weiteren Ausführungen und Praxisbeispielen als innere Differenzierung. Um dem Anspruch des Sammelbandes, didaktische *Grundlagen* von Diagnostik und Förderung zu liefern, gerecht zu werden, wäre m.E. noch die Auseinandersetzung mit zumindest folgenden Aspekten sinnvoll gewesen: Problematisierung der Wirkungserwartungen an Methoden und curriculare Grundlagen für innere Differenzierung.

Teil 2: Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Im zweiten Band haben die Herausgeber Beispiele aus der Unterrichtspraxis verschiedener Fächer zusammengetragen, die mit dem Anspruch verbunden sind, „keine defizitorientierte Diagnostik zu betreiben“, sondern „Stärken der Lernenden zu betonen“, so Klaus Moegling und Andreas Fächter in der Einleitung (S. 9). Neben Beispielen zu Formen der formativen Diagnostik finden sich anwendungsorientierte fachdidaktische Auseinandersetzungen mit den Bildungsstandards (Mathematik, Französisch, Politik u. Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht allgemein) und Beiträge zum Forschenden Lernen. Die Praxisbeispiele stellen den Einsatz hinlänglich bekannter methodischer Wege wie Wahlaufgaben, Lerntagebücher, Prozess-Portfolios und Selbst- und Fremdeinschätzungen dar. Unterrepräsentiert ist der Blick auf die Arbeit mit jenen Schülerinnen und Schülern, die bspw. ihren Lernstand nicht selber erkennen wollen oder können, deren Schwächen nicht mit Wahlaufgaben verbessert werden können, die nicht selbstständig arbeiten können etc. Kurzum: Es fehlen Praxisbeispiele für eine Didaktik, die auch die Unterstützung stark förderbedürftiger Lerner und Lernerinnen als ihre Aufgabe ansieht. Auch in diesem Band bleibt das konkrete Zusammenwirken von Diagnostik und Förderung zumeist unberücksichtigt. Fragen wie z.B. die folgende bleiben ausgeklammert: Auf welches Diagnoseergebnis folgt mit welcher Begründung welche Förderung?

Teil 3: Forschungsergebnisse

Im dritten Sammelband präsentieren die Autoren und Autorinnen in einer eher bunten Reihung empirische Forschungsergebnisse zum Themenfeld. Bspw. zeigen van Ackeren und Strunk in ihrem Beitrag Möglichkeiten der Diagnose und Förderung in Hauptschulen anhand einer Analyse von Wettbewerbsbewerbungen auf. Förderung geschieht an diesen Hauptschulen zumeist durch „Lern- und Förderpläne, zusätzliche Förderangebote sowie innere und äußere Differenzierung“ (S. 25). Zur Diagnose werden „kompetenzdiagnostische [...] Instrumente“ eingesetzt und „Parallel- und Vergleichsarbeiten“ in Verbindung mit „Förderplänen“ (ebd.). Bürgermeister u.a. berichten von einer Studie zum Einsatz und zur Wirkung von Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung im Mathematikunterricht. Außerdem finden sich Beiträge zum Forschenden Lernen als selbstständigkeitsorientierter Unterrichtsform im Politikunterricht (Moegling u.a.) und zu einer Längsschnittevaluation zur Lernentwicklung im Bereich Leseverstehen (Wittler u.a.). Hervorzuheben ist Maiers und Schymalas Beitrag zur Frage, ob sich die Diagnosekompetenz von Lehrkräften durch externe, standardbasierte Testsysteme verbessert. Zwar wird diese Wirkung auch in Deutschland erhofft, doch die Autoren arbeiten heraus, dass „es aber empirisch begründete Zweifel gibt, dass Testrückmeldungen das diagnostische Handeln von Lehrkräften bedeutsam unterstützen oder sogar verbessern können“ (S. 103). Die von ihnen aus internationalen Beispielen abgeleiteten Grundbedingungen für einen solchen

Mehrwert großer Schulleistungstudien sind ein wertvoller Hinweis für die Diskussion in Deutschland.

Die Sammelbände lassen in ihrem Aufbau teilweise eine innere Systematik vermissen, was jedoch möglicherweise daher rührt, dass die Beiträge ursprünglich voneinander unabhängig für die Online-Zeitschrift und nicht als Handbuchartikel konzipiert wurden. Dennoch handelt es sich insgesamt gesehen um durchaus lesenswerte und gerade für Praktiker anschauliche Veröffentlichungen.

Cornelia Arend-Steinebach,
Duisburg-Essen

Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 288 S., 39,95 €

Das 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik ist theoretisch und empirisch der „pädagogische(n) Professionalität“ gewidmet. Beginnend mit einer „historischen und theoretischen Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung“ (Abschnitt 1) über die „Reflexion von Professionalität in professionellen Feldern und Organisationen“ (Abschnitt 2) bis hin zu „neuere(n) empirische(n) Analysen“ (Abschnitt 3) bietet es ein breites Spektrum von differenziert ausgearbeiteten Beiträgen. Das Ziel des Beihefts ist es, nach der Einheit der pädagogischen Professionalität zu fragen und Strukturveränderungen in den verschiedenen pädagogischen Fel-

dern und über diese hinweg sichtbar zu machen. Systematisch hervorzuheben ist dabei der Ansatz, Beiträge mit divergierenden theoretischen Grundlagenkonzepten nebeneinander zu stellen und abschließend zu diskutieren (Abschnitt 4).

Im ersten Teil, der zwei Beiträge umfasst, leistet zunächst Peter Lundgreen eine historische Bestandsaufnahme. Ausgehend von einem merkmalsorientierten Professionsbegriff konstatiert er eine stetige Vorwärtsbewegung der pädagogischen Berufe hin zu mehr „Akademisierung“, „Professionalisierung“, „Verwissenschaftlichung“ und „Wissenschaftsorientierung“. Im Anschluss daran nimmt Dieter Nittel eine Differenzierung zwischen der Strukturperspektive (Profession), der Prozessperspektive (Professionalisierung) und der Handlungsperspektive (Professionalität) vor. Er plädiert abschließend dafür, den programmatisch und berufspolitisch nicht tragfähigen Begriff der „Profession“ (vgl. S. 50) durch die Kategorie „soziale Welt pädagogisch Tätiger“ (S. 51) zu ersetzen – ein Rahmenkonzept, das nicht, wie strukturtheoretische Ansätze, um Differenz und Exklusion, sondern um die Inklusion all derjenigen, die pädagogisch arbeiten, bemüht ist.

Im zweiten Teil, mit insgesamt sechs Beiträgen, wird der Diskurs auf unterschiedliche pädagogische Felder und Organisationen ausgedehnt: zunächst auf die Pädagogik der frühen Kindheit, die derzeit von einem umfassenden Professionsbildungsprozess erfasst ist (Wildgruber/Becker-Stoll), und auf die schulische Bildung, und zwar in Bezug auf die Bedingungsfaktoren des

Kompetenzerwerbs in der Mathematik-lehrerausbildung (Blömeke u.a.). Hier erweisen sich die Lerngelegenheiten, die während der Ausbildung in Mathematik wahrgenommen wurden, als bedeutsam für das am Ende der Ausbildung erworbene mathematische und mathematikdidaktische Wissen. Des Weiteren geht es um den ausdifferenzierten Diskurs über Professionalität und Professionalisierung in der sozialen Arbeit (Thole/Polutta), das Feld der Weiterbildung (Seitter), die aktuellen Entwicklungen im Bereich der „Reflexionsunterstützungsprofessionellen“ (vgl. S. 139f.), wie Supervisoren und Supervisorinnen, Organisationsberater und -beraterinnen und Coachs (Göhlich), sowie um die noch jüngeren Felder der Qualitätsentwicklung und Zertifizierung, die jenseits der theoretischen Diskurse in der Praxis längst angekommen sind und die pädagogischen Akteure herausfordern, reflexiv und professionell mit diesen neuen Anforderungslogiken umzugehen. Gleichzeitig entsteht hier eine neue Profession der Qualitätsentwicklungsmanager und -managerinnen (Schmidt-Hertha).

Über diese verschiedenen Felder hinweg werden von den Herausgebern anhand der Beiträge u.a. folgende Aspekte herausgearbeitet: Professionalisierungsprozesse sind auch Ausdruck von Professionalisierungsstrategien, bei denen es um eine gesellschaftliche Platzierung von Berufen geht. Diese werden über Akademisierung und die Verknüpfung mit Qualifizierungs-, Ausbildungs- und Bildungskonzepten aufgewertet (vgl. die Beiträge von Wildgruber/Becker-Stoll; Thole/Polutta). Daneben differen-

zieren sich auch intern die pädagogischen Handlungsbereiche weiter aus, und neue Felder werden für professionelles pädagogisches Handeln erschlossen. Bestimmte Handlungsfelder, die wiederum Anteile an verschiedenen Handlungsbereichen (Pflege, Wissensvermittlung, Hilfe) haben, werden für die Akteure zu pleomorphen Tätigkeiten mit komplexen Handlungsanforderungen. Zugleich zeigen sich Ausdifferenzierungen, „die mit Entwicklungen in den verschiedenen Feldern der pädagogischen Professionalität selbst einher gehen“ (S. 277) (vgl. Seitter; Schmidt-Hertha; Göhlich). Steigende Anforderungen an die „Qualität“ pädagogischer Interaktion und Organisation sowie eine sich wandelnde Klientel verlangen – als sich zunehmend etablierendes Berufsbild – eine „professionelle Reflexionsunterstützung für die Professionellen“ (S. 278) in Form von Beratung, Supervision und Coaching.

Vor allem in den dann folgenden fünf empirischen Beiträgen wird in Bezug auf übergeordnete Thematiken wie „lebenslanges Lernen“ (Nittel u.a.), „Ganztagsschule“ (Speck u.a.), „Lehrerberuf“ (Terhart), „Netzwerkarbeit“ (Berkemeyer u.a.) und den Bereich der „Fortbildung in pädagogischen Berufen“ (von Hippel) deutlich, dass diese Forschungsaktivitäten zwar unter dem Begriff der pädagogischen Professionalität firmieren, ihnen aber heterogene Konzepte und Verständnisse desselben zu Grunde liegen.

In ihrem präzisen Resümee machen die Herausgeber darauf aufmerksam, dass durch eine Öffnung des Diskurses oder

gar den Abschied vom Professionsbegriff (vgl. den Beitrag von Nittel) grundlegende professionstheoretische Fragestellungen nicht hinreichend bearbeitet werden können. Durch eine solche Unschärfe kommt der Kategorie „pädagogische Professionalität“ ihre analytische Kraft möglicherweise abhandeln. Wird professionelles pädagogisches Handeln von spezifischen Handlungsstrukturen, grundlegenden Fähigkeiten und Wissensbeständen her bestimmt, eröffnet sich der empirischen Forschung jedoch auch ein Feld verschiedenster institutioneller, interaktiver sowie alltäglicher Settings und Situationen (vgl. S. 275). Die Herausgeber sehen hier – jenseits idealtypischer Bestimmungen der Profession, aber im Kontext einer noch weiter voranzutreibenden grundlagentheoretischen Suche nach einem grundlegenden Typus pädagogisch-professionellen Handelns – das Potential, bekannte Dimensionen neu zu arrangieren und unterschiedliche Ansätze miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.).

Das Beiheft überzeugt vor allem durch die systematische Offenheit und den abschließenden Diskurs der Herausgeber über die unterschiedlichen Ansätze und empirischen Befunde. Es geht damit über eine Bestandsaufnahme hinaus und enthält wesentliche Hinweise für weiter zu „klärende Gegenstandsbereiche“ (S. 283).

Saskia Bender, Hannover

**Thorsten Bohl/Manfred Bönsch/
Matthias Trautmann/Beate Wischer
(Hrsg.) (2012): Binnendifferenzierung.**

**Teil 1: Didaktische Grundlagen
und Forschungsergebnisse zur
Binnendifferenzierung im Unterricht.**

Immenhausen: Prolog, 191 S., 23,80 €

**Manfred Bönsch/Klaus Moegling
(Hrsg.) (2012): Binnendifferenzierung.**

**Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den
binnendifferenzierten Unterricht.**

Immenhausen: Prolog, 223 S., 25,80 €

Der erste der beiden Sammelbände umfasst acht Beiträge, die sich mit den didaktischen Grundlagen und der aktuellen Forschungslage zur Binnendifferenzierung auseinandersetzen. *Teil I* mit dem Titel *Didaktische Grundlagen der Binnendifferenzierung* beginnt mit einem Beitrag von Manfred Bönsch, der seine Theorie darauf begründet, dass Linearität als Konstruktionsprinzip des Unterrichts zu kurz greife und nicht lernerfreundlich angelegt sei. Er propagiert das Prinzip der kontrollierten Variabilität und betont die große Bedeutung selbstständigen Lernens und flexibler Unterrichtsstrukturen. Ausgehend von unterschiedlichen Konzeptmodellierungen von Allgemeiner Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung beleuchten Beate Wischer und Matthias Trautmann in ihrem Aufsatz die damit einhergehende Problematik der Umsetzung im Schulalltag. Sie eröffnen die sehr wichtige Diskussion um noch offene Fragen und ungelöste Herausforderungen innerhalb dieses Gesamtkomplexes. Thorsten Bohl, Andrea Batzel und Petra Richey diskutieren die Konzepte der Differenzierung, Individualisierung, Adaptivität und

Öffnung von Unterricht. Dabei steht der Heterogenitätsbegriff im Zentrum ihrer theoretischen Ausführungen sowie ihrer Forschungsbefunde. In *Teil II, Forschungsergebnisse zu binnendifferenziertem Unterricht*, stellen Christoph Schneider und Peter H. Ludwig empirische Befunde zu den wesentlichen Auswirkungen äußerer und innerer Leistungsdifferenzierung sowohl auf die Schulleistung als auch auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Lernenden dar. Die Betrachtung verschiedener Forschungslinien, die hier zusammengefasst und diskutiert werden, zeigt, dass die Auswirkungen von binnendifferenzierenden Maßnahmen stark von deren Ausgestaltung abhängen. Ausgehend von der Vergleichsstudie PISA stellt Marc Smasal Teilergebnisse eines Forschungsvorhabens vor, das sich mit der individuellen Förderung selbstständigen Lernens beim Lesen im Englischunterricht auseinandersetzt. Im Zentrum der empirischen Untersuchung stehen die Frage nach den Unterstützungsmaßnahmen seitens der Lehrkräfte auf der einen Seite sowie die Möglichkeiten der Involvierung der Lernenden auf der anderen Seite. In einer weiteren qualitativen Studie in den gymnasialen Klassen 5 und 6 stellt Christiane Lähnemann die Frage, welche Chancen und Probleme der Freiarbeit sich aus der Sicht der Lernenden festmachen lassen. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Untersuchung hat sie unter Berücksichtigung konzeptioneller, organisatorischer, pädagogischer und sozialer Gesichtspunkte ein neues Konzept von Freiarbeit entwickelt, das nicht nur binnendifferenziertes Arbeiten ermöglicht, sondern gleichzeitig auch die sozialen

Kompetenzen und die Selbstorganisation der Lernenden fördert. *Teil III* mit dem Titel *Diskussion* enthält ein abschließendes Interview zum Thema „Innere und äußere Differenzierung“ von Klaus Moegling mit Achim Albrecht, dem Pädagogischen Leiter der Offenen Schule Kassel-Waldau.

Auch wenn der Band – was das Formale betrifft – etwas nachlässig ediert ist, liegt inhaltlich und konzeptionell ein insgesamt sehr gelungenes Buch vor, das ein breites Spektrum an didaktischen Grundlagen und Forschungsergebnissen im Bereich der Binnendifferenzierung liefert und eine Vielzahl von methodischen Anregungen bietet. Besonders gelungen ist die Verknüpfung von theoretischer Fundierung und Präzisierung des Themas mit einer Reihe von grundlegenden empirischen Studien, die ein Fundament für weitere Forschungsarbeit bilden können.

Der zweite Band umfasst fünfzehn Beiträge mit binnendifferenzierenden Praxisversuchen. *Teil I* mit dem Titel *Fachbezogene Praxisbeiträge* beginnt mit einem Beispiel von Meike Strohn zum Fach Englisch, anhand dessen sie das große Potential digitaler Medien zur Differenzierung im Fremdsprachenunterricht erläutert. Dies geschieht sowohl auf theoretisch fundierter Ebene als auch durch die Darstellung der konkreten Umsetzung und des praktischen Einsatzes von Blogs in ihrer Funktion als *Reading Logs* und von Podcasts zur Förderung von mündlichen Kompetenzen im Englischunterricht. Auf der Basis des im ersten Band erläuterten konstruktivistischen AuRELIA-Konzepts (*Authentic*

Reflective, Exploratory Learning and Interaction Arrangement) für differenziertes forschendes Lernen stellen Susanne Oyrer, Johanna Ressel und Johannes Reitinger zur Darstellung der Wirksamkeit dieses Konzepts zwei Testreihen im naturwissenschaftlichen Unterricht vor, die zu durchweg positiven Ergebnissen geführt haben. Im Hinblick auf eine adressatengerechte Förderung beschreibt Andreas Fächter anhand eines integrierten Modells zur inneren Differenzierung Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Er geht dabei zunächst von möglichen Differenzierungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus und stellt aufgrund dieser Erhebungen Differenzierungsmöglichkeiten vor. Die praxisorientierten Maßnahmen sind an Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs- und Sozialstrukturen des Unterrichts ausgerichtet. David Gerlach widmet sich in seinem Artikel dem in der Wissenschaft virulent und kontrovers diskutierten Themenkomplex Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Neben den Erläuterungen zu den wissenschaftlichen Grundlagen, Ursachen, Symptomen sowie Diagnosemaßnahmen stellt der Beitrag konkrete Möglichkeiten der Binnendifferenzierung vor, die als wichtige Grundsteine für eine kooperative Förderung leserechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler betrachtet werden können. Auch Maßnahmen der Elternberatung, rechtliche Grundlagen und externe Fördermöglichkeiten werden angesprochen. Die in *Teil II* folgenden *Überfachliche[n] Praxisbeiträge* bieten Wege und Anregungen, wie fachübergreifend Binnendifferenzierung umgesetzt

werden kann. Die Überlegungen reichen von differenzierter Hausaufgabenstellung über kooperative Arbeitsformen, den Einsatz digitaler Medien und Ideen zum mobilen Lernen bis zur Ausrichtung auf stärkenorientierte Entwicklung der Schülerpersönlichkeit. *Teil III* mit dem Titel *Forum* enthält zwei feuilletonistische Artikel: Rosel Reiff fordert einen Ausstieg aus dem derzeitigen Schulsystem, um bessere Rahmenbedingungen für eine neue Lernkultur zu schaffen. Jens Trein diskutiert, inwieweit sich kognitive und interaktive Differenzierungsprozesse nicht nur bedingen, sondern auch wechselseitig verstärken.

Der zweite Band, der ebenfalls editorische Unebenheiten hat, liefert mit vielen Praxisbeispielen zahlreiche Wege und wertvolle Anregungen, sowohl in einzelnen Fächern als auch fachübergreifend binnendifferenziert zu arbeiten. Dabei werden auch viele Fragen und Überlegungen angestoßen, die es weiter zu diskutieren und zu entwickeln gilt. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass alle in diesem Buch vorgestellten Methoden in der Praxis in verschiedenen Altersgruppen, Schultypen und Seminaren intensiv getestet und verfeinert worden sind. Alle in diesem Band dargestellten Projekte, Konzepte und Methoden geben Lehrenden ein Repertoire an die Hand, durch das viele Lernertypen unter Beachtung ihrer kognitiven, emotionalen und motivationalen Strukturen und entsprechend ihrer Voraussetzungen optimal gefördert werden können. Fazit: Ein Buch von der Praxis für die Praxis.

Maria Eisenmann, Duisburg-Essen

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Franz Schott,
Shahram Azizi Ghanbari

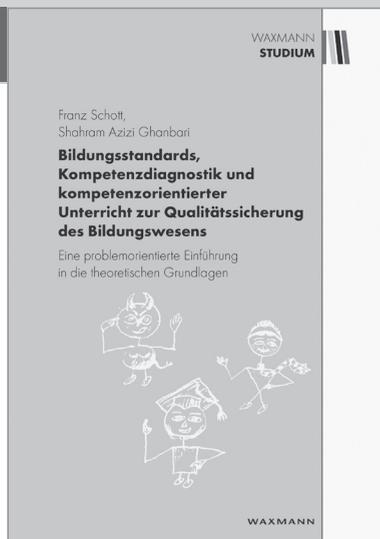
Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorien- tierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens

Eine problemorientierte
Einführung in die
theoretischen Grundlagen

2012, 218 Seiten, br., 24,90 €
ISBN 978-3-8309-2635-1



WAXMANN
Münster / New York / München / Berlin



Nach dem PISA-Schock sind Politik und Wissenschaft aktiv geworden, um die Qualität des Bildungswesens zu verbessern. Dazu wurden neue Konzepte wie „Bildungsstandard“, „Kompetenzmodell“, kompetenzorientierter Unterricht“ und „Kompetenzdiagnostik“ Gegenstand sowohl der Forschung als auch der Praxis.

Dieses Buch erfordert keine fachlichen Vorkenntnisse und möchte eine kritische Urteilsfähigkeit zu den dargestellten Sachverhalten vermitteln. Es wendet sich an Forscher, Praktiker und Politiker im Bildungswesen sowie an Studierende der Erziehungswissenschaft, der empirischen Bildungswissenschaft und der Psychologie.