

1

2017

Professionalisierung im Berufsfeld Schule

Nadine Göb

Professionalisierung durch Lehrerfortbildung

Christine Demmer/Martin Heinrich/Anika Lübeck

Rollenklärung als zentrale Professionalisierungs-
herausforderung im Berufsfeld Schule

Doris Wittek/Maria Ruohotie-Lyhty/Hannu L.T. Heikkinen

Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Bericht zum Schwerpunktthema

Gabriele Klewin/Barbara Koch

Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?

Diskussion

Bernd Zymek

Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was
wir dazu aus der Geschichte wissen können

Weiterer Beitrag

Thomas Kemper

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern
mit Migrationshintergrund

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederig (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), Dr. habil. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Geschäftsführerin: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de
Vorsitzende der Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzl (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicole Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Druck: Buschmann GmbH, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

EDITORIAL

Martin Heinrich/Isabell van Ackeren

Editorial zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule.....5

PROFESSIONALISIERUNG IM BERUFSFELD SCHULE

Nadine Göb

**Professionalisierung durch Lehrerfortbildung:
Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt?.....9**

Christine Demmer/Martin Heinrich/Anika Lübeck

**Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung
im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion
Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung
am Beispiel von Schulbegleitungen.....28**

Doris Wittek/Maria Ruohotie-Lyhty/Hannu L.T. Heikkinen

**Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen
Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland.....43**

BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Gabriele Klewin/Barbara Koch

Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?.....58

DISKUSSION

Bernd Zymek

**Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland –
was wir dazu aus der Geschichte wissen können70**

WEITERER BEITRAG

Thomas Kemper

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung.....91

REZENSION 116

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2017

Vorschau

Themenschwerpunkt: Bildung in der Digitalen Welt

Die Digitalisierung hat längst die Lern- und Lebenswelt durchdrungen, Wege der Kommunikation und des Austauschs haben sich verändert, somit auch der Zugang zu Informationen und der Umgang damit. Wie wird vor diesem Hintergrund Digitalisierung in Schule thematisiert und wie wird sie zum Lehr- und Lerninstrument bzw. -gegenstand?

Der Heftschwerpunkt steht im Kontext des von der KMK 2016 veröffentlichten Strategiepapiers zur „Bildung in einer digitalen Welt“. Demnach wird Medienbildung als integraler Bestandteil aller Unterrichtsfächer verstanden.

Die Beiträge im Schwerpunkt thematisieren dieses Bildungsverständnis und fragen nach den Implikationen für Schulentwicklung, die das Potenzial nutzen kann, Lehr- und Lernprozesse anders zu gestalten; sie reflektieren die KMK-Strategie und zeigen Forschungsdesiderate auf, die (immer noch) bestehen. Berichtet wird zudem über notwendige Bemühungen, das Thema in der Lehrerbildung zu stärken. Aus Länderperspektive wird exemplarisch aufgezeigt, welche Herausforderungen es gibt und mit welchen Konzepten reagiert wird. Zur Diskussion wird schließlich die Rolle informatischer Bildung in diesem Zusammenhang gestellt.

Das Heft erscheint im Juni 2017.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Martin Heinrich/Isabell van Ackeren

Editorial to the Focus Topic: Professionalization for Working at Schools.....5

PROFESSIONALIZATION FOR WORKING AT SCHOOLS

Nadine Göb

**Teacher Training as a Step towards Professionalization:
How Can Professional Learning Be Promoted?.....9**

Christine Demmer/Martin Heinrich/Anika Lübeck

**Role Clarification as Key Professionalization Challenge with
Regard to Inclusive Schooling**
A Subject-oriented Concept for Teacher Training, Using the Example
of Paraprofessionals.....28

Doris Wittek/Maria Ruohotie-Lyhty/Hannu L.T. Heikkinen

Mentoring of Newly Qualified Teachers
A Bilateral Comparison between Germany and Finland.....43

REPORT TO THE FOCUS TOPIC

Gabriele Klewin/Barbara Koch

Research-based Learning without Researching Teachers?.....58

DISCUSSION

Bernd Zymek

**The Future of the Teaching Profession in Germany –
What We May Know about It from History.....70**

FURTHER ARTICLE

Thomas Kemper

**Educational Participation of Students with Migration Background –
as a Function of the Specific School Statistical Operationalization91**

REVIEW 116

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2017

Preview

Focus Topic: Education in a Digital World

Digitalization has long pervaded the world of living and learning, ways of communication and interaction have changed, and thus has also the access to information and its handling. How is the question of digitalization at schools discussed, and how does it become both a matter and an instrument of teaching and learning?

The focus topic stands in the context of the strategy paper of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK), "Education in a Digital World", which was released in 2016. According to this paper, media education is understood as an integral part of all school subjects.

The contributions of the focus topic broach the issue of this conception of education and ask for the implications with regard to school development, in the context of which this potential can be used to alter teaching and learning processes; they reflect the KMK strategy and point at research desiderata that (still) exist. One report deals with necessary efforts to strengthen the topic in teacher education. Another one shows the educational political challenges and related measures from the perspective of a Federal State. Finally, the role of informational education in this context is put up for discussion.

The issue will be out in June 2017.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule

Editorial to the Focus Topic: Professionalization for Working at Schools

Nicht selten werden in Zeiten gesellschaftlichen Wandels besonders hohe Erwartungen an die Schule gerichtet. Dies ist systematisch darin angelegt, dass der Schule als Enkulturationsinstanz eine hohe Bedeutung im intergenerationalen Verhältnis zukommt. Dementsprechend liegt es nahe, viele Erwartungen und Zukunftshoffnungen auf diese Instanz und die in ihr pädagogisch Tätigen zu projizieren.

In den Jahren nach den ersten TIMSS- und PISA-Untersuchungen war es insbesondere die starke Korrelation von sozioökonomischen Ungleichheiten und Bildungserträgen, die als Herausforderungen an die Schulpolitik adressiert wurden – und erst in zweiter Instanz an die Sozialpolitik. Vergleichbares gilt seit einigen Jahren auch für das nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention viel bildungspolitische Aufmerksamkeit auf sich ziehende Thema Inklusion. Die öffentlich formulierten Ansprüche an den Lehrerberuf neigen damit zur Expansion, bis hin zur Überforderung, sodass sie nur noch durch einen „heroischen Superlehrer“ oder eine „idealisierte Wunderlehrerin“ bewältigt werden könnten.

Während wir uns in den nächsten Themenschwerpunkten der Zeitschrift solchen, gesteigerte Anspruchshaltungen gegenüber Schule provozierenden Themen wie der Digitalen Bildung (Heft 2/2017) und der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen (Heft 3/2017) widmen, möchten wir in dieser Ausgabe den Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Berufsfeld Schule richten und hierbei insbesondere auch das „training on the job“ und die Lehrerfortbildung betrachten, da diese oftmals aus dem Blick geraten.

Die vergleichsweise geringere Beachtung der so genannten „Dritten Phase“, also der Lehrerfort- und Weiterbildung, zeigt sich derzeit erneut in der großen Aufmerksamkeit, die die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit ihren zahlreichen Projekten an fast 50 Universitätsstandorten in Deutschland auf sich zieht. Hier werden insbesondere die Ausbildungsinstitutionen einbezogen, während nur vergleichsweise wenige Projekte sich mit ihren Maßnahmen der Dritten Phase widmen. Im Gegensatz zu dieser mangelnden Aufmerksamkeit in den Forschungs- und

Entwicklungsprojekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erfährt die Lehrerfortbildung eher dahingehend Beachtung, dass die bislang in Ermangelung eines gelingenden Praxistransfers uneingelösten Versprechen der empirischen Bildungsforschung, im System Veränderungen zu bewirken, nunmehr insbesondere durch die für Lehrerfortbildung zuständigen Landesinstitute eingelöst werden sollen. In der Novellierung der KMK-Gesamtstrategie erhielten die für Lehrerfortbildung zuständigen Landesinstitute gemeinsam mit den Qualitätseinrichtungen der Länder die Aufgabe, „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten.“ (KMK 2015, S. 18)

Allerdings stellt sich hierbei die Frage, inwiefern damit nicht erneut ein Überforderungskonflikt produziert wird, bedenkt man, dass seitens der empirischen Wirksamkeitsforschung durchaus noch nicht hinreichend geklärt ist, wie Professionalisierungsprozesse durch Lehrerfortbildungen erfolgreich sein können, oder wie es *Nadine Göb* in ihrem Übersichtsbeitrag zur „Professionalisierung durch Lehrerfortbildung“ als Frage formuliert: „Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt?“ Hier stellt sich für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte die pragmatische Frage nach dem „What works?“, und es muss kritisch reflektiert werden, inwieweit Angebote der Lehrerfortbildung zu Aneignungsprozessen im Sinne eines stabilen und handlungsleitenden pädagogischen Professionswissens beitragen. Es zeigt sich, dass es ausdifferenzierter Konzepte bedarf, um den formulierten Erwartungshaltungen zu genügen.

Dies gilt insbesondere für bislang in der Lehrerfortbildung noch neu bzw. flächendeckend zu erarbeitende Themenbereiche wie beispielsweise die Professionalisierungs herausforderung, als Lehrerin bzw. Lehrer im Rahmen der inklusiven Schule und dabei wie selbstverständlich im multiprofessionellen Team zu arbeiten, ohne gegebenenfalls vorab die Zeit gehabt zu haben, die dafür notwendige Rollenklärung zu vollziehen. Neben den mangelnden Zeitressourcen fehlen hierzu oftmals auch die dafür benötigten Kenntnisse über die jeweils andere Profession und ihre Tätigkeitsfelder. *Christine Demmer*, *Martin Heinrich* und *Anika Lübeck* stellen in ihrem Beitrag eine gegenstandsorientierte Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen vor. Dabei geht es allerdings nicht um die Professionalisierung von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, sondern vielmehr um die Frage, wie diese Personengruppe als weitgehend nicht professionalisierte Berufsgruppe die an Schule tätigen Professionen in der Akteurskonstellation (Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Schulleitung, Lehrkräfte) herausfordert. Am Beispiel einer Fallstudie zum Schulleitungshandeln im Kontext einer unzureichenden Einführung einer Schulbegleitung in ihr Tätigkeitsfeld wird das Potenzial einer kasuistischen Lehrerfortbildung für die Frage der Rollenklärung im multiprofessionellen Team in der inklusiven Schule aufgezeigt.

Dass der Frage nach der eigenen Rolle im System Schule insbesondere in den Jahren des Berufseinstiegs eine zentrale Bedeutung zukommt, wird im Beitrag von *Doris Wittek, Maria Ruohotie-Lyhty und Hannu L.T. Heikkinen* deutlich, die in einem bilateralen Vergleich zwischen Deutschland und Finnland die Konzepte für ein Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen analysieren. Hier zeigen sich länderspezifisch variierende Verständnisse vom Berufseinstieg von Lehrpersonen und von Vorstellungen ihrer Professionalisierung.

In ihrem Bericht zum Forschenden Lernen richten *Gabriele Klewin* und *Barbara Koch* schließlich den Blick auf die Lehramtsstudierenden, ohne allerdings – wie so oft – dabei den Fokus ausschließlich auf die universitäre Ausbildung zu legen und dabei das Berufsfeld Schule zu vernachlässigen. Im universitären Diskurs wird viel über die – leider (!) – wenig ausgeprägte Akzeptanz des Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden gesprochen. Dies geschieht jedoch oftmals, indem auf die Konkurrenz von empirischen Studienprojekten, die auf professionelle analytische Distanz zielen, einerseits und dem inneren Drang der Lehramtsstudierenden, im Feld nunmehr endlich Praxiserfahrungen machen zu können, andererseits fokussiert oder der Verpflichtungscharakter solcher Lehrforschungsprojekte kritisiert wird. Demgegenüber richten die beiden Autorinnen ihr Interesse auf den Lernort Schule und stellen die Frage: „Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?“ Denn dass an Praxiserfahrungen interessierte Lehramtsstudierende an den Schulen von Mentorinnen und Mentoren, die selbst dem Forschenden Lernen wenig Sinn abgewinnen können, nicht zu weitergehenden Studien motiviert werden, ist leicht verständlich, ohne dass dabei aber bereits deutlich würde, wie ausgehend von der Problemdiagnose eine Lösung zur Veränderung der unbefriedigenden Situation aussehen könnte.

Im abschließenden Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt geht es um nichts weniger als „Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland“. Da Zukunftsprognosen in einem so komplexen sozialen System wie dem des Lehrerberufs in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft immer hochgradig anfällig sind, haben wir uns entschieden, hier keine, weil immer risikobehafteten, prognostischen Berechnungen vorzunehmen, sondern umgekehrt die Gelegenheit genutzt, den Bildungshistoriker *Bernd Zymek* vor dem Hintergrund der „national- bzw. kulturspezifischen Pfadabhängigkeit“ historischer Prozesse erläutern zu lassen, was sich angesichts dieses forschungsstrategischen Modells historisch-empirisch begründet aus der Geschichte des Lehrerberufs für die Zukunft lernen lässt.

Jenseits der schwierigen Frage nach der prognostischen Güte von Bedarfsprognosen zum Lehrkräftemangel oder -überschuss, die in den letzten Jahren allein wegen der Notwendigkeit der Beschulung einer großen Zahl von geflüchteten Kindern und Jugendlichen deutlich korrigiert werden mussten, lässt sich aus der Geschichte der Schule und ihrer gesellschaftlichen Funktionen mit Sicherheit folgende Pfadabhängigkeit ableiten: In jeder Zeit wird es brisante und große gesellschaftliche

Herausforderungen geben, die dann unabhängig von der Frage nach Lehrkräftemangel oder -überschuss erneut den Ruf nach inhaltlich innovativen Konzepten zur Lehrerprofessionalisierung im Berufsfeld Schule laut werden lassen.

Martin Heinrich/Isabell van Ackeren

Literatur

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 27.01.2017.

Nadine Göb

Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt?

Zusammenfassung

Für den gezielten Einsatz von Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme ist Wissen über die Merkmale „wirksamer“ Unterstützungsangebote unabdingbar. Ausgehend von etablierten Wirkungsmodellen beschreibt der vorliegende Beitrag, inwiefern Lehrerfortbildung im zeitlichen Verlauf die Professionalität von Lehrkräften beeinflussen kann. Dabei wird Bezug auf die Ergebnisse ausgewählter nationaler und internationaler Studien genommen. Im Fokus stehen Merkmale der Angebotsseite, die den professionsbezogenen Lernprozess der Teilnehmenden im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit den dort vermittelten Inhalten anregen. Die dargestellten Ergebnisse münden abschließend in Implikationen für Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme. Schlüsselwörter: Lehrerfortbildung, Lehrerbildung, Professionalisierung, Wirkung, Wirksamkeit

Teacher Training as a Step towards Professionalization: How Can Professional Learning Be Promoted?

Summary

Targeting on systematic professional teacher development through teacher training requires evidence on the characteristics of “effective” teacher training. This article describes in a chronological sequence, how teacher training can contribute to teacher professionalism. Therefore, the article is based on established effect models and refers to selected results of national and international research. The article aims to reveal characteristics of teacher training, which promote teacher professional learning in terms of actively dealing with training content. Finally, the findings presented lead to conclusions on teacher training as step towards professionalization.

Keywords: teacher training, professional development, effect, effectiveness

Für den gezielten Einsatz von Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme ist Wissen über die Merkmale „wirksamer“ Unterstützungsangebote unabdingbar. Der vorliegende Beitrag verschafft einen Überblick über das Wirkungsgefüge von Lehrerfortbildung im Kontext der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften. Im Fokus stehen Merkmale der Angebotsseite, die den professionsbezogenen Lernprozess der Teilnehmenden im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit den dort vermittelten Inhalten anregen.

1. Lehrerfortbildung als Professionalisierungsmaßnahme

Lehr(er)professionalität steht seit geraumer Zeit in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte auf dem Prüfstand. Mit Forderungen nach individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Gebhardt et al. 2015, S. 211), nach „Bildung in der digitalen Welt“¹ oder anderen Querschnittsaufgaben in der Schule (vgl. z.B. Heft 3/2016 der DDS) erhöht sich der Professionalisierungsdruck auf die Lehrkräfte gegenwärtig. Umso bedeutsamer erscheinen Maßnahmen im Beruf, welche die Professionalisierung schulischen Personals im Sinne ihrer beruflichen Weiterentwicklung vorantreiben (vgl. Reinisch 2009, S. 37). Dies erfordert zunächst Kriterien für die Professionalität von Lehrkräften, auf Basis derer die Unterstützungsbedarfe und die mit einer Maßnahme verfolgten Ziele abgeleitet werden können (vgl. Mulder/Messmann/Gruber 2009, S. 401f.). Wie Gräsel und Trempler (2017) in ihrem aktuell publizierten Herausgeberwerk darstellen, lassen sich diese anhand von Merkmalen erfolgreicher Lehrkräfte und deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler sowie der entsprechenden Bedingungen, unter welchen sich der Erfolg der Lehrkräfte einstellen kann, ableiten.² Entsprechend liegt der Schwerpunkt des Herausgeberwerks auf der Modellierung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften und deren Zusammenhängen mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler. Grundlage hierfür bildet das in der Lehrerbildung verbreitete Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006), in welchem fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie motivationale und selbst-regulative Faktoren des Verhaltens einer Lehrkraft in Bezug zur Unterrichtsqualität gesetzt werden. Das Modell folgt den Grundannahmen des Expertenparadigmas, welches aus einer wissenspsychologischen Perspektive kognitiv-affektive und verhaltensbezogene Merkmale von Lehrpersonen umfasst und gegenwärtig das Professionalitätsverständnis in der empirischen Bildungsforschung dominiert (vgl. Gräsel/Trempler 2017, S. 2ff.). Zielebenen von Professionalisierungsmaßnahmen umfas-

1 Vgl. URL: <https://www.kmk.org/aktuelles/thema-2016-bildung-in-der-digitalen-welt.htm>; Zugriffsdatum: 06.09.2016.

2 Im Herausgeberwerk von Gräsel und Trempler (2017) werden ausgewählte Ergebnisse von Studien des im Rahmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Forschungsschwerpunkts „Professionalisierung pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“ (Propäda) dargestellt.

sen diesem Ansatz nach das professionsbezogene Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften.

In Deutschland ist die Lehrerfortbildung im Anschluss an das Studium und Referendariat die zentrale Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte im Beruf (vgl. Tenorth/Tippelt 2012, S. 465). In Abgrenzung zur Weiterbildung, welche die Übernahme einer neuen Funktion betrifft, kann Lehrerfortbildung als „Aufrechterhaltung und Aktualisierung der Qualifikation im Rahmen der gegebenen Funktion“ (Terhart 2016, S. 294) verstanden werden. In diesem Zusammenhang ist es eine zentrale Zielsetzung von Lehrerfortbildung, professionsbezogene Lernprozesse von Lehrkräften aufrechtzuerhalten und zu initiieren, was Veränderungen im professionsbezogenen Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften nach sich ziehen kann. Anknüpfend an Mandl und Kopp (2006) wird im Folgenden unter Lernen ein kontextgebundener, aktiver, emotionaler, selbstgesteuerter und situativer Konstruktionsprozess verstanden, in welchem bestimmte Wirkungen auf die Lernenden durch Erfahrung resultieren (ebd., S. 118). Die Fortbildung stellt in diesem Zusammenhang eine „Erfahrung“ dar.

Um professionsbezogene Lernprozesse von Lehrkräften durch die Fortbildungsteilnahme gezielt anzuregen, stellt sich die Frage nach Merkmalen und Bedingungen „wirksamer“ Angebote. Dieser Frage widmeten sich mittlerweile zahlreiche Studien, deren Ergebnisse mitunter in das häufig zitierte Wirksamkeitsmodell von Fortbildung nach Lipowsky (2010) ebenso wie in ein Wirkungsmodell von Huber und Radisch (Huber/Radisch 2008; Huber 2009; Huber/Radisch 2010) mündeten.

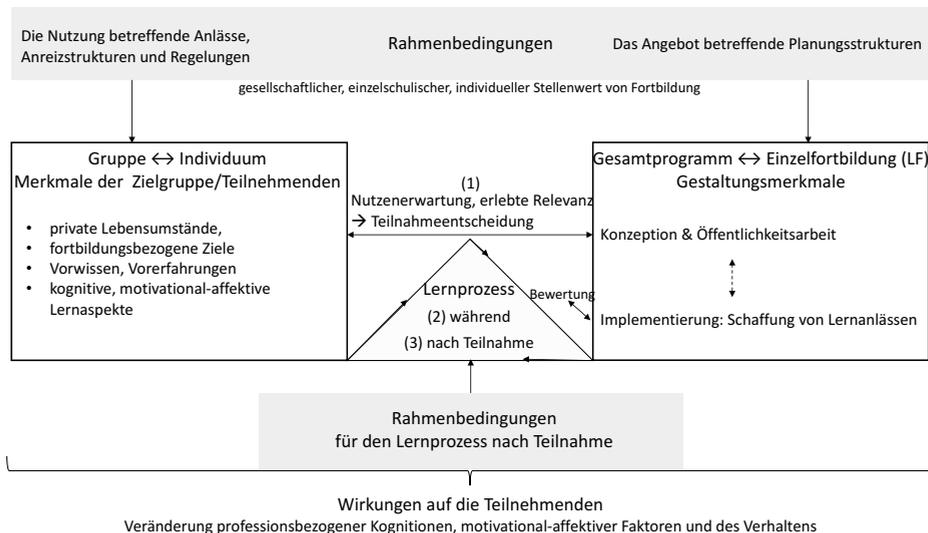
2. Wirksamkeit von Fortbildung: komplexes Bedingungsgefüge

In beiden Modellen wird die Komplexität des Bedingungsgefüges vielfältiger Variablen bei der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung verdeutlicht. Analog zu etablierten Modellen der Schul- und Unterrichtsforschung (z.B. Helmke/Helmke/Schrader 2007; Helmke 2009) begründet sich dieses aus Sicht der Autoren beider Modelle im „Angebots-Nutzungscharakter“ von Lehrerfortbildung (im Folgenden: LF). Die Wirksamkeit hängt folglich nicht nur von Merkmalen der LF, sondern auch von (der Intensität) der Nutzung und den gegebenen Rahmenbedingungen ab.

Dieses Bedingungsgefüge erweist sich forschungsmethodisch als herausfordernd und erschwert das Ziehen von Kausalschlüssen. Bei der Frage nach der Wirksamkeit von LF ist dieses Bedingungsgefüge in Forschung, Theorie und Praxis – geleitet von der jeweiligen Fragestellung bzw. Zielsetzung – folglich im Blick zu behalten bzw. zu reflektieren (vgl. Huber/Radisch 2010, S. 350).

Je nach betrachteter Wirkungsebene können unterschiedliche Variablengruppen im Wirkungsgefüge fokussiert werden. In den Modellen beider Autoren werden kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Veränderungen der Lehrkräfte als Zielebenen von Professionalisierungsmaßnahmen beschrieben. Davon ausgehend werden in beiden Modellen Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler als weitere Zielebene benannt. Im Modell von Huber und Radisch (2010) wird diese um die Auswirkungen auf die Schule als Organisation ergänzt. Zusätzlich wird zwischen Wirkungen auf Individual- und Gruppenebene unterschieden, und die einzelnen Wirkungsebenen werden zueinander in Beziehung gesetzt. Im Folgenden werden ausschließlich Wirkungen auf kognitiv-affektiver Ebene und auf das Verhalten der Lehrkräfte betrachtet, da die LF als Professionalisierungsmaßnahme vordergründig bei diesen ansetzt. Die Variablengruppen und Zusammenhänge, welche diesbezüglich von den Autoren beider Wirkungsmodelle benannt werden, sind in Abbildung 1 dargestellt.

Abb. 1: Wirkungsprozess von Lehrerfortbildung auf die Teilnehmenden



Quelle: eigene Darstellung

Wie hier ersichtlich, zeigt sich der Angebots-Nutzungscharakter von LF in mehrfacher Hinsicht:

- 1) in der Planungsphase des Fortbildungsangebots, in welcher anbieterseits das Gesamtprogramm und die Einzelveranstaltung konzipiert werden und die Lehrkräfte als Zielgruppe entsprechend ihrer Voraussetzungen einen Fortbildungsbesuch in Erwägung ziehen. Das Ergebnis dieser „Interaktion“ mündet in der Entscheidung über die Teilnahme, welche von den Regelungen, Anlässen und Anreizen für eine Teilnahme und Planungsstrukturen des Angebots beeinflusst wird.

- 2) in der Implementierungsphase des Angebots, in welcher die Nutzung von Lernanlässen während der LF Lernprozesse der Teilnehmenden nach sich ziehen kann. Die Nutzung wird dabei sowohl von den Voraussetzungen der Teilnehmenden als auch von den Merkmalen des Angebots beeinflusst. Die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden kann sich peripher in der Bewertung der LF widerspiegeln, ist allerdings nicht gleichbedeutend mit dem Lernergebnis der Teilnehmenden.
- 3) im Prozess nach Teilnahme an einer LF, in welchem die Inhalte in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Teilnehmenden – und gegebenenfalls anbieterseits begleitet und/oder an der Einzelschule unterstützt – weiterverarbeitet werden. Das Ergebnis dieses Prozesses mündet schließlich in Veränderungen der Kognitionen, motivational-affektiver Faktoren sowie des Verhaltens der Teilnehmenden ein.

2.1 Planungsphase

Vor der Teilnahme stellt es sich als Herausforderung dar, die Planungen der verschiedenen Akteure miteinander zu verbinden. Ausschlaggebend für die Planung sind die jeweils formulierten Bedarfe und Ziele, die zwischen den Akteuren differieren können (vgl. Feldhoff 2010, S. 196; Huber/Radisch 2010, S. 339). So formulieren die Lehrkräfte aus ihrer Handlungspraxis ihren persönlichen Fortbildungsbedarf und ihre Ziele, die sie mit einer Teilnahme verfolgen. Gleichsam lassen sich die Bedarfe und Ziele für ein Kollegium aus den Personalentwicklungsprogrammen der Einzelschule ableiten; Akteure der Bildungspolitik und -administration definieren Bedarfe und Ziele auf Bundes- und Länderebene im Kontext von bildungspolitischen Reformen und schulischem Qualitätsmonitoring, und Akteure der Wissenschaft beschreiben allgemeine fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Professionalisierungsbedarfe auf Basis ihrer Erkenntnisse.

Die erfolgreiche Verbindung der unterschiedlichen Perspektiven äußert sich in „bedarfsorientierten“ bzw. „als kohärent erlebten“ Lehrerfortbildungsangeboten (vgl. Huber/Radisch 2010, S. 339; Desimone 2009, S. 184). Bisherige Studien legen nahe, dass sich Angebote, die von den Lehrkräften als bedarfsorientiert bzw. kohärent mit schulischen, länderspezifischen und bundesweiten Vorgaben und Reformen erlebt werden und konsistent mit den individuellen Überzeugungen sind, die Akzeptanz eines Fortbildungsangebots begünstigen (z.B. Guskey 2002; Smith/Gillespie 2007; Desimone 2009). Altrichter (2010) weist Lehrerfortbildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang die Rolle eines „intermediären Systems“ zu, dessen Verantwortung darin besteht, zwischen dem Bedarf verschiedener Akteure zu vermitteln, so dass deren Schnittmenge und damit einhergehend das Erleben von Kohärenz maximiert werden (vgl. ebd., S. 21).

Die Planungen des Angebots können durch die Strukturierung des Fortbildungsmarkts beeinflusst werden. Als zentral erweisen sich dabei staatliche Steue-

rungeinflüsse für die Situation der Lehrerfortbildung in Deutschland. Einerseits wird ein Großteil der Angebote von staatlich angebundenen bzw. akkreditierten Institutionen vorgehalten; andererseits beeinflussen quantitative und qualitative Teilnahmeregelungen und -anreize, wie Kostenübernahmen und Zertifizierungen, die Nachfrage des Fortbildungsangebots (vgl. Feldhoff 2010, S. 196f.).

Seit geraumer Zeit verlagert sich die Verantwortung der Steuerung der Fortbildungsteilnahme verstärkt auf die Einzelschule (ebd.). Als Personalentwicklungsinstrument ist die Fortbildungsteilnahme dabei durch eine hohe Einbindung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Einzelschule charakterisiert. Diese wird erreicht, indem das Kollegium einerseits im Sinne der Schule LF besucht sowie andererseits die Fortbildungsinhalte nach Teilnahme gezielt weiterbearbeitet werden (Terhart 2016). Die Fortbildungsteilnahme kann beispielsweise auf Basis von Personalbeurteilungen begründet sein oder anhand von Fortbildungsplänen erfolgen, in welchen entsprechend den schulischen Entwicklungsbedürfnissen Qualifizierungsmaßnahmen festgeschrieben sind (vgl. ebd., S. 295). Derartige Maßnahmen können auch die wahrgenommene Relevanz einer Fortbildungsteilnahme begünstigen. Bisherige Ergebnisse legen nahe, dass die wahrgenommene Relevanz die Teilnahmebereitschaft positiv beeinflusst (Kwakman 2003; Schellenbach-Zell/Gräsel 2007).

Auch wenn die Teilnahmebereitschaft durch die Schaffung von Lernanlässen an der Einzelschule und von Anreizstrukturen begünstigt werden kann und Lehrkräfte in Deutschland beamtenrechtlich zur LF verpflichtet sind, beruht die Teilnahme letztendlich auf Freiwilligkeit. Die Entscheidung über einen Fortbildungsbesuch hängt somit von der Selbstselektion der Lehrkräfte ab. Wie die Ergebnisse der Nutzungsstudien von LF des IQB nahelegen, unterscheidet sich die Nutzung von LF in Abhängigkeit von individuellen und professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte (Hoffmann/Richter 2016; Richter et al. 2013b). Mit zunehmendem Alter nimmt die Teilnahme an LF tendenziell ab (Kuwan et al. 2006), und es zeigen sich länderspezifische Unterschiede in der Beteiligung: Insbesondere Lehrkräfte in Ost-Bundesländern nehmen im Durchschnitt häufiger an LF teil als Lehrkräfte in West-Bundesländern (Richter et al. 2013b; Hoffmann/Richter 2016).

Der Neigungshypothese entsprechend wählen Lehrkräfte tendenziell Inhalte, zu welchen sie bereits im Studium Kurse besuchten (vgl. Bellenberg/Thierack 2003). Lehrkräfte an Gymnasien besuchen häufiger Angebote mit fachlichen Bezügen und vergleichsweise seltener Angebote mit Fokus auf didaktische und allgemeinpädagogische Themen (vgl. Hoffmann/Richter 2016; Kuwan et al. 2006; Richter et al. 2013b). Auch professionsbezogene Merkmale der Teilnehmenden, wie die Kooperation im Kollegium, motivational-affektive Faktoren und die professionelle Kompetenz, spielen eine Rolle. Die Ergebnisse einer Untersuchung von Richter et al. (2013a) zeigen systematische Variationen professionsbezogener Merkmale von Lehrkräften in der Nutzung von Fortbildung auf. Dabei wurde die Annahme verfolgt, dass die professio-

nelle Kompetenz von Lehrkräften die Nutzung von Lerngelegenheiten voraussagt (vgl. ebd., S. 195). Im Rahmen der Studie wurden fünf Nutzergruppen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten – darunter eine Gruppe mit Besuchen in verschiedenen Themenbereichen und eine Gruppe ohne Teilnahme an LF – ermittelt, welche in professionsbezogenen Merkmalen differierten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Personen, welche über eine vergleichsweise geringe Berufserfahrung und eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeit verfügen und sich vergleichsweise selten im Kollegium austauschen, tendenziell in der Gruppe ohne bzw. mit einer vergleichsweise gering ausgeprägten Teilnahme an LF verorten. Aus Sicht der Autoren ist es auf Basis dieser Ergebnisse

„besorgniserregend, dass diejenigen, die vergleichsweise ungünstige Ausprägungen in den betrachteten Merkmalen aufwiesen, formalisierte Lernangebote weniger stark in Anspruch nahmen. Dies führt zu der Frage, ob eine Lehrerfortbildung, die auf Eigenverantwortlichkeit und Freiwilligkeit setzt, das Lernen *aller Lehrkräfte* in ausreichendem Maße fördert“ (Richter et al. 2013a, S. 204; Hervorhebung im Original).

Auch wenn die Teilnahme an LF zunächst keine Aussagen über die Kompetenzen von Lehrkräften zulässt, weisen diese Ergebnisse auf die Bedeutsamkeit hin, Fortbildungsstrukturen und individuelle bzw. professionsbezogene Merkmale abzustimmen und dadurch gezielt die Nachfrage zu steuern. Wie die Ergebnisse einer Replikationsstudie von Ophardt, Piwowar und Thiel (2017) vermuten lassen, ist insbesondere die Abstimmung der Fortbildungsinhalte auf die Zielgruppe relevant. Im Gegensatz zur Hauptstudie wurde die Fortbildung zum Klassenmanagement in der Replikationsstudie nicht mit Lehrkräften im Beruf, sondern mit Referendarinnen und Referendaren durchgeführt, welche im Vergleich zu den Lehrkräften geringere Kompetenzzuwächse aufwiesen. Die höheren Kompetenzzuwächse könnten einerseits durch Selbstselektionsmechanismen der Lehrkräfte erklärbar sein, welche bei der Fortbildung im Referendariat entfielen. Die Autorinnen und der Autor werfen allerdings auch die Frage danach auf, ob die vorgenommenen inhaltlichen Anpassungen in ausreichendem Maße den Teilnehmenden im Referendariat entsprachen (vgl. ebd., S. 148). Bedarfsanalysen in Form einer Abfrage struktureller und inhaltlicher Erwartungen der Zielgruppe ermöglichen beispielsweise eine nachfrageorientierte Konzeption von Angeboten (vgl. Ropohl/Schönau/Parchmann 2016). Krainer und Posch (2010) schlagen hierzu als Ausgangspunkt eine datenbasierte Bedarfsanalyse vor und empfehlen, eine Feedback- und Evaluationskultur auf systemischer Ebene anzuregen sowie durch die (ideelle) Anerkennung der Teilnahme Fortbildung als Teil des beruflichen Ethos zu bestärken (vgl. ebd., S. 485ff.). Darüber hinaus kann ihrer Meinung nach der Zugang zu Fortbildungsangeboten durch einheitliche und systematische Suchsysteme erleichtert werden. Wie die Ergebnisse der Externen Evaluation des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz nahelegen, spielen neben Bedarfsanalysen die Öffentlichkeitsarbeit und die Bewerbung des Angebots insgesamt eine zentrale Rolle für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage (vgl.

Göb et al. 2015, S. 158). Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit wurden in bisherigen Untersuchungen allerdings vernachlässigt.

2.2 Implementierungsphase

Wie in Abbildung 1 dargestellt, sind die Lernprozesse der Teilnehmenden abhängig von der Nutzung der Lernanlässe in der LF, welche von Gestaltungsmerkmalen der Lernanlässe sowie den Erwartungshaltungen und Voraussetzungen der Teilnehmenden beeinflusst werden.

In diesem Kontext ist anzumerken, dass Teilnehmende an einer LF Erwachsene sind. Dies ist insofern relevant, als Fortbildnerinnen und Fortbildner unter anderem als „abgeordnete Lehrkräfte“ aus der schulischen Praxis kommen und somit das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen gewohnt sind. Das Lernen Erwachsener unterscheidet sich jedoch vom Lernen Minderjähriger, indem auf einen Fundus an Erfahrungen und Vorwissen zurückgegriffen werden kann und dementsprechend Informationen gezielter und selektiv in das Langzeitgedächtnis überführt werden (vgl. Nuissl 2006, S. 223). Lerninteressen, -strategien und Ziele einer Person müssen sich dabei nicht grundsätzlich unterscheiden, vielmehr variieren Lernkontexte (vgl. ebd., S. 218). Dies erfordert eine Didaktik, die am Vorwissen der Teilnehmenden anknüpft und versucht, individuell gestaltbare Lernerfahrungen zu ermöglichen (z.B. Schmidt 2012; Siebert 2012). Wie bisherige Studien nahelegen, begünstigt „aktives Lernen“ in Anwendungs- und Erprobungssituationen, begleitet von Reflexionsphasen, den Lernprozess der Teilnehmenden (z.B. Fauser et al. 2010; Lee/Cawthon/Dawson 2013; Ross 1994; Ross/Bruce 2007; Tschannen-Moran/McMaster 2009, S. 127). Das Anknüpfen am Vorwissen und an den Erfahrungen der Teilnehmenden hat allerdings zwei Seiten: Werden diese in ihren bisherigen Denkweisen und Handlungspraxen bestärkt, begünstigt dies zwar die Verstetigung von bereits Gelerntem, kann allerdings auch eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungen mit sich bringen (z.B. Guskey 1984; Wheatley 2002). Werden die Denkweisen und die Handlungspraxis der Teilnehmenden dagegen in Frage gestellt, kann sich dies als Motor für Entwicklung und Innovation erweisen (ebd.).

Implikationen für die inhaltliche Gestaltung von LF ergeben sich angesichts ihrer Bedeutung als „dritte Phase“ der Lehrerbildung (Neuweg 2010). Im Anschluss an das Studium und das Referendariat ist es laut Neuweg die Aufgabe von LF, theoretische Grundlagen zu aktualisieren und praktische Handlungskompetenzen zu verfeinern (ebd.). Dies kann beispielsweise erfolgen, indem praktisches Handeln anhand von Praxisfällen wissenschaftlich begründet und reflektiert wird. Wichtig erscheint es dabei, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, Daten in ihrer Praxis rekontextualisieren zu können und fundierte Einsichten zu gewinnen. Dadurch können sie Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Evidenz bekommen, die an ihre Praxis anknüpft. Die

zentrale Rolle von (fach-)wissenschaftlichen Inhalten ist mittlerweile gut belegt: In einer Studie von Garet et al. (2001) hatte das Fachwissen im Vergleich zu Formen aktiven Lernens in der Veranstaltung einen stärkeren Effekt auf den selbsteingeschätzten Wissenszuwachs der Teilnehmenden. Weitere Studien legen nahe, dass LF, in welchen fachliche und fachdidaktische Inhalte vermittelt werden, zu einem größeren Wissenszuwachs der Teilnehmenden führen und diese besser in der Praxis unterstützen als LF, in welchen allein allgemein didaktische bzw. pädagogische Inhalte vermittelt werden oder ein reiner Erfahrungsaustausch erfolgt (z.B. Cohen/Hill 1998; Besser/Leiss/Klieme 2015; Reinold 2015). Desimone bezeichnet „content focus“ somit als das „wirksamste“ Merkmal der Lehrerfortbildung (vgl. Desimone 2009, S. 184).

Für die Vermittlung von fachdidaktischen Inhalten erscheint beispielsweise ein materialbasierter Ansatz vielversprechend. Dieser wurde in einer aktuellen Studie von Souvignier und Behrmann (2017) in Fortbildungen zur Vermittlung von Prinzipien wirksamer Lesestrategien untersucht. Ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien zum Thema wurden den Lehrkräften in unterschiedlichen Fortbildungsformaten dargeboten. Diese unterschieden sich im Einsatz weiterer Elemente, wie beispielsweise einer zusätzlichen kollegialen Reflexion oder der eigenständigen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Thema und damit einhergehend in der Anzahl der Fortbildungseinheiten. In allen Fortbildungen verzeichneten die Teilnehmenden Kompetenzzuwächse in der Unterrichtspraxis; allerdings zeigten sich zwischen den Fortbildungsformaten keine systematischen Unterschiede.

Wie bisherige Befunde verdeutlichen, sollten bei der Vermittlung von fachlichen und fachdidaktischen Inhalten die dem Wissen bzw. der Lehrpraxis zu Grunde liegenden Überzeugungen thematisiert werden. In einer Studie von Cohen und Ball (2007) zeigten sich in Bezug auf die Unterrichtspraxis bei Lehrkräften mit traditionell orientierten Überzeugungen im Vergleich zu Lehrkräften mit konstruktivistischen Überzeugungen vergleichsweise geringe Effekte der Fortbildungsteilnahme (ebd.). Beerenwinkel (2006) weist zudem darauf hin, dass die dem Wissen zugrundeliegenden und überdauernden Strukturen, die auf das Problemlösen und das Verständnis abzielen, das Denken und Handeln einer Person prägen – was nicht auf reines Faktenwissen zutrifft (vgl. ebd., S. 19f.). Wie die Ergebnisse einer Untersuchung von Möller et al. (2006) nahelegen, können diese Wissensstrukturen im Rahmen einer Fortbildung verändert werden, wenn die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum Praxiserfahrung sammeln können und kognitiv unterstützt werden. In dieser Studie wiesen Teilnehmende an einer Fortbildung, in welcher sich tutoriell begleitete Praxisphasen mit Veranstaltungstagen innerhalb von sechs Monaten abwechselten, größere Veränderungen in den Wissensstrukturen auf, als Teilnehmende, die sich die Inhalte auf Basis von schriftlichen Informationen selbst erarbeiteten (vgl. ebd.).

Insbesondere eine hohe Problemorientierung, Individualisierung und die Verbindung zwischen fach(-wissenschaftlichen) Inhalten sowie der Alltagspraxis erscheinen so-

mit als zentral. Potenziale bieten in diesem Zusammenhang integrierte Ansätze, welche vorstrukturierte Einheiten enthalten und die sich zudem eine gewisse Offenheit im Lernprozess vorbehalten, so dass die sich im Prozess ergebenden Lernbedarfe aufgegriffen werden können (vgl. Mandl/Kopp 2006, S. 118ff.). Beispielsweise können zentrales Fachwissen und die Abfolge von Fortbildungs- und Praxisphasen vorab festgelegt werden, wohingegen spezifische Inhalte und Übungen entsprechend dem jeweiligen Bedarf im Anschluss an eine Praxisphase konkretisiert werden können.

Durch eine hohe Individualisierung und Problemorientierung zeichnen sich integrierte Ansätze wie „Problemorientiertes Lernen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) und „Cognitive-Apprenticeship“ (Collins/Brown/Newman 1989) aus: Am Beispiel einer realen Problemstellung eignen sich die Teilnehmenden Kompetenzen zur Bewältigung dieser an. Trägern Wissen soll vorgebeugt werden, indem die Teilnehmenden sowohl selbstgesteuert als auch in Gruppen lernen und sich in realitätsnahen Situationen erproben (vgl. Mandl/Kopp 2006, S. 118ff.). Den Fortbildnerinnen und Fortbildnern kommt in diesem Prozess die Rolle von Experten, Coaches oder Moderatoren zu. Einen interessanten Ansatz für die Lehrerfortbildung liefert in diesem Zusammenhang auch das „fachspezifische Unterrichtscoaching“ (z.B. Kreis/Staub 2011; Staub 2015). Die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner nimmt hier die Rolle des Coachs ein und plant, gestaltet und reflektiert den Unterricht dabei in gemeinsamer Verantwortung. Somit können die wissenschaftlich-theoretische Expertise des Coachs und die praktische Erfahrung der Lehrkraft gleichsam in das Unterrichtskonzept einfließen (vgl. Staub 2015, S. 50ff.). In der vergleichsweise ökonomischeren Peer-Variante führen diesen Prozess jeweils zwei Lehrkräfte entsprechend den Regeln des fachspezifischen Unterrichtscoachings durch, so dass die Lehrkräfte durch eine Kollegin bzw. einen Kollegen in der Planungs- und Implementierungsphase entlastet werden können (vgl. Kreis/Lügstenmann/Staub 2008, S. 42).

2.3 Prozess nach Fortbildungsteilnahme

Unmittelbar nach Teilnahme spiegelt sich die Reaktion auf die LF in der Bewertung wieder. Bisherige Studien legen nahe, dass die Zufriedenheit mit der Veranstaltung kein Indikator für die tatsächlichen Wirkungen auf die Teilnehmenden ist (Alliger et al. 1997; Goldschmidt/Phelps 2010). Die wahrgenommene Relevanz der Fortbildung für die eigene Praxis steht allerdings in positivem Zusammenhang mit der selbst berichteten Anwendung des Gelernten im Berufsalltag (Hochholdinger/Schaper 2007; Agyei/Voogt 2014). Im Einklang mit diesen Ergebnissen zeigte sich in einer Studie von Garet et al. (2001), dass das Erleben von Kohärenz in der Wahrnehmung der Teilnehmenden mit Wissens- und Kompetenzzuwächsen sowie Veränderungen der eigenen Unterrichtspraxis zusammenhängt. Diese Tendenzen unterstreichen die Ergebnisse einer Metaanalyse von Blume et al. (2010). Hier zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzeneinschätzung und dem Transfer von Fort-

bildungsinhalten. Allerdings konnten bezüglich der Zufriedenheit und anderen unmittelbaren Reaktionen keine Zusammenhänge mit höheren Ebenen gezeigt werden. Auch wenn die Bewertung der Fortbildung auf Basis dieser Ergebnisse nicht im Zusammenhang mit den tatsächlichen Wirkungen auf die Professionalisierung der Teilnehmenden und daraus resultierenden Auswirkungen zu stehen scheint, sollte diese Ebene nicht vernachlässigt werden. Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation können als Feedback an die Fortbildner und Fortbildnerinnen und an die Anbieter Hinweise auf Optimierungspotenziale liefern.

Die tatsächlichen Wirkungen auf die Teilnehmenden zeichnen sich je nach Zielebene häufig erst einige Zeit nach der Fortbildung ab. Entscheidend sind für diese somit die Lernprozesse nach Teilnahme. Trotz deren Relevanz wurde dem an die Fortbildung anschließenden Verarbeitungsprozess bisher vergleichsweise geringe Beachtung geschenkt. An der Einzelschule kann die Weiterarbeit an den Fortbildungsinhalten beispielsweise durch Multiplikatorensysteme oder eine individualisierte Begleitung begünstigt werden (z.B. Butler et al. 2004; Boyle/Lamprianou/Boyle 2005; Fussangel/Schellenbach-Zell/Gräsel 2008). Auch schulübergreifende Netzwerke spielen eine wichtige Rolle (vgl. Berkemeyer et al. 2008; Howaldt 2010; Holtappels 2013; Göb/Wolf 2016). Gegenwärtig zeichnet sich zudem der Trend zu Fortbildungen in der Region und vor Ort an der Schule ab (vgl. Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, S. 367). Diese Regionalisierung kann Klemm (2009) zufolge die Vernetzung und den Transfer von Fortbildungsinhalten begünstigen (vgl. ebd., S. 6).

In der Praxis kollidiert die Fortbildungsteilnahme bzw. die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Nachgang oft mit anderen schulischen Verpflichtungen (vgl. Reinold 2015, S. 89). Terhart (2016) fordert in diesem Zusammenhang entsprechende rechtliche, finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen an den Schulen ein, damit sich die Lehrkräfte ausreichend mit notwendigen Fortbildungsinhalten beschäftigen können (vgl. ebd., S. 296). Potenziale bieten in diesem Zusammenhang digitalisierte Fortbildungsformate, welche bisher eine untergeordnete Rolle einnehmen: Diese könnten eine individualisierte und zugleich zeitlich und örtlich unabhängige Teilnahme ermöglichen.

Wie zahlreiche Studien nahelegen, ist zudem eine gewisse Dauer der Fortbildung vonnöten, um eine angemessene Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen (vgl. z.B. Garet et al. 2001; Lipowsky 2011; Morningstar/Benitez 2013). Die Dauer bezieht sich dabei sowohl auf die Stundenzahl als auch auf den Zeitraum, über welchen sich eine Veranstaltung erstreckt. In einer Studie von Morningstar und Benitez (2013) erwies sich die Anzahl der Fortbildungsstunden im Vergleich zur Anzahl der Kurse während der Ausbildung und der Lehrerfahrung als bester Faktor, um die selbst eingeschätzte Anwendungshäufigkeit von dort Gelerntem vorherzusagen (ebd.). Bisherige Befunde legen allerdings nahe, dass die Anzahl der Fortbildungsstunden bzw. der Zeitraum keinen unmittelbaren Effekt auf die von den Teilnehmenden eingeschätzten

Wissenszuwächse bzw. die berichtete Anwendung des Gelernten nehmen. Stattdessen gehen vergleichsweise länger andauernde bzw. über einen längeren Zeitraum erfolgende Fortbildungen mit aktiveren Lehr-Lernformen in der Veranstaltung und dem Erleben von Kohärenz einher (z.B. Garet et al. 2001; Kennedy 1999). Dies ist insofern relevant, als aktives Lernen ebenso wie Kohärenzerleben im Zusammenhang mit dem eigentlichen Output der Veranstaltung steht (ebd.). Ausschlaggebend ist somit nicht die Dauer, sondern die Art und Weise der Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der Fortbildung.

3. Implikationen für die Professionalisierung durch Lehrerfortbildung

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen: Soll Lehrerfortbildung einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten, erfordert dies zunächst ein günstiges Zusammenspiel zwischen den Fortbildungsbedarfen, -erwartungen und -zielen verschiedener Akteure sowie zwischen Angebot und Nachfrage. Voraussetzung hierfür sind systematische Bedarfserfassungen, in welchen neben thematischen Bedarfen Präferenzen zum Rahmen der Teilnahme und zur Gestaltung der LF von verschiedenen Akteuren erfragt werden.

Ebenso wichtig erscheint es für die Abstimmung der verschiedenen Akteure, die jeweils verfolgten Ziele transparent zu machen. Voraussetzung für eine strategische Professionalisierung von Lehrkräften stellen Ziele von Professionalisierungsmaßnahmen dar, welche sich an klar abgrenzbaren Kriterien für Professionalität orientieren. Wie sich in den vorangegangenen Ausführungen zeigte, ist die Zielebene zudem ausschlaggebend für die Gestaltung von LF. Wird die Änderung von Überzeugungen angestrebt, kann dies andere Implikationen mit sich bringen als beispielsweise das Anstreben einer Verstetigung von Verhaltensweisen.

Für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage spielen weiterhin Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit eine zentrale Rolle. Die jeweils gewählten Bewerbungskanäle (z.B. Plakate, Newsletters, E-Mails, Online-Portale), Suchsystematiken (z.B. Verschlagwortungen) und Ankündigungstexte vermitteln Informationen über die Planung von LF und fungieren als Entscheidungsgrundlage für bzw. gegen eine Teilnahme. Eine auf die Zielgruppe ausgerichtete Öffentlichkeitsarbeit könnte Selbstselektionsprozesse der Lehrkräfte im positiven Sinne beeinflussen.

Die Professionalisierung durch LF erfordert zudem Formate, in welchen fachliche und fachdidaktische Inhalte mit der Praxis der Lehrkräfte verbunden werden, die sich durch eine hohe Problemorientierung auszeichnen und die aktives sowie reflexives Lernen der Teilnehmenden in praxisnahen Situationen ermöglichen. Deutlich

wird, dass „professionelle“ Fortbildnerinnen und Fortbildner hierzu nicht nur Fachwissen und Wissen über die Zielgruppe/Teilnehmenden benötigen. Vorteilhaft sind zudem methodisch-didaktische, diagnostische und soziale Kompetenzen, ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und -evaluation und ein gewisses ästhetisches Bewusstsein zur Aufbereitung von Inhalten (vgl. z.B. Mandl/Kopp 2006; Siebert 2012). Nicht nur die Vielzahl an potenziellen Zielkompetenzen erfordert eine Professionalisierung. Die Fortbildung lebt von der Interaktion zwischen der Fortbildnerin bzw. dem Fortbildner und den Teilnehmenden; gleichsam sind bildungspolitische, soziale, fachliche und technologische Neuerungen Lerngegenstand einer Fortbildung. Dies bringt eine gewisse Unsicherheit mit sich, welche durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung verringert werden kann (vgl. Kurtz 2009).

Betrachtet man Professionalisierung als kontinuierlichen Prozess, der mit der Entscheidung für eine Profession beginnt, so liegt die Verantwortung für die letztendliche Ausgestaltung dieses Prozesses bei den Lehrkräften selbst. Dies inkludiert eine gezielte und nachhaltige Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen. Bedenklich erscheinen die zuvor dargestellten Ergebnisse von Studien zur differentiellen Teilnahme von Lehrkräften. Personen, für welche eine Fortbildungsteilnahme aufgrund fehlender Berufspraxis, einer gering ausgeprägten Selbstwirksamkeit und wenig kollegialem Austausch ratsam erscheint, nehmen die LF als Lerngelegenheit vergleichsweise selten oder gar nicht wahr.

Umso relevanter erscheint es zu überlegen, ob die Nachfrage und Nutzung durch entsprechende Regelungen, Anreizsysteme und an den Schulen verankerte Unterstützungsstrukturen nicht stärker gesteuert werden sollte. Dies erfordert flexible Teilnahme- und Vertretungsregelungen, die monetäre und ideelle Anerkennung von Fortbildung ebenso wie Zeitfenster im Berufsalltag für die Beschäftigung mit Fortbildungsinhalten. Lernanlässe können zudem im Zuge einer systematischen Personalentwicklung geschaffen werden. Dies impliziert nicht nur die Festlegung von Fortbildungszielen im Kollegium, anhand welcher eine Teilnahme erfolgt, sondern auch die Verbreitung von Fortbildungsinhalten und die problemorientierte Weiterarbeit an der Schule, welche (ideell) durch die Schulleitung unterstützt wird. Die Übertragung der Verantwortung von Personalentwicklung auf die Einzelschule, welche gegenwärtig schrittweise vorgenommen wird, bedarf allerdings entsprechender Kompetenzen an den Einzelschulen. Begleitende Fortbildungsangebote könnten die Schulen systematisch dabei unterstützen, strategische Personalentwicklungskonzepte zu planen und Unterstützungsstrukturen vor Ort an den Schulen für die Professionalisierung schulischen Personals zu verankern.

Literatur und Internetquellen

- Agyei, D.D./Voogt, J. (2014): Examining Factors Affecting Beginning Teachers' Transfer of Learning of ICT-enhanced Learning Activities in Their Teaching Practice. In: *Australasian Journal of Educational Technology* 30, H. 1, S. 92–105.
- Alliger, G.M./Tannenbaum, S.I./Bennett, W./Traver, H./Shotland, A. (1997): A Meta-Analysis of the Relations among Training Criteria. In: *Personnel Psychology* 50, H. 2, S. 341–358.
- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 17–34.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 4, S. 469–520.
- Beerenwinkel, A. (2006): *Fostering Conceptual Change in Chemistry Classes Using Expository Texts*. Dissertation Universität Wuppertal. URL: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20060524>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Bellenberg, G./Thierack, A. (2003): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland: Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K./Bos, W. (2008): Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28, H. 4, S. 411–428.
- Besser, M./Leiss, D./Klieme, E. (2015): Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, H. 2, S. 110–122. doi:10.1026/0049-8637/a000128.
- Blume, B.D./Ford, J.K./Baldwin, T.T./Huang, J.L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Management* 39, H. 4, S. 1065–1105.
- Boyle, B./Lamprianou, I./Boyle, T. (2005): A Longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective? In: *School Effectiveness and School Improvement* 16, H. 1, S. 1–27.
- Butler, D.L./Novak Lauscher, H./Jarvis-Selinger, S./Beckingham, B. (2004): Collaboration and Self-Regulation in Teachers' Professional Development. In: *Teaching and Teacher Education* 20, S. 435–455.
- Cohen, D.K./Ball, D.L. (2007): Educational Innovation and the Problem of Scale. In: Schneider, B.L./McDonald, S.-K. (Hrsg.): *Scale-up in Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, S. 19–36.
- Cohen, D.K./Hill, H.C. (1998): *Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Graduate School of Education. URL: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rr39.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.): *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 453–494.
- Desimone, L.M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. In: *Educational Researcher* 38, H. 3, S. 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140.

- Fausser, P./Heller, F./Rißmann, J./Schnurre, S./Schwarzer, M./Thiele, O./Weyrauch, A. (2010): „Verstehen zweiter Ordnung“ als Professionalisierungsansatz: Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität – ein Arbeitsbericht. In: Müller, F.H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Münster et al.: Waxmann, S. 125–143.
- Feldhoff, T. (2010): Steuerung durch Qualifizierung. Die Steuerfunktion und „-wirkung“ von Qualifizierungsmaßnahmen am Beispiel schulischer Steuergruppen im Modellvorhaben „Selbstständige Schule“. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Münster et al.: Waxmann, S. 193–207.
- Fussangel, K./Rürup, M./Gräsel, C. (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–384.
- Fussangel, K./Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2008): Die Verbreitung von Chemie im Kontext: Entwicklung der symbiotischen Implementationsstrategie. In: Demuth, R./Gräsel, C./Ralle, B./Parchmann, I. (Hrsg.): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. Münster et al.: Waxmann, S. 49–81.
- Garet, M.S./Porter, A.C./Desimone, L.M./Birman, B.F./Yoon, K.S. (2001): What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. In: American Educational Research Journal 38, H. 4, S. 915–945. URL: http://www.imoberg.com/files/Unit_D_ch._24_--_Garet_et_al._article.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Gebhardt, M./Schwab, S./Nusser, L./Hessels, M.G.P. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). In: Empirische Pädagogik 29, H. 2, S. 211–229.
- Göb, N./Choi, F./van Ackeren, I./Arnold, M./Schmidt, U. (2015): Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz: zwischen zentraler Steuerung und dezentraler Nachfrage. Unveröffentlichter Abschlussbericht, im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. Mainz/Essen.
- Göb, N./Wolf, M. (2016): Schulwettbewerbe: Inwiefern zählt sich die Teilnahme aus? In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, S. 203–206.
- Goldschmidt, P./Phelps, G. (2010): Does Teacher Professional Development Affect Content and Pedagogical Knowledge: How Much and for How Long? In: Economics of Education Review 29, S. 432–439.
- Gräsel, C./Trempler, K. (2017): Einleitung. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–13.
- Guskey, T.R. (1984): The Influence of Change in Instructional Effectiveness upon the Affective Characteristics of Teachers. In: American Educational Research Journal 21, H. 2, S. 245–259. doi:10.3102/00028312021002245.
- Guskey, T.R. (2002): Professional Development and Teacher Change. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 8, H. 3/4, S. 381–391. URL: http://class.anhoes.ntpc.edu.tw/happy/wenwen/files_dl/Guskey2002%20Professional%20Development%20and%20Teacher%20Change.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, J. (2007): Unterrichtsqualität: Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: Arnold, K.-H. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–72.

- Hochholdinger, S./Schaper, N. (2007): Trainingsevaluation und Transfersicherung. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 625–633.
- Hoffmann, L./Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N. (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster et al.: Waxmann, S. 482–507.
- Holtappels, H.G. (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): *Educational Governance. Innovationen im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–69.
- Howaldt, J. (2010): Innovation im Netz – Anforderungen an ein professionelles Netzwerkmanagement in Innovationsnetzwerken. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*. Münster et al.: Waxmann, S. 131–150.
- Huber, S.G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 451–463.
- Huber, S./Radisch, F. (2008): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung: Überlegungen zur Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen. Zug: IBB.
- Huber, S./Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster et al.: Waxmann, S. 337–354.
- Kennedy, M.M. (1999): Form and Substance in Mathematics and Science Professional Development (NISE Brief, Vol. 3, No. 2). Madison, WI: National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison.
- Klemm, U. (2009): Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32, H. 4, S. 4–9.
- Krainer, K./Posch, P. (2010): Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung: Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 479–495.
- Kreis, A./Lügstenmann, G./Staub, F.C. (2008): Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching. Kreuzlingen. URL: https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr5.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Kreis, A./Staub, F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 1, S. 61–83. doi:10.1007/s11618-011-0170-y.
- Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 45–54.
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahs, D./Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kwakman, K. (2003): Factors Influencing Teachers' Participation in Professional Learning Activities. In: *Teaching and Teacher Education* 19, H. 2, S. 149–170.

- Lee, B./Cawthon, S./Dawson, K. (2013): Elementary and Secondary Teacher Self-Efficacy for Teaching and Pedagogical Conceptual Change in a Drama-based Professional Development Program. In: *Teaching and Teacher Education* 30, S. 84–98. doi:10.1016/j.tate.2012.10.010.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 51–70.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster et al.: Waxmann, S. 398–417.
- Mandl, H./Kopp, B. (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *DIE spezial. Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 117–128.
- Möller, K./Hardy, I./Jonen, A./Kleickmann, T./Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster et al.: Waxmann, S. 161–193.
- Morningstar, M.E./Benitez, D.T. (2013): Teacher Training Matters: The Results of a Multistate Survey of Secondary Special Educators Regarding Transition from School to Adulthood. In: *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 36, H. 1, S. 51–64.
- Mulder, R.H./Messmann, G./Gruber, H. (2009): Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 401–409.
- Neuweg, G.H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 35–49.
- Nuissl, E. (2006): Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *DIE spezial. Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 217–232.
- Ophardt, D./Piwowar, V./Thiel, F. (2017): Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133–152.
- Reinisch, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term: Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33–43.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (⁴2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Vollständig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, S. 601–646.
- Reinold, M. (2015): *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen: Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Richter, D./Engelbert, M./Weirich, S./Pant, H.A. (2013a): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 27, H. 3, S. 193–207.
- Richter, D./Kuhl, P./Haag, N./Pant, H.A. (2013b): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegler, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster et al.: Waxmann, S. 367–390.
- Ropohl, M./Schönau, K./Parchmann, I. (2016): Welche Wünsche und Erwartungen haben Lehrkräfte an aktuelle Forschung als Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen? In: *CHEMKON* 23, H. 1, S. 25–33.
- Ross, J. (1994): The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy. In: *Teaching and Teacher Education* 10, H. 4, S. 381–394. doi: 10.1016/0742-051X(94)90020-5.
- Ross, J./Bruce, C. (2007): Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. In: *The Journal of Educational Research* 101, H. 1, S. 50–60. doi:10.3200/JOER.101.1.50-60.
- Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2007): Warum beteiligen sich Lehrkräfte an Innovationsprojekten? Unveröffentlichtes Poster auf der 70. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Lüneburg.
- Schmidt, B. (2012): Erwachsenenbildung. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 200–201.
- Siebert, H. (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktisches Handeln aus konstruktivistischer Sicht*. Überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Smith, C./Gillespie, M. (2007): Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. In: *Review of Adult Learning and Literacy* 7, S. 205–244. URL: <http://lerenvandocenten.nl/files/sites/default/files/smith-gillespie-07.pdf>; Zugriffdatum: 25.01.2017.
- Souvignier, E./Behrmann, L. (2017): Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 153–171.
- Staub, F.C. (2015): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In: Caluori, F./Linneweber-Lammerskitten, H./Streit, C. (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht 2015. Vorträge auf der 49. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 09.02.2015 bis 13.02.2015 in Basel*. Münster: WTM, S. 50–57.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2012): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2016): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–299. doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_10.
- Tschannen-Moran, M./McMaster, P. (2009): Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. In: *The Elementary School Journal* 110, H. 2, S. 228–245. doi:10.1086/605771.
- Wheatley, K.F. (2002): The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. In: *Teaching and Teacher Education* 18, H. 1, S. 5–22. doi:10.1016/S0742-051X(01)00047-6.

Nadine Göb, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität, Colonel-Kleinmann-Weg 2, SBII, 04-533, 55128 Mainz

E-Mail: Nadine.Goeb@zq.uni-mainz.de

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Stefan Keller, Christian Reintjes (Hrsg.)

Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz

Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde

Dieser Band bietet einen Überblick über aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Rolle von Aufgaben in Schule und Unterricht und weitet am Schluss den Blick auf Aufgaben in Hochschule und Lehrerbildung. Einerseits wird diskutiert, welche Rolle Lernaufgaben beim Aufbau fachlicher Kompetenzen spielen können und wie die Fachdidaktiken auf spezifische Herausforderungen in ihrem Feld reagieren. Andererseits wird bei Testaufgaben untersucht, wo die Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Formate von Kompetenzmessung liegen und wie mit den Resultaten adäquat umgegangen werden kann. Dabei werden alle Stufen des Bildungssystems sowie unterschiedlichste Fächer- und Länderperspektiven einbezogen.

2016, 456 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3421-9

E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-8421-4



www.waxmann.com

Christine Demmer/Martin Heinrich/Anika Lübeck

Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion

Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen

Zusammenfassung

Ausgehend von dem diagnostizierten Bedarf an professioneller Rollenklärung für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team der inklusiven Schule wird herausgestellt, inwiefern Fallstudien zur Rollenunklarheit von Schulbegleitungen strukturell besonders geeignet sind, um zum Ausgangspunkt für Lehrerfortbildungskonzepte zu werden, die sich sowohl auf praxisnahes Material stützen können als auch selbst im Modus der multiprofessionellen Aushandlung über Rollen und Zuständigkeiten erfolgen sollen. Anhand einer kurzen Fallstudie zu einer misslungenen Form der Kooperationsentwicklung seitens einer Schulleitung gegenüber einer Schulbegleitung wird das Potenzial solcher Fallstudien für Fortbildungskonzepte illustriert.

Schlüsselwörter: schulische Inklusion, Rollenklärung, multiprofessionelles Team, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Lehrerfortbildung

Role Clarification as Key Professionalization Challenge with Regard to Inclusive Schooling

**A Subject-oriented Concept for Teacher Training, Using the Example
of Paraprofessionals**

Summary

Based on the diagnosed demand for a professional role clarification regarding the cooperation in multiprofessional teams in inclusive schools, it will be exposed how case studies work structurally especially well as starting points for teacher training concepts, as they can rely on practical material and can take place in the mode of a multiprofessional negotiation about roles and competences. Using the example of a short case study on a failed form of cooperation development by a school leader towards a paraprofessional, the potential of case studies for training concepts will be illustrated.

Keywords: inclusive schooling, role clarification, multiprofessional teams, multiprofessional cooperation, teacher training

1. Zur Notwendigkeit der Rollenklärung in der inklusiven Schule

„Inklusive Bildung als Reformherausforderung“ (Rürup 2011), die damit einhergehenden Implementierungsproblematiken im Schulsystem (vgl. Altrichter/Feyerer 2011) und daraus resultierende Steuerungsfragen (vgl. Dietrich/Heinrich 2014) werden seit einigen Jahren intensiv diskutiert. Als ein wesentliches Merkmal dieser Umsetzungsproblematiken der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Schulsystem wird die mangelnde Professionalisierung des pädagogischen Personals benannt (vgl. Döbert/Weishaupt 2013).

Im Kern gibt es zwei Optionen, dieser Professionalisierungs herausforderung zu begegnen: Entweder müssen die Lehrkräfte in der inklusiven Schule eine umfassendere Ausbildung erlangen, die sowohl schulpädagogische Qualifikationen im Allgemeinen als auch erweiterte Kenntnisse im sonderpädagogischen Bereich voraussetzt (vgl. Lütje-Klose/Miller 2012), oder die Expertise wird arbeitsteilig gedacht, sodass erweiterte Professionalitätsansprüche nicht (ausschließlich) in der Person des/der einzelnen Professionellen verankert werden, sondern die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams entsteht.

Derzeit werden beide Professionalisierungsstrategien verfolgt, indem einerseits die Lehramtsausbildung durch sonderpädagogische Elemente erweitert wird (vgl. bspw. das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen) und andererseits zunehmend neue Akteure in der Regelschule beschäftigt werden (vgl. Bender/Heinrich 2016). Allerdings stoßen derzeit auch beide Strategien an Grenzen, so etwa durch die knapp bemessenen Kapazitäten der Lehramtsausbildung einerseits (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013) sowie durch die in der Praxis vielfach feststellbaren/identifizierten Kooperationsschwierigkeiten in der multiprofessionellen Zusammenarbeit andererseits (vgl. Böhm-Kasper/Demmer/Gausling, im Erscheinen; Böhm-Kasper/Dizinger/Heitmann 2013; Breuer 2015; Breuer/Reh 2010; Reh/Breuer 2012; Lütje-Klose/Urban 2014). Als Gründe für jene Kooperationsschwierigkeiten werden oftmals die Diffusität der jeweiligen Aufgabenbereiche und ein Mangel an Rollenklarheit angeführt (vgl. Werning/Arndt 2013). Kunze spricht dahingehend von einem „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (Kunze 2016, S. 265), da sie empirisch keine stabilen Selbst- und Fremdverortungen unterschiedlicher professioneller Akteure feststellt. Die arbeitsteilige, multiprofessionelle Zusammenarbeit kann damit nicht als eine automatisch funktionale Lösungsstrategie gesehen werden. Vielmehr bedarf sie zusätzlicher bzw. anderweitiger Personalressourcen und ebenfalls einer erweiterten Professionalisierung, die insbesondere in der „pädagogischen

Rollenklärung“ liegt, d.h. einer Rollenklärung, die sich in ihrer Ausdifferenzierung an Professionsstandards messen lässt (bspw. Einzelfallbezug, Nähe-Distanz-Sensibilität, Differenzierungsfähigkeit von diffusen und spezifischen Anteilen in der pädagogischen Interaktion etc.; vgl. Heinrich 2016).

Ein theoretischer Bezugspunkt für diese Annahmen liegt in der Rollentheorie nach Mead und seinem Begriff des *Game*, das in der Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel entsteht:

„[...] die komplexen, auf Zusammenarbeit beruhenden Prozesse, Tätigkeiten und institutionellen Funktionen der organisierten menschlichen Gesellschaft [sind] ebenfalls nur insoweit möglich, als jedes von ihnen betroffene oder zu dieser Gesellschaft gehörige Individuum fähig ist, die allgemeinen Haltungen aller anderen Individuen im Hinblick auf diese Prozesse, Tätigkeiten und institutionellen Funktionen und auf das dadurch geschaffene organisierte gesellschaftliche Ganze der Wechselbeziehungen zwischen Erfahrungen einzunehmen und sein eigenes Verhalten entsprechend zu lenken.“ (Mead 1973, S. 197f.)

Gleichwohl gehen wir mit Blick auf die inklusive Schule nicht von einem per se von allen Akteuren geteilten gemeinsamen Ziel im Sinne einer positiven Einstellung zu Inklusion aus, wenngleich diese als eine überaus relevante Größe bei der Realisierung einer inklusiven Schule angesehen werden muss (vgl. z.B. Moser et al. 2012; Baumert/Kunter 2006; Kullmann et al. 2015). Veränderungen in der Haltung können jedoch nur dann geschehen, wenn den Individuen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Haltung zu hinterfragen und sie gegebenenfalls als hinderlich bzw. unangemessen zu erkennen (vgl. Brownlee/Carrington 2000). Solche Reflexion der eigenen Grundhaltung erfolgt entweder im Nachdenken über die anderen im pädagogischen Prozess involvierten Kollegen und Kolleginnen, die zur Klärung der eigenen Rolle zwingen (vgl. Heinrich/Faller/Thieme 2014; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Heinrich/Lübeck 2013), oder entlastet vom Handlungszwang an Orten der Lehrerfortbildung (vgl. Amrhein/Badstieber 2013).

Vor dem Hintergrund dieser Diagnose wurden in einem Forscherteam Überlegungen zu einer Lehrerfortbildung entwickelt, in deren Zentrum die Rollenklärung im multiprofessionellen Team stehen soll.¹ Um bei den pädagogischen Professionellen einen möglichst eindrücklichen und zugleich entwicklungs-offenen Impuls zur profes-

1 In einer interdisziplinären Arbeitsgruppe aus Allgemeiner Erziehungswissenschaft (Christine Demmer/Bielefeld), Schulpädagogik (Jürgen Budde/Flensburg & Martin Heinrich/Bielefeld), Sonderpädagogik (Michael Urban/Frankfurt a.M.) und Sozialpädagogik (Albrecht Rohrmann/Siegen) wurde auf der Grundlage des hier vorgestellten Rahmenkonzepts ein BMBF-Verbundantrag mit Teilstudien zu unterschiedlichen Dimensionen der multiprofessionellen Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen eingereicht („Who is who in der inklusiven Schule? Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung“).

sionellen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle zu initiieren, ist es notwendig, strukturell bedeutsame Erfahrungsgehalte anzubieten, die nicht sofort in eine vor-schnelle Abwehrhaltung münden bzw. die einer Subsumption des Angebotenen unter bestehende stereotype Bilder über die Professionshaltungen des Gegen-übers entgegenwirken. Derartige eindimensionale Annahmen finden sich selbst bei Akteursgruppen, die in der schulischen Tradition noch recht neu agieren, wie denen aus der Schulsozialarbeit. Im Aufeinandertreffen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern mit gymnasialen Lehrkräften lassen sich die Vorstellungen einer an Selektion ausgerichteten Gymnasiallehrerschaft (vgl. Ditton 2010, S. 53) und einer Ungleichheiten kompensatorisch begegnenden Sozialarbeit als „Gerechtigkeitsprofession“ (vgl. Schrödter 2007) identifizieren, die dann für eine multiprofessionelle Kooperation miteinander vermittelt werden müssen (vgl. Heinrich/Faller/Thieme 2014). Auch zur Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Professionellen und Regelschullehrkräften existieren inzwischen relativ festgeschriebene und zum Teil pädagogisch wenig wünschenswerte wechselseitige Zuschreibungen (vgl. Feyerer 2011; Werning/Arndt 2013; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Bender/Heinrich 2016). Um mit Blick auf die Motivation zur Rollenklärung den Effekt einer maximalen Irritation zu erzeugen, erscheint uns daher die Berufsgruppe der Schulbegleitungen im Kontext der inklusiven Schule als besonders erfolgversprechend, da sie zugleich mehrere Provokationen für die pädagogischen Professionellen bereithält; ihre Handlungskoordination liegt quer zu allen anderen Professionsgruppen in der Schule:

- Durch pflegerische Tätigkeiten ersetzen sie Pflegepersonal.
- Aufgrund ihrer individuellen Zuordnung zu einem einzelnen Kind liegt es nahe, dass sie sich ähnlich wie die sozialpädagogische Profession für das Kind als „ganze Person“ interessieren.
- Ihre Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lässt sie als „kleine“ Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erscheinen.
- Ihre Aufgabe schließlich, die Lehrkraft bei der Aufrechterhaltung von Ruhe und Disziplin im Unterricht zu unterstützen, lässt sie leicht zur „Zweit-Lehrkraft“ werden (vgl. Feyerer 2011).

Zugleich erfolgen alle diese Grenzüberschreitungen, ohne dass die Schulbegleitungen selbst eine professionelle Ausbildung vorzuweisen hätten. Vielmehr müssen viele von ihnen vom Professionalisierungsgrad her als angelegerte Hilfskräfte gelten (vgl. Dworschak 2012, S. 85). Hinzu kommt ihre ungeklärte personalrechtliche Stellung, die sogar – je nach Landesschulrecht – fraglich werden lässt, wem gegenüber sie weisungsgebunden sind, da zwar formal die Schulleitung das Hausrecht in der Schule innehat, die Schulbegleitungen aber bei externen Trägern angestellt sind und sich somit gegebenenfalls eher diesem Träger oder den Eltern des Kindes verpflichtet fühlen.

Ausgehend von diesen Überlegungen sollen Fallstudien zur multiprofessionellen Kooperation mit Schulbegleitungen als Impuls für Lehrerfortbildungen dienen. Das

Anliegen ist es, über solche gegenstandsorientiert entwickelten Fallstudien sehr praxisnah diejenigen Problemlagen erkennbar werden zu lassen, die zur Rollendiffusion und damit zur Intransparenz in der pädagogischen Handlungskoordination führen. Bislang zeigen Lehrerfortbildungen insgesamt noch unbefriedigende Wirkungen (vgl. Lipowsky 2010; Altrichter 2010), weswegen besonders ausgefeilte und forschungsba-sierte Konzepte zur Deckung des immer wieder nachdrücklich formulierten Bedarfs an der Qualifizierung des pädagogischen Personals für die inklusive Schule (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013; HRK/KMK 2015) benötigt werden. Insbesondere durch Fallarbeit (vgl. Dietrich 2014; Katzenbach 2005) können Strukturprobleme auf-geklärt werden, um dann gemeinsam Perspektiven für die Handlungskoordination an der eigenen Schule zu entwickeln.

2. **„Das ist doch nur ihre Aufgabe das Kind festzuhalten!“ – Eine Fallstudie zum Rollenverhältnis von Schulleitung und Schulbegleitung**

Im Folgenden soll am Beispiel eines Interviewpassus mit einer Schulbegleiterin das irritierende Potenzial solcher Fallstudien für die professionelle Rollenklärung plausibilisiert werden. In anderen extensiven rekonstruktiven Studien konnten wir zeigen, welche subtilen Mechanismen der Handlungskoordination hier zuweilen multiprofessionelle Zusammenarbeit erschweren (vgl. Heinrich/Lübeck 2013; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Bender/Heinrich 2016; Lübeck/Heinrich 2016). Im vorliegenden Fall haben wir uns angesichts des Zwangs zur gestrafften Darstellung dafür entschieden, demgegenüber einen Interviewausschnitt auszuwählen, in dem die Notwendigkeit der professionellen Rollenklärung unmittelbar ins Auge springt, d.h. nicht erst latente Sinnebenen rekonstruiert werden müssen, um das Professionalisierungsdesiderat offensichtlich werden zu lassen.

Hierbei wird mithilfe einer Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich 2007, S. 228f.; Heinrich 2015, S. 783) herausgearbeitet, welche Strukturbedingungen in der vorliegenden Schule bearbeitet werden müssten, um multiprofessionelle Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung zu gewährleisten. Hierzu wird im Datenmaterial nach Argumentationsfiguren Ausschau gehalten, deren strukturelle Verankerung in der sozialen Praxis nur schwer als „rein zufällig“ plausibilisierbar ist. Angesichts der Unwahrscheinlichkeit solcher Kontingenz kann dann – zumindest ex negativo – begründet vermutet werden, dass innerpädagogische oder organisational verankerte Strukturen diese Argumente evozieren. Im Folgenden werden einige für die Fragestellung nach der Verhältnisbestimmung von „Schulleitung“ und „Schulbegleitung“ strukturell bedeutsame Argumentationslinien herausgestellt. In dem Interviewausschnitt berichtet eine junge Frau von ihrem „ersten Schultag“ als Schulbegleitung. Sie beginnt diesen Erzählpassus mit den Worten: „Ähm der

Schuldirektor wollte mich zuerst sehen [...]“, was in geradezu amüsanter Weise an den Sprechakt von Schülerinnen und Schülern erinnert, die sich etwas zuschulden haben kommen lassen. Sie fährt etwas lapidar und damit bereits eine gewisse Distanz zur Ernsthaftigkeit der Initiierungssituation einnehmend, fort: *„ich bin halt hin“*. Bemerkenswert sind der anschließend berichtete Gesprächseinstieg und die Form, in der der Arbeitsauftrag an die Schulbegleitung erteilt wird:

Da hatte mich der Schuldirektor über dieses bestimmte Kind halt informiert, hat er halt gesagt wo es äh die Schwierigkeiten beziehungsweise Problematiken seinerseits vor allen Dingen bestehen. Und die bestanden halt wirklich darin, dass das Kind halt weggelaufen ist, und dass ich wortwörtlich dafür zu sorgen hab, dass das Kind nicht mehr weg rennt.

Empirisch unterstrichen wird hier das Grundproblem der Stigmatisierung, das strukturell bereits aus dem vorangegangenen Antragsprocedere der Schulbegleitung und deren Zuständigkeit für genau ein Kind resultiert. Es wird in „besonderen“ Weise von dem „bestimmte[n] Kind“ gesprochen, das mit Schwierigkeiten und Problematiken assoziiert wird. Hervorzuheben ist an dieser Stelle allerdings, dass hier nicht *mit* der Perspektive auf das Kind oder gar *aus* der Perspektive des Kindes die Situation geschildert wird, sondern vielmehr dezidiert aus der Perspektive der Schulleitung, da sie es ist, die mit den Problematiken zu kämpfen hat. Seitens des Schulleiters sind es die „Problematiken seinerseits vor allen Dingen“.

Diese erweisen sich als seltsam pädagogikfern und doch zugleich als pädagogisch höchst relevant: Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland Schulpflicht besteht, ist das Wegrennen des Kindes für die Schulleitung, die an der Schule für die Durchsetzung eben jener Schulpflicht Sorge zu tragen hat, eine ernsthafte Problemlage. Das Problem wird allerdings nicht als pädagogisches Phänomen rekontextualisiert, um es dann erzieherisch oder pädagogisch zu bearbeiten, sondern vielmehr auf seine physischen Aspekte reduziert, wenn man „wortwörtlich“ dafür sorgen soll, dass das Kind nicht wegrennt. Noch deutlicher wird diese Reduktion der pädagogischen Problemlage auf eine rein physisch-pragmatische in der folgenden Sequenz:

Wie und was ich damit mache ist ihm egal, Hauptsache das Kind rennt nicht mehr weg, und er muss die Polizei nicht mehr rufen. Da hab ich auch gedacht, na ok, das werden wir wohl hinkriegen.

Dieser Passus zeigt die Dekomposition der Professionalität des Schulleiters, der immerhin ausgebildete Lehrkraft sein muss, in Verbindung mit der Überforderungssituation der inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zu vermuten ist, dass eben jene Überforderung, die Gefahrenlage eines unbeaufsichtigten Kindes sowie seine persönliche rechtliche Gefahrenlage ihn dazu bringen, das Problem zu delegieren – und zwar in einer pädagogisch fragwürdigen,

sehr umfassenden Form der Verantwortungsdelegation: Der Auftrag sei zu erfüllen; welche Bearbeitungsformen dabei eingeschlagen würden, sei unerheblich („*Wie und was ich damit mache ist ihm egal, Hauptsache das Kind rennt nicht mehr weg [...]*“). Unterstellt man dem Schulleiter pädagogische Handlungsabsichten, bestehen diese hier in der Abgrenzung und Verhinderung einer exekutiven Zuständigkeit. Sein Handlungsdruck mag denn auch darin begründet liegen, dass es gerade in Zeiten der Schulprofilierung und der Konkurrenz um leistungsfähige Schülerklientel (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011) Legitimationszwänge gegenüber den Eltern und dem öffentlichen Schulumfeld hervorruft, wenn mehrfach wöchentlich gut sichtbar ein Polizeiwagen auf dem Schulhof steht.

Durch diese vom Schulleiter vorgenommene Komplexitätsreduktion in der Aufgabenbeschreibung wiegt sich dann auch die selbst pädagogisch nicht professionalisierte Schulbegleitung in Sicherheit und entwickelt die Vorstellung, diese Aufgabe leicht bewältigen zu können: „*na ok, das werden wir wohl hinkriegen.*“ Wie aus pädagogisch-professioneller Sicht zu erwarten war, stellt sich die Sachlage dann doch etwas komplexer dar:

Und ähm, als das erste Mal das Kind auch weggelaufen ist weil ich das ja auch gar nicht richtig kannte inwiefern und was mach ich da ruf ich die Eltern an informier ich da die Schulleitung also äh Klassenlehrer und wie auch immer ich wurd da ja komplett allein gelassen, hab ich dann am nächsten Tag ein Donnerwetter vom Schuldirektor zu hören bekommen. Er hat dann bei XY [dem Arbeitgeber] angerufen und sich beschwert, und meinte nur sie hat doch nur die Aufgabe das Kind festzuhalten das ist doch nur ihre Aufgabe das Kind festzuhalten!

Auch wenn die Schulbegleitung an dieser Stelle vom Misslingen berichtet, so ist doch schon bemerkenswert, dass in ihrer Schilderung eine erste Ahnung der Notwendigkeit zur pädagogischen Bearbeitung des Phänomens aufscheint. Sie hat realisiert, dass eine Problembearbeitung rein auf der Ebene des Physischen unmöglich ist. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, dass es einer über den ganzen Schultag hinweg aufrecht zu haltenden Aufmerksamkeit bedürfen würde, sondern auch, dass es tatsächlich eine der schwierigsten Aufgaben darstellt, ein Kind vom Weglaufen abzuhalten, ohne dabei physische Gewalt einzusetzen. Dementsprechend formuliert die Schulbegleitung hier schon die Ahnung, dass die Tatsache, dass sie das Kind noch „*gar nicht richtig kannte*“, der Grund für das Scheitern war. Hierin könnte man bereits eine alltags-theoretische Formulierung für die Notwendigkeit des sogenannten „pädagogischen Bezugs“ (Nohl 1933/1996, S. 22) sehen.

Im weiteren Verlauf der Schilderung wird dann die organisationale Problematik an dieser Schule deutlich, dass nicht nur die schwierigste Aufgabe an die am wenigsten professionalisierte Person delegiert wurde, sondern dass zudem das gesamte Bezugssystem die Schulbegleitung mit dieser schwierigen Aufgabe allein gelas-

sen hat. Weder die Schulleitung noch andere Lehrkräfte, noch die Eltern scheinen hier die Notwendigkeit gesehen zu haben, die Schulbegleitung an diese schwierige Aufgabe der Beaufsichtigung heranzuführen. Stattdessen wird noch in der Person der Schulleitung eine drastische Form der Delegation von Verantwortung deutlich, wenn diese sich beim Arbeitgeber der Schulbegleitung über deren Fehlverhalten beschwert, ohne das eigene Versagen im Sinne der Schulleitungsaufgabe, innerhalb ihrer Organisation für Strukturen einer inklusiven Beschulung zu sorgen, auch nur in den Blick zu bekommen. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit kann hier somit als vollends gescheitert gelten. Nicht einmal in der konkreten Begegnung mit der Schulbegleiterin wandelt sich diese Einstellung des Schulleiters:

Und hat den Hörer wieder aufgekö- äh hingeworfen. [...] Und da hat er mich zu sich not- äh bez- also bestellt, da war ich da und [er] meinte, Ihre Aufgabe besteht doch darin das Kind festzuhalten. Bitte kümmern Sie sich doch in Zukunft darum.

Problematisch in dieser Situation ist nicht nur die damit erneut wiederholte Delegation der Verantwortung, sondern auch die unreflektierte Wiederholung des ursprünglichen Auftrags, sodass diese Sprechstunde beim Direktor vollends zur Standpauke gerät, ohne dass in diesem Dienstgespräch gemeinsam neue Formen der Problembearbeitung entwickelt worden wären. Vielmehr findet eine eindimensionale, hierarchische Rollenzuschreibung an die Schulbegleitung statt, die auf die Bewahrung der Organisation vor einem exekutiven Eingriff und damit einer öffentlichen Infragestellung der schulisch-pädagogischen Maßnahmen abzielt. Das friktive und damit für eine Rollenaushandlung potenziell konstruktive Moment wird nicht zum Anlass für eine selbstvergewissernde Verständigung genommen.

3. Ausblick auf Lehrerfortbildung anhand praxisnaher Fallstudien

Die vorangegangene Fallstudie soll keineswegs die Praktiken an vielen Schulen Deutschlands diskreditieren, innerhalb derer zum Teil bereits sehr ausdifferenzierte Konzepte zur Integration der Schulbegleitung in die pädagogischen Prozesse entwickelt wurden, so etwa das von uns besichtigte Programm an der Bielefelder Laborschule. Gleichwohl stellt es unseres Erachtens ein plastisches Exempel dafür dar, wie sich anhand von Fallstudien die strukturbedingten Notwendigkeiten für ein organisationsentwicklerisch tragfähiges Gesamtkonzept zur Integration von Schulbegleitung in das multiprofessionelle Team zeigen lassen. Schlagwortartig verdichtet lassen sich zumindest die folgenden drei Effekte aufzeigen:

- Aufseiten des Schuldirektors schlägt ein *Deprofessionalisierungseffekt* durch, der eine rationale Auseinandersetzung mit dem Problem sowie dessen pädagogische Bearbeitung verhindert.

- Wegen (zumindest gefühlter) mangelnder Zuständigkeit bzw. Weisungsbefugnis des Schuldirektors erscheint der formaljuristisch eingesetzte Hausherr nicht mehr Herr im eigenen Hause zu sein. Zumindest agiert er nicht als Souverän der organisatorischen Abläufe, sodass man von einem *Des-Organisationseffekt* sprechen könnte.
- Als *Diffusionseffekt* der „pädagogischen Aufgabe“ im Mehrebenensystem könnte man schließlich die emergierende „kollektive Verantwortungslosigkeit“ beschreiben, die im Gesamtzusammenhang deutlich wurde. Angesichts dieser Verantwortungsdiffusion stellt sich für die handelnden Akteure in der Situation nicht einmal mehr die Frage nach der Rollenklärung, sondern diese erscheint seltsamerweise als immer schon geklärt – wenngleich auf höchst unproduktive Weise. Nicht einmal das offensichtliche Scheitern der pädagogischen Handlungskoordination führt hier zur Einsicht in die Notwendigkeit einer professionellen Rollenklärung im multiprofessionellen Zusammenhang.

Es ist leicht vorstellbar, dass aus solchen Fallbeschreibungen Diskussionsanlässe sowie Handlungsalternativen entwickelt werden können, die umso differenzierter ausfallen werden, je subtiler die rekonstruierten Mechanismen sind. Im vorliegenden Fall bieten sich demgegenüber einige Handlungsalternativen so offensichtlich an, dass es vermutlich nicht der weitreichenden Reflexion bedürfte. Selbstverständlich wäre eine Vorbereitung der Schulbegleitung auf ihre Aufgabe durch eine Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen mit einer Ausbildung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sinnvoll gewesen, ebenso wie eine ganz klare Beschreibung der Zuständigkeiten und des rationalen Verhaltens in der ja augenscheinlich sehr gut prognostizierbaren und damit antizipierbaren Problemsituation des „plötzlichen Schulabsentismus“ und der daraus resultierenden Verletzung der Aufsichtspflicht.

Differenziertere Rekonstruktionen haben gezeigt, dass selbst für Professionelle die Abklärung der Zuständigkeiten im inklusiven Kontext eine große Herausforderung darstellt (vgl. Bender/Heinrich 2016; Breuer 2015; Heinrich/Lübeck 2013; Heinrich/Arndt/Werning 2014; Reh/Breuer 2012). Insofern bedarf es eines gezielten professionellen Interdependenzmanagements, das einerseits sowohl die traditionellen Zuständigkeiten im Sinne einer Rollenklärung neu aushandelt und andererseits darauf achtet, dass es im Organisationsganzen nicht zu jener Diffusion von Verantwortung kommt, wie sie zuvor beschrieben wurde. Dementsprechend muss eine Balance von Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung gefunden werden:

„Deshalb ist besonders auch in der Konzeption von Fortbildungsprogrammen darauf zu achten, dass getrennte Zuständigkeiten aufgebrochen werden und es zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme zwischen den unterschiedlichen Professionen kommt. Fortbildungsprogramme im Bereich Inklusion sollten nicht in der alleinigen Verantwortung von sonderpädagogischen Einrichtungen liegen und sich, wo sinnvoll und möglich, an alle beteiligten Professionen richten.“ (Amrhein/Badstieber 2013, S. 21)

Wenn hier auf die Fortbildungsnotwendigkeit von Professionellen referiert wird, dann möchten wir deutlich hervorheben, dass wir die Professionalisierung von Schulbegleitungen bildungspolitisch als hoch ambivalent betrachten, da mit der Etablierung von Qualifizierungsmaßnahmen für Schulbegleitungen immer die Gefahr besteht, den Einzug einer semi-professionellen Berufsgruppe in den schulischen Kontext zu stabilisieren und somit inklusive Schulentwicklung im Modus der organisationalen De-Professionalisierung zu betreiben (vgl. Lindmeier/Polleschner 2014).

Das von uns anvisierte Fortbildungskonzept, das in Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Lehrerforscherinnen und Lehrerforschern der Bielefelder Versuchsschule Oberstufen-Kolleg erarbeitet werden soll, zielt dementsprechend auf die Fortbildung der bislang Professionalisierten für die inklusive Schule. Anvisiert ist ein Fortbildungssetting, innerhalb dessen unterschiedliche Professionelle in unterschiedlichen Positionen (Schulleitungen, Regelschullehrkräfte, Professionelle aus Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpsychologie) anhand von Fallstudien zu Schulbegleitungen dazu angeregt werden, ihre eigenen Aufgabenbereiche innerhalb des Organisationsganzen und der pädagogischen Gesamtkoordination zu definieren. Dabei ist anvisiert, von unterschiedlichen Schulen je eine Vertreterin bzw. einen Vertreter einer Akteursgruppe (nicht Schulbegleitung) zusammenzubringen, die dann in einer gemischten Gruppe an Fällen arbeiten, in denen jeweils einzelne Handlungsfelder (Unterricht, Teambesprechungen, Elternarbeit, außerunterrichtliches Handeln) thematisiert werden. Bei der Erstellung des Konzepts soll empirisches Material aus Fallstudien wie der oben vorgestellten verwendet werden bei gleichzeitiger Orientierung an Konzepten der kasuistischen Lehrerbildung (vgl. unterschiedliche Konzeptionen bei Hoffend 2010; Schelle 2011; Koch/Textor 2015; Meseth 2016). Dabei legen wir ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, demzufolge der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Lesarten der empirischen Fälle eine hohe Relevanz beigemessen wird, da sie bestehende Verständnisse irritieren und damit zu einem Hinterfragen der eigenen Routinen anregen.

„Unter Anknüpfung an Ansätze situierten Lernens wird [in konstruktivistischen Ansätzen; das Autorenteam] davon ausgegangen, dass sich Lern- und Weiterbildungsangebote für Lehrer an deren alltäglichen Erfahrungen orientieren und möglichst komplex und authentisch sein, d.h. der alltäglichen Anwendungssituation entstammen sollten (Rank, Gebauer, Hartinger & Fölling-Albers, 2012; Reusser, 2005)“ (Lipowsky 2014, S. 511).

Bisherige Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen sind vergleichsweise selten und von unterschiedlicher Güte, da sich Effekte nur sehr schwer isoliert als Effekte der Fortbildung erfassen lassen (vgl. Huber/Radisch 2010, S. 337, 348; vgl. Lipowsky 2014 für eine systematische Zusammenschau internationaler Befunde). Mit unserer Ausrichtung auf eine reflexive, kommunikative und kooperative Orientierung, die als wichtige Voraussetzung für gelingende Fortbildung gilt (vgl. Huber 2009, S. 454f.;

Lipowsky 2010, S. 52), verbinden wir die Inhalte und Ziele der Fortbildung mit ihrer didaktischen Form. Dazu gehört auch die multiprofessionelle Zusammensetzung an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die eine Besonderheit darstellt und darauf verweist, dass es sich um keine klassische Lehrerfortbildung im engen Sinne handelt, sondern um eine, die auf die im Wandel befindliche Organisation abzielt, in der unterschiedliche pädagogische Rollen miteinander verhandelt werden müssen. Wie aus der Wirkungsforschung bekannt ist, bemisst sich das Anregungspotenzial erfolgreicher Fortbildungen u.a. an der Reflexion der eigenen Praxis, was bis dato beispielsweise anhand der Konfrontation mit Materialien wie Unterrichtsvideos oder Schülerprodukten geschieht (vgl. Lipowsky 2010, S. 64). An diese Stelle setzen wir die authentischen Falldarstellungen, da sich die unterschiedlichen Professionellen in deren exemplarischer Struktur wiederfinden können, ohne jedoch persönlich betroffen zu sein, sodass einerseits Authentizität gegeben ist und andererseits ein Gesichtsverlust vermieden wird. Schulbegleitungen sind als Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Fortbildung dezidiert nicht vorgesehen, da sie zudem in einer solchen, qua mangelnder Professionalität antizipierbaren Situation des „Blamings“ durch die anderen Professionen kaum Lernfortschritte in der Fortbildungsveranstaltung machen könnten, ohne sich permanent in Rechtfertigungszwängen zu befinden. Für die anderen, bereits professionalisierten Berufsgruppen, die aber noch der spezifischen Qualifizierung für die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der inklusiven Schule bedürfen, erachten wir aber eben jene Reflexionsanlässe für hilfreich. Solange die einzelnen Akteursgruppen ihre eigene berufliche Identität und ihren professionellen Auftrag für sich noch nicht geklärt haben (vgl. Heinrich/Faller/Thieme 2014), werden unseres Erachtens nach Programme, die sich an einem im Feld normativ aufgeladenen Kooperationsbegriff orientieren (vgl. Heinrich/Werning 2013), nicht verfangen (vgl. Amrhein 2011). Demgegenüber scheint eine Sensibilisierung des pädagogischen Personals für die zahlreichen Interdependenzen im Mehrebenensystem dahingehend vielversprechend, als dass zunächst die Formen von Handlungskoordination rekonstruiert würden, bevor diese als „gute“ oder „schlechte“ Kooperationsformen bewertet würden. Durch dieses besondere multiprofessionelle Fortbildungssetting sowie die durch die gegenstandsorientierte Forschung zum Praxisfeld entwickelten Materialien erhoffen wir uns ein Fortbildungskonzept, das auch den Anforderungen der Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung (vgl. Lipowsky 2010; Altrichter 2010) besser gerecht wird als die bislang vorliegenden Formen: „Die Rückmeldung aus den Ländern zeigte, dass der Bedarf an Fortbildungen zu Inklusion stetig steigt und derzeit kaum in Qualität und Quantität gedeckt werden kann.“ (Amrhein/Badstieber 2013, S. 17)

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F.H./Eichenbauer, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster et al.: Waxmann, S. 17–34.
- Altrichter, H./Feyerer, E. (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (2011): Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Amrhein, B. (2011): Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In: Ziemer, K./Langner, A./Köpfer, A./Erbring, S. (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Dr. Kovac, S. 125–138.
- Amrhein, B./Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Bender, S./Heinrich, M. (2016): Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (ZfPaed): Schulische Inklusion. Hrsg. v. V. Moser/B. Lütje-Klose. Weinheim: Beltz, S. 90–104.
- Böhm-Kasper, O./Demmer, C./Gausling, P. (im Erscheinen): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster et al.: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O./Dizinger, V./Heitmann, V. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, S. 53–68.
- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: VS.
- Breuer, A./Reh, S. (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen 2, H. 1, S. 29–46.
- Brownlee, J./Carrington, S. (2000): Opportunities for Authentic Experience and Reflection: A Teaching Programme Designed to Change Attitudes Towards Disability for Pre-Service Teachers. In: Support for Learning 15, H. 3, S. 99–105.
- Dietrich, F. (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: VS.
- Dietrich, F./Heinrich, M. (2014): Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: Lichtblau, M./Blömer, D./Jüttner, A.K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26–47.
- Ditton, H. (2010): Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 53–68.

- Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster et al.: Waxmann, S. 69–133.
- Dworschak, W. (2012): Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. In: *Gemeinsam Leben* 20, H. 2, S. 80–94.
- Feyerer, E. (2011): Profilierung vs. Normalisierung: Unterschiedliche Ausformungen des Schwerpunktes Integration. In: Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 119–139.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2015): Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, H. 6, S. 778–792.
- Heinrich, M. (2016): Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In: Lübeck, A./Heinrich, M.: *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV, S. 5–31.
- Heinrich, M./Arndt, A.-K./Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 3, H. 1, S. 48–71.
- Heinrich, M./Faller, C./Thieme, N. (2014): Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. In: *Die Deutsche Schule* 106, H. 1, S. 30–49.
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: *Bildungsforschung* 10, H. 1, S. 91–110.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Münster et al.: Waxmann, S. 69–133.
- Heinrich, M./Werning, R. (2013): „It’s Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/inn/en und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. In: *Journal für Schulentwicklung* 17, H. 4, S. 26–32.
- Hoffend, A. (2010): Pädagogisches Fallverstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit. Münster et al.: Waxmann.
- HRK/KMK (Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Huber, S.G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 452–463.
- Huber, S./Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster et al.: Waxmann, S. 337–354.
- Katzenbach, D. (2005): Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 97, H. 1, S. 49–64.

- Koch, B./Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–139.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A./Berard, J./Schitow, K. (2015): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: *Schulpädagogik heute* 5, H. 10, S. 1–14.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–277.
- Lindmeier, B./Polleschner, S. (2014): Schulasistenz – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? In: *Gemeinsam Leben* 22, H. 4, S. 195–205.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 51–72.
- Lipowsky, F. (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Überarb. und erweiterte Aufl. Münster et al.: Waxmann, S. 511–541.
- Lübeck, A. (2016): „Wenn man nicht integriert ist an der Schule, kann man auch nicht als Integrationshelfer arbeiten.“ Spannungsfelder zum Einsatz von Schulbegleitungen aus wissenschaftlicher Perspektive. In: *Dialog Erziehungshilfe*, H. 1, S. 46–50.
- Lübeck, A./Heinrich, M. (2016): Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung. Münster: MV.
- Lütje-Klose, B./Miller, S. (2012): Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld – aktuelle Entwicklungen. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–240.
- Lütje-Klose, B./Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83, H. 2, S. 112–123.
- Mead, G.H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall?* Wiesbaden: VS, S. 39–60.
- Moser, V./Kuhl, J./Schäfer, L./Redlich, H. (2012): Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 228–234.
- Nohl, H. (1933/1966): *Die Theorie der Bildung*. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1. Faksimile-Druck der Originalausgabe Langensalza 1933. Weinheim et al.: Beltz, S. 3–80.
- Reh, S./Breuer, A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, S.G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster et al.: Waxmann, S. 185–201.

- Rürup, M. (2011): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. In: Zeitschrift für Inklusion 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Schelle, C. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 85–92.
- Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis 37, H. 1, S. 3–28.
- Werning, R./Arndt, A.-K. (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Christine Demmer, Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, geb. 1981, Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld.
E-Mail: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Martin Heinrich, Univ.-Prof. Dr. phil., geb. 1971, Professur für Erziehungswissenschaft & Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Anika Lübeck, M.A., M.Ed., geb. 1987, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
E-Mail: anika.luebeck@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld

Doris Wittek/Maria Ruohotie-Lyhty/Hannu L.T. Heikkinen

Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland

Zusammenfassung

Mentoring stellt in der Begleitung von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine international gängige Praxis dar. Ausgehend von theoretischen und empirisch fundierten Annahmen wird in diesem Beitrag der Ansatz der practice architectures genutzt, um Formen des Mentorings in Deutschland und Finnland im Hinblick auf länderspezifische Verständnisse vom Berufseinstieg von Lehrpersonen und deren Professionalisierung zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Mentoring, Berufseinstieg von Lehrpersonen, pädagogische Professionalisierung, soziale Praxis

Mentoring of Newly Qualified Teachers

A Bilateral Comparison between Germany and Finland

Summary

Internationally, mentoring is a well-recognized practice in supporting newly qualified teachers. Based on theoretical and empirical understanding, this paper compares mentoring practices in two countries: Germany and Finland. The theoretical framework of practice architectures is used to explore mentoring as an expression of a particular view on teacher induction and professionalization of teachers.

Keywords: mentoring, teacher induction, professionalization, social practice

1. Einleitung: Der Berufseinstieg als zentrale Phase der pädagogischen Professionalisierung

Der Berufseinstieg stellt einen zentralen Abschnitt in der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen dar; erstmals wird die ganze Komplexität der pädagogischen Berufsaufgabe erfahrbar. Gekennzeichnet wird die Phase zumeist als ein Transitionsprozess (vgl. Terhart 2000), in dem es um die *Sicherung* der Ausbildungs-

effekte des Studiums (bzw. des Vorbereitungsdienstes) (vgl. Lipowsky 2003; Larcher Klee 2005) sowie um den Übergang in einen neuen Berufsabschnitt mit eigenen Anforderungen geht (vgl. Hericks/Keller-Schneider 2011).

International ist das Wissen um die spezifischen Anforderungen dieser Phase in den letzten zwei Dekaden enorm gewachsen (vgl. Kelchtermans/Ballet 2002; Day/Gu 2010). Die Befunde zeigen, dass das pädagogische Handlungsrepertoire sowie das pädagogische Selbst- und Rollenbild der Berufseinsteigenden noch nicht voll ausgebildet sind (vgl. Keller-Schneider 2010). Durch die Ballung, Konzentration und Gleichzeitigkeit vieler Anforderungen (vgl. Bromme 1997) entsteht eine besondere Gemengelage an Unsicherheiten für die Berufseinsteigenden. Es besteht die Annahme, dass sich die Problemlagen in ihrer Intensität, Qualität und Quantität individuell-biographisch niederschlagen (vgl. Hericks/Keller-Schneider 2011); dies deutet auf einen spezifischen Bedarf an Begleitung der Berufseinsteigenden hin.

Treten Lehrpersonen nach der Ausbildung erstmals eigenverantwortlich in den Schuldienst ein, bewegen sie sich in einem Kontext, in dem sie international häufig formell begleitet werden. Diese Praxis der Begleitung – subsumiert unter dem Begriff Mentoring – wird im vorliegenden Beitrag auf Grundlage eines bilateralen Vergleichs zwischen Deutschland und Finnland näher betrachtet. Ausgehend von theoretischen und empirisch fundierten Annahmen zum Mentoring nutzen wir den Ansatz der *practice architectures* (vgl. Schatzki 2010, 2012; Kemmis et al. 2014b), um unseren Gegenstand der Untersuchung, konkret: Formen des Mentorings in diesen beiden Ländern, als Ausdruck eines spezifischen Verständnisses von Professionalisierung und einer Sicht auf den Berufseinstieg von Lehrpersonen kontrastierend zu ergründen. Dabei lautet unsere erkenntnisleitende Frage: *Welche praxisrelevanten Implikationen hat der (bilaterale) Vergleich der Mentoring-Programme für die Begleitung von Lehrpersonen im Berufseinstieg?*

Um uns dieser Frage zu nähern, skizzieren wir zunächst die theoretische und empirische Rahmung unseres Ansatzes (Kap. 2). Nach einer Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen (Kap. 3) sowie vergleichender Befunde (Kap. 4) zeigen wir, dass verschiedene Verständnisse von Mentoring zu unterschiedlichen semantischen Begriffsfassungen, Ausgestaltungen oder differenten Machtverteilungen der sozialen Praxis führen; infolgedessen entstehen divergente Dispositionen der Berufseinsteigenden während dieser Phase ihrer beruflichen Sozialisation (vgl. Geeraerts et al. 2015, S. 157) (Kap. 5).

2. Theoretische und empirische Rahmung: Mentoring als soziale Praxis

Mentoring stellt in der Begleitung von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine international gängige Praxis dar (für Deutschland vgl. Westphal et al. 2014). Als zentrales Kennzeichen wird zumeist die Interaktion zwischen einer berufserfahrenen und einer weniger berufserfahrenen Person erachtet (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 145). Darüber hinaus wird der Begriff des Mentorings divers gebraucht (vgl. Heikkinen/Jokinen/Tynjälä 2008). Überblickt man die verbreiteten Angebote, lassen sich drei Formen der Umsetzung unterscheiden: professionelle, personenbezogene und soziale Begleitung (vgl. European Commission 2010). Die entsprechenden Maßnahmen des Mentorings beziehen sich dabei vornehmlich auf Formate des Coachings, der Beratung in verschiedenen Gruppenkonstellationen, des Trainings oder der Anleitung zur Selbstreflexion (für eine Abgrenzung des Begriffs des Mentorings vom Begriff des Coachings vgl. Staub/Kreis 2013).

Ein einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen fehlt ebenso wie ein konsensuales Begriffsverständnis. Dies liegt, laut Dominguez und Hager (2013), weniger an einem Mangel theoretischer Bezüge als eher an der Pluralität eben dieser. So wird Mentoring v.a. in psychologischen Ansätzen (vgl. American Psychological Association 2014), in sozialpsychologischer Tradition (vgl. Hu/Thomas/Lance 2008), als Thema in der Personalentwicklung (vgl. D'Abate/Eddy/Tannenbaum 2003) oder im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie (vgl. Yang et al. 2013) verhandelt. Zu bedenken sind zudem die unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrerbildung in den jeweiligen Ländern, bspw. in Bezug auf die Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildungsstruktur, sowie die entsprechenden Folgen für das Mentoring-Angebot vor Ort (für Finnland vgl. Välijärvi/Heikkinen 2012).

In diesem Beitrag verstehen wir Mentoring als eine Form sozialer Praxis ko-produktiver Tätigkeiten von Lehrpersonen. Ausgehend von Schatzki (2002) nehmen wir an, dass jede soziale Praxis Ausdruck einer strukturierten Konstellation menschlicher Handlungen ist (vgl. Schatzki 2010, 2012). Weiterhin ist jede soziale Praxis eine prästrukturierte, aber nicht hypostasierte Entität der Arrangements, innerhalb derer sie sich entfaltet. Ein metaphorisches Beispiel: Wie ein Pfad einen Weg durch das Dickicht offeriert, so verändern Wanderer den Pfad, sobald ein herabfallender Baum den ursprünglichen Weg versperrt (vgl. Kemmis/Grootenboer 2008). Schatzki legt den Fokus also auf die gegenwärtige Verfasstheit des vorgefundenen Arrangements (z.B. das Unterstützungsangebot, das berufseinsteigende Lehrpersonen vorfinden oder auch nicht vorfinden) sowie auf dessen Veränderungspotenzial.

Um die soziale Praxis des Mentorings in ihrer Divergenz zugänglich zu machen, greifen wir für unsere Analyse auf die Theorie der *practice architectures* zurück (vgl.

Kemmis/Heikkinen 2012). Kemmis et al. (2014b) haben den Ansatz Schatzkis theoretisch dahingehend weiterentwickelt, dass sie die eine Praxis kennzeichnenden *sayings*, *doings* und *relatings* als verwoben in spezifischen *practice architectures* erachten (vgl. Abb. 1). Gemeint sind kulturell-diskursive, materiell-ökonomische und sozial-politische Arrangements, die einer Praxis zu ihrer Gestalt eo ipso verhelfen, sie aber auch einschränken (vgl. Geeraerts et al. 2015, S. 155). Bezogen auf unseren Gegenstand bedeutet dies, dass die soziale Praxis des Mentorings innerhalb eines sie umgebenden Arrangements be- bzw. entsteht, das Ausdruck dessen ist, was bspw. politisch gewollt und von den Akteuren umgesetzt wird. Entsprechend ist Mentoring eine Form sozialer Praxis, die

- 1) innerhalb eines diskursiven Settings konzeptualisiert (*sayings*),
- 2) durch spezifische Handlungen inszeniert (*doings*)
- 3) und durch ein spezifisches Beziehungsgeflecht der beteiligten Akteure charakterisiert (*relatings*) wird (vgl. ebd.).

Abb. 1: Dimensionen sozialer Praxis und der sie umgebenden *practice architectures*

Soziale Praxis ist strukturiert und strukturierend via	Realisierendes Medium (in Bezug auf Mentoring im Berufseinstieg)	<i>Practice architectures</i> sind strukturiert und strukturierend via
<i>sayings</i>	Sprache (was wird diskursiv über das Mentoring gesagt)	kulturell-diskursive Zusammenhänge
<i>doings</i>	Aktivitäten und Tätigkeiten (wie wird das Mentoring handlungspraktisch ausgestaltet)	materiell-ökonomische Zusammenhänge
<i>relatings</i>	Machtverhältnisse (welche Verbindungen und Abhängigkeiten finden sich zwischen den Beteiligten bzw. den Strukturen)	sozial-politische Zusammenhänge

Quelle: adaptiert nach Kemmis/Heikkinen 2012, S. 149

Der theoretische Ansatz der *practice architectures* dient international bereits dazu, Formate von Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen zu vergleichen. Kemmis et al. (2014a) kommen empirisch fundiert zu dem Ergebnis, dass sich im Vergleich australischer, finnischer und schwedischer Programme drei „Archetypen“¹ im Verständnis von Mentoring zeigen:

- 1) Mentoring als Supervision,
- 2) Mentoring als begleitende Unterstützung und
- 3) Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung.

Ein Verständnis von *Mentoring als Supervision* zielt darauf ab, die berufseinsteigenden Lehrpersonen zu autonom tätigen Mitgliedern der Institution Schule zu qualifizieren und sie bei der Erfüllung professionsbezogener Standards zu unterstützen.

1 Zum Begriff der „Archetypen“ – auch in Abgrenzung von bspw. C.G. Jungs psychoanalytischer Theorie – vgl. Kemmis et al. 2014b.

Dieser Archetyp findet sich bspw. im Bundesstaat New South Wales, Australien (vgl. Kemmis et al. 2014a, S. 159).

Beim *Mentoring als begleitender Unterstützung* steht die Anleitung der Mentees durch eine erfahrene Lehrperson bei der Entwicklung der professionellen Tätigkeit im Vordergrund. Dieser Archetyp wird bspw. in Schweden praktiziert (vgl. ebd., S. 159f.).

Das Verständnis von *Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung* zielt darauf ab, die Berufseinsteigenden in dialogorientierten gruppenbasierten Formaten bei der Entwicklung einer professionellen Identität zu unterstützen. Wissen soll nicht interindividuell transferiert, sondern in Auseinandersetzung mit den eigenen Lehr-Lern-Vorstellungen erfahrungsbasiert neu konstruiert werden. Dieser Archetyp ist bspw. in Finnland verbreitet (vgl. ebd., S. 160f.).

3. Methodologische und methodische Grundlagen

Den Begriff Mentoring wählen wir als Referenzpunkt für die Analyse im Wissen um dessen theoretische Unschärfe. Zwei Annahmen leiten uns dabei: Erstens zeigen die von uns verglichenen Begleitformate, dass sich berufserfahrene Lehrpersonen formal gerahmt um die Anliegen von weniger berufserfahrenen Lehrpersonen sorgen – ein Schlüsselement des Mentorings. Zweitens gehen wir im Sinne Wittgensteins (1953) davon aus, dass weniger Homologien in der begrifflichen Fassung (semantisch-linguistische Sphäre) oder in der greifbaren Gestalt (räumlich-physisch-materielle Sphäre) Hinweise auf Vergleichbarkeit geben; vielmehr geben Homologien im Modus der Bedeutungszuschreibung durch die beteiligten Akteure Hinweise solcher Art (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 145). Die komparative Analyse unseres bilateralen Vergleichs folgt damit einem philosophisch-empirischen Untersuchungsverständnis im Anschluss an die theoretischen Annahmen Schatzkis (vgl. Schatzki 2002, 2010).

Als Gegenstand der Untersuchung erscheinen uns die Formen des Mentorings in den von uns hier präsentierten Ländern Deutschland (Hamburg) und Finnland für einen internationalen Vergleich gut geeignet; so können wir empirisch begründet mit unserer Forschungskoooperation an bereits vorliegende Befunde einer internationalen Studie zum Mentoring in den Ländern Australien, Finnland und Schweden anschließen (vgl. Kemmis et al. 2014a). Dabei lassen sich die Befunde für Deutschland innerhalb dieser Triade vergleichend einordnen; zudem ermöglicht unsere „Tiefenbohrung“, die Befunde Finnlands im Kontrast zum Vergleichsobjekt des Mentorings in Deutschland weiterführend zu ergründen. Nicht zuletzt erscheint uns aus deutscher Perspektive der Blick auf das finnische System der Lehrer- und Lehrerinnenbildung gewinnbringend, um den – durch die PISA-Studien ausgelösten – Aufmerksamkeitsfokus hierzulande einer kritischen Bilanz zugänglich zu machen.

Um die Formen des Mentorings als hinreichend valide Vergleichsobjekte zu erschließen, beziehen wir uns auf die Analyse von Fällen; diese identifizieren wir in der sozialen Praxis des Mentorings in seiner Ausgestaltung vor Ort. Als Datengrundlage dienen uns:

- sämtliche offiziellen Dokumente der zuständigen Administrationen in den beiden Ländern zum Thema Mentoring (Hamburg: gesetzliche Grundlagen des Senats der Freien Hansestadt Hamburg sowie Dokumente des ausführenden Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung; Finnland: gesetzliche Grundlagen des *Ministry of Education and Culture* sowie Dokumente der ausführenden Universität Jyväskylä).
- transkribierte leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus Deutschland/Hamburg (Erhebungszeitraum 2013–2015, sechs Befragte zu jeweils vier Erhebungszeitpunkten) und Finnland (Erhebungszeitraum 2012–2013, Gruppeninterviews mit insgesamt 24 Befragten). Die Befragten haben sich auf eine offene Anfrage hin freiwillig für die Interviews zur Verfügung gestellt.
- Online-Fragebogenerhebung in Finnland mit Mentorinnen und Mentoren (n=722) und mit Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern (n=17) (Erhebungszeitraum 2010–2016).

Die Auswertungsmethode folgt einem hermeneutischen Forschungsverständnis im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2014, S. 27). Wichtig im Sinne der kategorialen Verdichtung der semantisch-begrifflichen Aussagen in den Dokumenten, transkribierten Interviews und Fragebogen-Antworten ist dabei der zirkulär zu verstehende Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen (vgl. ebd., S. 104; für weitere Details zur Erhebung und Auswertung sowie zum Sample vgl. Heikkinen/Jokinen/Tynjälä 2012; Kemmis et al. 2014a).

Die Untersuchung des Mentorings in Deutschland erfolgt exemplarisch anhand eines Bundeslandes. Während die Mehrzahl der Bundesländer kein spezifisches Angebot der Begleitung für Berufseinsteigende oder singuläre freiwillige Angebote bereitstellen, offerierte Hamburg als einziges Bundesland seit mehreren Jahren eine verpflichtende Berufseingangsphase (BEP) für *alle* in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen (vgl. Walm/Wittek 2014, S. 36f.).² Für die Untersuchung in Finnland beziehen wir uns auf das landesweit organisierte Programm des „Peer-Group Mentoring“ (PGM).

2 In einzelnen Bundesländern finden sich freiwillige Angebote in Anlehnung an Hamburg (so v.a. in Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt).

4. Befunde: Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen

4.1 Die Berufseingangsphase in Hamburg

Die Berufseingangsphase (BEP) in Hamburg wurde auf Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung aus dem Jahr 2000 umgesetzt (vgl. Keuffer/Oelkers 2001).³ Zuständig ist das *Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung* (LI). Gestartet als Pilotprojekt, wurde das Angebot im Jahr 2004 als freiwilliges Regelangebot institutionalisiert. Seit dem Jahr 2011 ist die Teilnahme an der BEP für alle neu in Hamburg eingestellten Lehrerinnen und Lehrer für ein Jahr verbindlich. Ein zweites Jahr kann freiwillig in Anspruch genommen werden. Zum Schuljahr 2016/2017 ist geplant, die Teilnahme wieder der freiwilligen Entscheidung der Berufseinsteigenden zu überlassen.

Die BEP umfasst eine Reihe unterschiedlicher Formate:

- 1) Austauschgruppen (verpflichtend zu besuchende schulform- oder themenbezogene Gruppen, die von erfahrenen, als Moderatoren qualifizierten Lehrpersonen geleitet werden),
- 2) anlassbezogenes Einzelcoaching,
- 3) Abruffortbildungen,
- 4) anlassbezogene Beratung (persönlich oder auf einer speziellen Online-Plattform).

4.2 Peer-Group-Mentoring in Finnland

In Finnland wurde im Jahr 2010 das landesweite Programm des „Peer-Group Mentoring“ (PGM) durch das *Ministry of Education and Culture* eingeführt; seitdem wird es durch die *Universität Jyväskylä* kommunal organisiert sowie wissenschaftlich begleitet (vgl. Geeraerts et al. 2015; Heikkinen/Jokinen/Tynjälä 2012). Das PGM bezieht sich auf Ansätze der *study circles* (vgl. Rönnerman/Furu/Salo 2008), der *reflecting teams* (vgl. Friedman 1995) oder auch des *peer networking* (vgl. Rhodes/Stokes/Hampton 2004).

Unter Anleitung von erfahrenen, als Moderatoren qualifizierten Lehrpersonen tauschen sich Gruppen von fünf bis zehn (vornehmlich berufseinsteigenden) Lehrpersonen i.d.R. monatlich aus; die Programmatik sieht vor, dass die Mitglieder der Gruppe gleichberechtigte Partner sind (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 145). Das Angebot beruht auf freiwilliger Teilnahme, weshalb Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme der Mitglieder der Gruppen zentrale Ziele sind.

3 Vgl. Senatsdrucksache 19/6273 der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg aus dem Jahr 2010.

4.3 Soziale Praxis des Mentorings im Vergleich

Die Darstellung der Befunde folgt der Unterscheidung der *sayings*, *doings* und *relatings* nach Kemmis et al. (2014b) (vgl. Abb. 2) entsprechend unserer Befunde aus der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der offiziellen Dokumente, Online-Erhebungen und transkribierten leitfadengestützten Interviews aus Deutschland und Finnland (vgl. Kap. 3).

Abb. 2: Befunde zum Vergleich der soziale Praxis kennzeichnenden Dimensionen (*sayings*, *doings* und *relatings*) für das Mentoring im Berufseinstieg in Deutschland (Hamburg) und Finnland

Dimensionen sozialer Praxis	Deutschland (Hamburg)	Finnland
<i>Sayings</i>	<p>Der Begriff <i>Berufseingangsphase</i> referiert auf einen zeitlichen Abschnitt innerhalb der beruflichen Tätigkeit als Lehrperson.</p> <p>Die berufseinsteigenden Lehrpersonen werden als <i>spezifische Gruppe</i> mit spezifischen Bedürfnissen verstanden.</p> <p>Ihre <i>Innovationskraft</i> an den Schulen wird hervorgehoben.</p> <p>Als Ziel wird formuliert, die Berufseinsteigenden durch schulnahe und kollegial-kooperative Begleitung zu <i>unterstützen</i>, um ihre <i>Professionalität zu stärken</i> und die <i>Integration</i> an den Schulen zu <i>erleichtern</i>.</p> <p>Ziel sei es zudem, die Weiterentwicklung des <i>pädagogischen Handlungsrepertoires</i> und den <i>systematischen Blick</i> auf Schule zu fördern sowie die Übernahme von Verantwortung in der <i>Unterrichts- und Schulentwicklung</i> zu begleiten.</p>	<p>Der Begriff „<i>peer-group mentoring</i>“ (<i>vertaisryhmämentorointi</i>) verweist auf das Format des Angebots, innerhalb dessen gearbeitet wird.</p> <p>Die berufseinsteigenden Lehrpersonen werden <i>nicht als homogene Gruppe</i> mit spezifischen Bedürfnissen verstanden. Vielmehr werden Bedürfnisse unabhängig von der Berufsphase betrachtet.</p> <p>Das Angebot steht <i>allen Lehrpersonen</i> offen; Erfahrungen aus verschiedenen Berufsphasen werden geteilt.</p> <p>Als Ziel wird formuliert, im <i>dialogischen Austausch</i> die eigene Handlungspraxis zu reflektieren und <i>gegenseitige Unterstützung</i> zu bieten. Die Arbeit an Fällen steht im Vordergrund.</p>
<i>Doings</i>	<p>Das eher <i>formelle Angebot</i> besteht aus verschiedenen Formaten mit eigener konzeptioneller Ausrichtung (vgl. Abschnitt 4.1).</p> <p>Neben dem <i>verpflichtenden Besuch</i> der Austauschgruppe können <i>freiwillig</i> weitere Angebote in Anspruch genommen werden.</p> <p>Die Themen und ihre Ausgestaltung werden durch die Mentor/inn/en <i>anlassbezogen gesteuert</i>. Als Aufgabe der Mentor/inn/en in den Austauschgruppen wird formuliert, <i>Reflexionsimpulse</i> in dialogischen Gesprächssituationen zu bieten.</p> <p>Das Landesinstitut evaluiert das Angebot, um <i>Feedback</i> von den Teilnehmenden einzuholen.</p>	<p>Die Teilnahme am „<i>peer-group mentoring</i>“ ist <i>freiwillig</i>, kann über einen unbegrenzten Zeitraum <i>flexibel</i> umgesetzt werden und ist eher <i>informell gestaltet</i>.</p> <p>Die Gruppen entscheiden in jeder Sitzung <i>eigenständig</i> über die thematische und methodische Form der Ausgestaltung. Als Aufgabe der Mentor/inn/en in den Austauschgruppen wird formuliert, <i>Reflexionsimpulse</i> in dialogischen Gesprächssituationen zu bieten.</p> <p>Es findet eine <i>wissenschaftlich fundierte formative Evaluation</i> durch die <i>Universität Jyväskylä</i> statt, die für die Entwicklung des Angebots genutzt wird.</p>

Dimensionen sozialer Praxis	Deutschland (Hamburg)	Finnland
Relatings	<p>Zuständig ist das <i>Landesinstitut</i> für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung.</p> <p>Die BEP ist <i>gesetzlich verankert</i> und finanziell von den bildungspolitischen Schwerpunkten des Hamburger Senats abhängig.</p> <p>Innerhalb der verschiedenen Angebote gibt es eine <i>klare Trennung</i> in den Funktionen zwischen den Mentor/inn/en sowie den Teilnehmenden.</p> <p>Die Mentor/inn/en sind als Lehrpersonen tätig und haben eine zusätzliche Qualifikation, z.B. im supervisorischen oder psychologischen Bereich.</p> <p>Das Angebot findet als bewertungsfreier Raum statt.</p>	<p>Zuständig ist die <i>Universität Jyväskylä</i> innerhalb eines Netzwerkes aller an der Lehrerbildung beteiligten Universitäten.</p> <p>Das PGM ist auf Antrag der <i>Universität Jyväskylä</i> durch das <i>Ministry of Education and Culture</i> finanziert.</p> <p>Die Mitglieder der Gruppen werden als <i>gleichwertig</i> (aber nicht gleichartig) erachtet; der Gruppenkonstellation und der Mentor/inn/en-Mentee-Beziehung kommt besondere Aufmerksamkeit zu.</p> <p>Die Mentor/inn/en sind als Lehrpersonen tätig und erhalten eine zusätzliche universitäre Ausbildung von 8–10 ECTS.</p> <p>Das Angebot findet als bewertungsfreier Raum statt.</p>

Quelle: eigene Darstellung

4.4 „Archetypen“ im bilateralen Vergleich

Bezogen auf die von uns untersuchten Formen des Mentorings halten wir fest, dass sich das PGM in Finnland dem Archetyp *Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung* zuordnen lässt (vgl. Abb. 2). Das Mentoring-Angebot in Hamburg scheint einen Hybrid der zwei Archetypen *Mentoring als Supervision* und *Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung* darzustellen. So sollen die Berufseinsteigenden in Hamburg einerseits darin unterstützt werden, bestimmte Standards bzw. implizite Regeln zu erfüllen. Im Medium der Sprache artikuliert sich die soziale Praxis z.B. in dem Ziel, „die Professionalität der Berufsanfänger zu stärken und die Integration an den Schulen zu erleichtern“. Die Verben „stärken“ und „erleichtern“ deuten auf eine eher determinierte Vorstellung von Professionalität bzw. Schulkultur hin, an die sich die Berufseinsteigenden anzupassen haben. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass der Austausch in der BEP als professionsbezogener Reflexionsimpuls verstanden wird, ähnlich wie es das finnische Modell impliziert.

5. Schlussfolgerungen und Diskussion

Der von uns verwendete analytische Zugriff auf soziale Praxis geht davon aus, dass mittels der verwobenen *sayings*, *doings* und *relatings* ein Einblick in die sie rahmende *practice architecture* möglich ist. Die *practice architecture* unseres Gegenstands Mentoring vermag folglich zu offenbaren, wie der Berufseinstieg bzw. die Berufseinsteigenden spezifisch in den von uns untersuchten Ländern verstanden

werden. So kommen wir auf unsere erkenntnisleitende Frage zurück, welche praxisrelevanten Implikationen der (bilaterale) Vergleich der Mentoring-Programme für die Begleitung von Lehrpersonen im Berufseinstieg hat. Daran anschließend diskutieren wir, ob bzw. inwiefern die Analyse zur internationalen Vergleichbarkeit bzw. Übertragbarkeit der Programme dienlich ist.

5.1 Praxisrelevante Implikationen des Vergleichs

Die Befunde weisen auf eine Reihe von Homologien der sozialen Praxis des Mentorings hin, die ein geteiltes Verständnis implizieren: In beiden Ländern leiten spezifisch qualifizierte Mentoren und Mentorinnen neben ihrer Tätigkeit als Lehrperson die Gruppen. Die Programmatik innerhalb der Angebote weist (Anteile von) Wahlfreiheit und eine Betonung von Gruppensituationen als Reflexionsimpulse für die pädagogische Professionalisierung auf. Zudem wird das Mentoring als bewertungsfreier Raum erachtet. Dies erscheint uns aus professionstheoretischer Perspektive als sinnvoll.

Betrachtet man weiterhin, in welchen Aspekten die soziale Praxis differiert, dann lässt sich dem jeweiligen Verständnis näher auf den Grund gehen. Wir zeigen dies exemplarisch anhand von drei Ergebniskomplexen.⁴

Ergebniskomplex 1: Practice architecture im Medium der Sprache

In Hamburg findet sich die Bezeichnung „Berufseinsteigende“ bzw. analog dazu „Berufseingangsphase (BEP)“. Hier ist also semantisch die Zuordnung zu einem Abschnitt innerhalb der beruflichen Tätigkeit der leitende Gedanke. Die Lehrpersonen werden als spezifische Gruppe adressiert, die einen definierten Bedarf an Begleitung innerhalb eines bestimmten Zeitraums haben (die ersten zwei Jahre der Berufstätigkeit). Das Verständnis des Berufseinstiegs scheint davon geprägt, dass sich hier zu unterstützende und zugleich professionelle Mitglieder der Schulen mit eigener Innovationskraft finden.

In Finnland werden alle Lehrpersonen, die neu an eine Schule kommen, als *uudet opettajat* (neue Lehrpersonen) bezeichnet, unabhängig davon, ob sie in den Beruf einsteigen oder die Schule wechseln. Der Begriff des „Peer-Group Mentoring“ (PGM) verweist auf das Format, innerhalb dessen gearbeitet wird, und lässt offen, wer als Adressatenkreis gemeint ist; das Angebot steht allen Lehrpersonen zur Verfügung.

4 Es ist an dieser Stelle nicht unser Anliegen, Empfehlungen zu geben; vielmehr kann der Vergleich dazu anregen zu überdenken, ob und inwiefern es von Vor- oder Nachteil ist, bspw. die in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen als Gruppe mit je spezifischen Anliegen wahrzunehmen und entsprechende Angebote für diese spezifische Gruppe zu konzipieren.

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen werden demnach als reguläre Mitglieder der Kollegien verstanden, für die es keines eigenen Angebots an Begleitung bedarf.

Ergebniskomplex 2: Practice architecture im Medium der Aktivitäten und Tätigkeiten

Ein entscheidender Unterschied besteht in der Frage der Wahlfreiheit der Angebote. In Hamburg gibt es eine Verbindung aus verpflichtenden und freiwilligen Angeboten mit einem breiten Spektrum an Begleitformen. Durch das verpflichtende Format der Austauschgruppen muss sich niemand zu einem Unterstützungsbedarf bekennen. Die Verpflichtung zur Teilnahme scheint auch legitimierend gemeint zu sein, um den Stellenwert innerhalb der Fortbildung zu festigen und die Bedeutung der reflexiven Anteile in der BEP zu stärken.⁵

In Finnland ist das freiwillige Engagement Voraussetzung für die Teilnahme am Mentoring. Die Betonung der Eigenverantwortung der Lehrpersonen für ihre professionelle Entwicklung ist Ausdruck der hohen Relevanz der Autonomie der Lehrpersonen in Finnland (vgl. Välijärvi/Heikkinen 2012). Ihnen wird zugetraut, den eigenen Bedarf an Begleitung selbst festzustellen und eine Teilnahme zu initiieren. Gleichzeitig gibt man mit der Teilnahme einen Bedarf an Austausch und Unterstützung zu erkennen.

Ergebniskomplex 3: Practice architecture im Medium der Machtverhältnisse

Die Frage der Freiwilligkeit spielt auch bezüglich der Machtverhältnisse der sozialen Praxis eine entscheidende Rolle. Da die Berufseinsteigenden in Hamburg (zum Zeitpunkt unserer Untersuchung) nicht freiwillig an der BEP teilnehmen, ist zumindest zu problematisieren, inwiefern eine berufsbiographisch wirksame Reflexion der eigenen Handlungsdispositionen geschehen kann. Gleichzeitig wäre zu hinterfragen, ob im finnischen Modell gerade solche Lehrpersonen das Angebot nutzen, deren Reflexivität schon angebahnt ist, hingegen Lehrpersonen mit einem entsprechenden Entwicklungsbedarf das Angebot eher meiden.

Ein weiterer Aspekt, der die soziale Praxis des Mentorings entscheidend prägt, ist die Verortung der Zuständigkeit. In Hamburg ist das für die dritte Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung verantwortliche Landesinstitut für die Ausgestaltung zuständig. In Finnland ist wiederum die Universität Jyväskylä zuständig, sodass ein Schwerpunkt dort zugleich in der wissenschaftlich fundierten Ausgestaltung des

⁵ Angesichts dieses Befundes ist die geplante Abschaffung der verpflichtenden Anteile ab dem Schuljahr 2016/2017 durchaus ambivalent zu sehen. Für den ökonomisch verantwortlichen Hamburger Senat scheinen andere Prioritäten zu gelten als für das administrativ zuständige Landesinstitut.

Angebots liegt. Beide Bezugssysteme – das Landesinstitut als nachgeordneter Teil der Bildungsadministration wie auch die Universität – bringen ihre je eigene Expertise in die Entwicklung des Angebots ein. Fraglich ist, ob und inwiefern eine Verbindung zwischen den beiden Institutionen von Vorteil wäre. Auch in Anbetracht einer besseren Verzahnung der Phasen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist dies ein weiterführender Gedanke. So könnte eine wissenschaftlich fundierte Begleitung entsprechender Angebote an den deutschen Exekutivinstitutionen deren Qualität und berufsbiographische Einflussmöglichkeiten verbessern.

Professionstheoretisch ist angesichts der vergleichenden Befunde (auch für die Praxis der Mentoring-Angebote) aufschlussreich, dass in Hamburg eine Idee vom Berufseinstieg als eigener Phase der Professionalisierung und von Berufseinsteigenden als eigener Gruppe zu erkennen ist. Das finnische Modell verweist hingegen stärker auf die Annahme von Terhart (2000), wonach Professionalität im Lehrerberuf ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ darstellt (vgl. ebd., S. 33). Für die Begleitung von Lehrpersonen (im Berufseinstieg) erachten wir entsprechend kontinuierliches Weiterlernen im Beruf als Schlüssel zu der Frage, wie und zu welchem Zeitpunkt Lehrpersonen das für ihren Beruf Notwendige am besten und nachhaltigsten lernen. Wir vertreten die Auffassung, dass eine Begleitung von Prozessen der Professionalisierung nicht auf eine bestimmte Phase beschränkt, sondern vielmehr deren Potenzial als Reflexionsangebot über die gesamte Berufsbiographie hin gesehen werden sollte.

5.2 Diskussion der Vergleichbarkeit bzw. Übertragbarkeit der Programme

Eine international vergleichende Perspektive – wie wir sie in diesem Beitrag einnehmen – ist voraussetzungsreich. Sie kann einseitig verstanden den Blick auf spezifische Erkenntnisse der pädagogischen Reformdiskussion lenken und damit zur selektiven Bezugnahme werden, um die jeweils eigene Argumentation zu legitimieren, zu validieren oder einzuordnen (vgl. Erss 2015, S. 17; Waldow 2010). Formen des *borrowing and lending* im internationalen Bildungsbereich sind deshalb in ihrem Nutzen für den nationalen Bildungsbereich zu problematisieren (vgl. Steiner-Khamsi/Waldow 2012). Entsprechend sensibel gehen wir mit der Frage der Übertragbarkeit von Praxiserfahrungen um.

Vergleicht man die in der sozialen Praxis implizit eingelagerten Sinnzuschreibungen, dann finden sich länderübergreifende Konvergenzen und/oder Divergenzen bezüglich eines Gegenstands – in unserem Fall des Mentorings im Berufseinstieg (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 146). Es wird ersichtlich, dass die jeweiligen Formate des Mentorings im Zusammenspiel mit individuell-berufsbiographischen und ausbildungsbezogenen Konstellationen mitbestimmen, wie sich Lehrpersonen im Berufseinstieg selbst konzeptualisieren: Sehen sie den Berufseinstieg z.B. als verlängerten

Arm der Ausbildung, als Zugewinn an Freiheit oder vielleicht als Überforderung? Umgekehrt werden die Lehrpersonen in dieser Phase ihrer beruflichen Sozialisation auf eine bestimmte Weise konzeptualisiert, was die Ausgestaltung der Formate beeinflusst.

Im Anschluss an unsere Analyse plädieren wir für eine kritische Haltung gegenüber einem möglichen Transfer von länderspezifischen Angebotsstrukturen. Allerdings meinen wir, dass der Blick auf das „Außen“ den Blick auf das „Innen“ schärfen kann, um dann passgenaue Modelle (der Begleitung im Berufseinstieg) entsprechend der sozialen und politischen Kontexte zu entwickeln (vgl. Välijärvi/Heikkinen 2012, S. 31).

Literatur und Internetquellen

- American Psychological Association (2014): Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees. URL: <https://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf>; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- D'Abate, C./Eddy, E./Tannenbaum, S. (2003): Literature-based Approach to Understanding Mentoring, Coaching, and Other Constructs that Describe Developmental Interactions. In: *Human Resource Development Review* 2, H. 4, S. 360–384.
- Day, C./Gu, Q. (2010): *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Dominguez, N./Hager, M. (2013): Mentoring Frameworks: Synthesis and Critique. In: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2, H. 3, S. 171–188.
- Erss, M. (2015): *The Politics of Teacher Autonomy in Estonia, Germany, and Finland*. Tallinn: Tallinn University.
- European Commission (2010): *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. Brussels: European Commission.
- Friedman, S. (Hrsg.) (1995): *The Reflecting Team in Action: Collaborative Practice in Family Therapy*. New York: Guilford Press.
- Geeraerts, K./Tynjälä, P./Heikkinen, H.L.T./Markkanen, I./Pennanen, M./Gijbels, D. (2015): Peer-Group Mentoring as a Tool for Teacher Development. In: *European Journal of Teacher Education* 38, H. 3, S. 358–377.
- Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (2008): Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. In: Fransson, G./Gustavsson, C. (Hrsg.): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: University of Gävle, S. 107–124.
- Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (Hrsg.) (2012): *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Hericks, H./Keller-Schneider, M. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11, H. 2, S. 20–31.

- Hu, C./Thomas, K.M./Lance, C.E. (2008): Intentions to Initiate Mentoring Relationships: Understanding the Impact of Race, Proactivity, Feelings of Deprivation, and Relationship Roles. In: *The Journal of Social Psychology* 148, H. 6, S. 727–744.
- Kelchtermans, G./Ballet, K. (2002): The Micropolitics of Teacher Induction: a Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation. In: *Teaching and Teacher Education* 18, H. 1, S. 105–120.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster et al.: Waxmann.
- Kemmis, S./Grootenboer, P. (2008): Situating Praxis in Practice: Practice Architectures and the Cultural, Social and Material Conditions for Practice. In: Kemmis, S./Smith, T.J. (Hrsg.): *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 37–64.
- Kemmis, S./Heikkinen, H.L.T. (2012): Future Perspectives. Peer-Group Mentoring and International Practices for Teacher Development. In: Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (Hrsg.): *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge, S. 144–182.
- Kemmis, S./Heikkinen, H.L.T./Fransson, G./Aspfors, J./Edwards-Groves, C. (2014a): Mentoring of New Teachers as a Contested Practice: Supervision, Support and Collaborative Self-Development. In: *Teaching and Teacher Education* 43, S. 154–164.
- Kemmis, S./Wilkinson, J./Edward-Groves, C./Hardy, I./Grootenboer, P./Bristol, L. (2014b): *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim/Basel: Beltz. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1858375>; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Larcher Klee, S. (2005): *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Lipowsky, F. (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2014): *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions*. Klagenfurt: Beltz.
- Rhodes, C./Stokes, M./Hampton, G. (2004): *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking: Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. London: Routledge Falmer.
- Rönnerman, K./Furu, E./Salo, P. (2008): *Nurturing Praxis: Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schatzki, T.R. (2002): *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R. (2010): *The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Schatzki, T.R. (2012): A Primer on Practices. In: Higgs, J./Barnett, R./Billett, S./Hutchings, M./Trede, F. (Hrsg.): *Practice-based Education. Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 13–26.
- Staub, F.C./Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 13, H. 2, S. 8–13.
- Steiner-Khamsi, G./Waldow, F. (Hrsg.) (2012): *Policy Borrowing and Lending in Education (World Yearbook of Education)*. London: Routledge.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

- Väljärvi, J./Heikkinen, H.L.T. (2012): Peer-Group Mentoring and the Culture of Teacher Education in Finland. In: Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (Hrsg.): Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London: Routledge, S. 31–40.
- Waldow, F. (2010): Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“: drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, S. 497–511.
- Walm, M./Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. URL: https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/wittek/index_html; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Westphal, P./Stroot, T./Lerche, E.-M./Wiethoff, C. (Hrsg.) (2014): Peer-Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Immenhausen: Prolog.
- Wittgenstein, L. (1953): Philosophische Untersuchungen. Oxford: Blackwell.
- Yang, C./Hu, C./Baranik, L./Lin, C.-Y. (2013): Can Protégés Be Successfully Socialized without Socialized Mentors? A Close Look at Mentorship Formality. In: Journal of Career Development 40, H. 5, S. 408–423.

Doris Wittek, Dr., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: doris.wittek@staff.uni-marburg.de

Anschrift: Pilgrimstein 2, 32035 Marburg

Maria Ruohotie-Lyhty, Dr., geb. 1979, Senior Lecturer im Department of Languages an der Universität Jyväskylä.
E-Mail: maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

Hannu L.T. Heikkinen, Dr., geb. 1960, Professor am Finnish Institute for Educational Research an der Universität Jyväskylä.
E-Mail: hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

Anschrift: Dep. of Teacher Education, P.O. Box 35, 40014 Universität Jyväskylä, Finnland

Gabriele Klewin/Barbara Koch

Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?

Zusammenfassung

Forschendes Lernen ist zu einem hervorgehobenen Konzept in den neu implementierten Praxisphasen in der Lehrerbildung in vielen Bundesländern geworden. Erste aktuelle Forschung hierzu zeigt, dass das Forschende Lernen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Mentorinnen und Mentoren in den Schulen nicht durchgängig auf Akzeptanz trifft. Mögliche Gründe hierfür reichen von der im Konzept angelegten Gleichzeitigkeit von Unterrichten und Forschen über die Verpflichtung für alle Studierenden bis hin zu fehlenden Modellen forschender Lehrkräfte in der Schule. In dem vorliegenden Beitrag soll der zuletzt genannte Aspekt diskutiert werden, weil er bisher als Gelingensbedingung für Forschendes Lernen im wissenschaftlichen Diskurs vernachlässigt wurde.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Praxisphasen, Praxissemester, Professionalisierung

Research-based Learning without Researching Teachers?

Summary

Research-based learning has become a salient concept within the extended field experiences recently established in several of the German Federal States' teacher education programs. Initial empirical findings, however, indicate a lack of acceptance of research-based learning both with trainee teachers and their mentors in school. Various reasons seem possible: research-based learning implies simultaneity of teaching and researching; doing research during field experience is compulsive for all trainee teachers; frameworks for teachers doing research in schools are lacking. This paper proposes a discussion of the final point which has so far been neglected in academic discourses concerned with the prerequisites of research-based learning.

Keywords: research-based learning, teacher education, field experience, student teaching semester, professionalization

Mit Reformen in der ersten Phase der Lehrerbildung sind oftmals Erweiterungen von Praxisphasen verbunden (vgl. Terhart 2014). Allerdings ist inzwischen aus Ergebnissen empirischer Forschungen bekannt (für eine Übersicht siehe Rothland/Boecker 2015; Weyland/Wittmann 2015), dass Wirkungen sich eher über die Qualität als über die Quantität von Praxisphasen einstellen (vgl. Terhart 2014). Angesichts dessen ist das Forschende Lernen (Huber 2014) im Praxissemester¹, umgesetzt in studentischen Forschungsprojekten, zum wesentlichen hochschuldidaktischen Konzept geworden. Ziel ist es, die Qualität der jeweiligen Praxisphase zu sichern, indem Studierende durch den forschenden Zugang eine theoriegeleitete, reflexive Distanz zur erlebten Praxis aufbauen. Diese Sichtweise ist die vorrangige Begründung für die hervorgehobene Stellung des Forschenden Lernens im Praxissemester (vgl. z.B. Rothland/Boecker 2014). Eine weitere Begründung ist auf die Zukunft gerichtet: Angehende Lehrkräfte sollen eben nicht nur fachliche, fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Kompetenzen, sondern gerade auch Forschungskompetenz ausbilden, um die sich stetig verändernden und komplexen schulischen Anforderungen bewältigen zu können.

Erste Erfahrungen und inzwischen vorliegende Ergebnisse aus Evaluationen zeigen jedoch eine Differenz zwischen einer großen Akzeptanz der Unterrichtserfahrungen und einer deutlich geringeren der Studienprojekte bzw. der studentischen Forschungsprojekte (vgl. van Ackeren/Herzig 2016). Aus den Ergebnissen der Bielefelder Evaluation wird deutlich, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die schulischen Mentorinnen und Mentoren das Forschende Lernen eher verhalten einschätzen (vgl. Streblov/Brandhorst 2016). Angesichts dessen soll in dem vorliegenden Beitrag diskutiert werden, welche Bedeutung forschende Lehrkräfte haben. Dies ist eine Perspektive, die bisher noch wenig Beachtung gefunden hat, aus unserer Sicht aber wesentlich den Erfolg des Konzeptes mitbestimmt.

In dem vorliegenden Beitrag werden zunächst das Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester und ausgewählte Forschungsergebnisse dargestellt. Es folgen eine professionstheoretische und eine schulentwicklungstheoretische Begründung für das Forschen von Lehrkräften im Schulsystem. Die Perspektiven werden jeweils ergänzt um empirische Forschungsergebnisse und die entsprechenden Standards der KMK (2014). Im Anschluss werden, abgeleitet aus der Struktur der Lehrerbildung in Deutschland und aus der Schule als Umfeld für forschende Lehrkräfte, Erklärungen aufgestellt, warum Lehrkräfte vermutlich wenig forschen. Der Beitrag schießt mit einer Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven und mit Vorschlägen für eine Verbesserung der systemischen Bedingungen für forschende Lehrkräfte und damit auch für das Forschende Lernen in der Lehrerausbildung.

1 Im Folgenden wird der Begriff „Praxissemester“ für längere, innerhalb des Studiums verankerte Praxisphasen genutzt.

1. Forschendes Lernen im Praxissemester als „add on“!?

Rothland und Boecker (2014, S. 387) sprechen vom Forschenden Lernen als „neuem sogenannten Ausbildungsparadigma der universitären Lehrerbildung“. Neu ist jedoch nur die weite Verbreitung des Forschenden Lernens, nicht das Konzept selbst; als Anspruch an eine veränderte hochschulische Lehre wurde es von der Bundesassistentenkonferenz bereits in den 1970er-Jahren gefordert (vgl. Huber 2009). Es war keineswegs spezifisch für die Lehrerbildung gedacht, und bereits zu Beginn konnte nicht von *dem* Forschenden Lernen als einheitlichem Konzept gesprochen werden (vgl. ebd.).

Innerhalb der Lehrerbildung finden sich ebenfalls vielfältige unterschiedliche Angebote Forschenden Lernens (vgl. Roters et al. 2009; Feindt/Wischer 2017). Eingegrenzt auf die Konzepte Forschenden Lernens im Rahmen von Praxissemestern sind an den verschiedenen Standorten wiederum unterschiedliche Ausgestaltungen zu finden. Vor diesem Hintergrund bezieht sich der vorliegende Beitrag auf folgende Definition:

„Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule und damit die Bearbeitung und systematische Reflexion von spezifischen Bedingungen, Herausforderungen und Kennzeichen des Handelns in pädagogischen Kontexten und Interaktionssituationen auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.“ (MSW NRW 2016, S. 20f.)

Diese Definition lässt vielfältige Formen studentischer Forschung zu. So können Studierende ihren eigenen Unterricht zum Gegenstand machen und bspw. die Schülereinschätzung ihres Lehrerhandelns untersuchen. Folgt man den Varianten, die im Bielefelder Leitkonzept für das Praxissemester genannt werden, sind auch Fragestellungen möglich, die sich auf Unterricht von anderen Lehrkräften beziehen, Schulentwicklungsfragen betreffen, die Entwicklung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler oder die Berufsbiografie der Studierenden in den Fokus stellen (vgl. Universität Bielefeld et al. 2011).

Die vorrangige Erwartung an das Forschende Lernen im Praxissemester ist eine „systematische Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Schüssler/Schöning 2017, S. 40). Im Forschenden Lernen wird eine Möglichkeit gesehen, negativen Effekten längerer Praxisaufenthalte (vgl. Hascher 2012; Rothland/Boecker 2014), wie z.B. der ungeprüften Übernahme von Rezepten, entgegenzuwirken. Über das Praxissemester hinaus soll mit Forschendem Lernen eine Basis für eine spätere forschend-reflektierende Perspektive bei der Ausübung des Lehrerberufs gelegt werden.

Den hohen Erwartungen stehen eher verhaltene Ergebnisse aus den ersten Evaluationen gegenüber. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass diese ers-

ten Befunde vorsichtig interpretiert werden müssen und es notwendig ist, nicht nur die ersten Kohorten der Praxissemesterstudierenden zu betrachten. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass – bei aller Zustimmung zum Praxissemester an sich – die Formate des Forschenden Lernens skeptisch beurteilt werden:

„Im Rahmen der 2016 [in Nordrhein-Westfalen] durchgeführten landesweiten Evaluation des Praxissemesters zeigte sich eine insgesamt überaus positive Bewertung der neuen Ausbildungsstruktur [...] Gleichwohl fiel die Bewertung des Lernorts Hochschule durch die Studierenden vergleichsweise gemischt aus, insbesondere mit Blick auf die Relevanz der Studienprojekte.“ (Van Ackeren/Herzig 2016, S. 4)

Die „Anforderungen der Studienprojekte [werden] als zu hoch (78 Prozent) und das große Gewicht derselben von vielen Studierenden als kritisch eingeschätzt“ (Göbel/Ebert/Stammen 2016, S. 7f.). Über die Gründe für diese geringe Akzeptanz kann bislang nur spekuliert werden. Es ist möglich, dass sich hier der Ruf nach mehr Praxis auch in der Praxis reproduziert, dass also bei der Konkurrenz zwischen Unterrichten und Forschen das Forschen schon aus pragmatischen Gründen unterliegen muss. Weiterer Forschungsbedarf ist auf jeden Fall zu konstatieren (vgl. Rothland/Boecker 2015), da bislang wenig empirische Forschung zum Forschenden Lernen vorliegt (vgl. Fichten 2017). Dies wird sich allerdings angesichts der vielen neuen Projekte dazu² in der näheren Zukunft verbessern.

Einer weiteren Vermutung wird in diesem Beitrag nachgegangen: Für Forschendes Lernen finden sich wenige Vorbilder im Schulalltag, so dass die Studierenden es als etwas Zusätzliches und nicht als etwas Konstitutives für den Lehrerberuf begreifen. Hinweise lassen sich aus den Bielefelder Evaluationsdaten ableiten (vgl. zum Folgenden Brandhorst/Streblow/Jacke 2016). Gefragt nach der Wichtigkeit unterschiedlicher Elemente des Praxissemesters schätzen nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrkräfte an den Schulen die Studienprojekte als „eher wenig wichtig“ ein. Auf einer Skala von 0 für „gar nicht wichtig“ bis 10 für „sehr wichtig“ liegt der Wert für Unterricht unter Begleitung bei 9,5 – sowohl in den Augen der Studierenden als auch in denen der befragten Lehrkräfte. Die Wichtigkeit der Studienprojekte erreicht bei den Studierenden den Wert 4,6, bei den Lehrkräften 3,4. Auch wenn ein weiteres Mal auf die Vorläufigkeit der Befunde hingewiesen werden soll, sprechen die Daten dafür, dass die Forschungsaufgaben der Studierenden als wenig relevant betrachtet werden. Bevor darauf eingegangen wird, warum die forschende Lehrkraft ein seltenes Phänomen im Schulsystem sein könnte, wird theoretisch begründet, warum Lehrkräfte mit ihrer Forschungskompetenz wichtig für das Schulsystem sind.

2 Beispielhaft seien hier genannt: das Kooperationsprojekt „LtP – Learning to Practice. Das Praxissemester auf dem Prüfstand“ (vgl. URL: <http://hf.uni-koeln.de/37356>; Zugriffsdatum: 25.01.2017) sowie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, im Rahmen derer an vielen Standorten zu Praxissemester und Forschendem Lernen geforscht wird (vgl. URL: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php>; Zugriffsdatum: 25.01.2017).

2. Warum forschende Lehrkräfte im Schulsystem notwendig sind

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Notwendigkeit forschender Lehrkräfte vor allem mit der Vorbildwirkung für Praxissemester-Studierende argumentiert. Damit ist allerdings noch nicht dargelegt, warum die forschende Lehrkraft im Schulsystem notwendig ist. Begründungen sind sowohl aus der Professionalisierungs- als auch aus der Schulentwicklungstheorie ableitbar und sollen des Weiteren mit ausgewählten Ergebnissen aus der empirischen Forschung dargestellt werden.

In der *professionstheoretischen Perspektive* (vgl. Altrichter/Feindt 2011) ist die Forschungskompetenz der Lehrkraft im Schulsystem notwendig, um die komplexen, sich stetig wandelnden Anforderungen in der schulischen Praxis bewältigen zu können. Diese Kompetenz soll, bereits in der Lehrerbildung angebahnt, ein lebenslanges Lernen im schulischen Kontext ermöglichen (vgl. Cochran-Smith et al. 2009). Durch sie sollen Probleme und Herausforderungen in der Praxis adressiert werden können, für die bisher noch keine Antworten gefunden worden sind (vgl. ebd.). Über Forschungskompetenz verfügt eine Lehrkraft, wenn sie im Rahmen eines selbstgesteuerten Forschungsprozesses (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 2010) problembezogenes Wissen über ihre Praxis gewinnt und dieses Wissen nutzt, um eine adäquatere Herangehensweise für das jeweilige schulpädagogische Problem zu entwickeln. So soll es nicht nur zu einer Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrkraft kommen (vgl. Fichten/Meyer 2006), sondern die Schule als Organisation, mit der die Lehrkraft in ein Wechselspiel tritt, soll durch die forschenden Prozesse ihre Wissensbasis verändern und damit ihre Problemlösefähigkeit erhöhen (vgl. Argyris/Schön 1978). In dieser Perspektive ist die forschende Lehrkraft somit nicht nur in der Lage, sich immer wieder selbst zu professionalisieren, sondern ihre Forschungskompetenz ist auch eine Bedingung für schulische Entwicklungsprozesse. Laut Altrichter, Lobenwein und Welte (2010, S. 808) bietet die Praxisforschung³ einen „Orientierungs- und Rechtfertigungsrahmen“ für den Forschungsprozess im lokalen schulischen Umfeld. Praxisforschung hat hinsichtlich des Professionalisierungsgedankens große Überschneidungen mit Forschendem Lernen, allerdings insbesondere für die Variante, bei der Studierende eigene Praxis untersuchen, sie also de facto auch die beforschten Praktikerinnen und Praktiker sind.

Die mit Praxisforschung verbundene berufliche Anforderung unterscheidet sich wesentlich von anderen Anforderungen professionellen Lehrerhandelns (vgl. Tillmann 2011), wobei die forschende Lehrkraft sich dieses Unterschiedes bewusst sein sollte (vgl. Fichten/Meyer 2006). Meyer und Fichten vertreten sogar die Auffassung, dass Professionalisierungseffekte nur eintreten, „wenn Forschung und professionelles

3 Praxisforschung, Aktionsforschung, Lehrerinnen- und Lehrerforschung oder Handlungsforschung werden, Altrichter/Feindt (2004) folgend, als eine „Familie“ von Konzepten [mit] gemeinsame[r] Zielrichtung“ (S. 84) verstanden.

Lehrerhandeln als zwei eigenständige Praxen eingerichtet und wahrgenommen werden, denen ein eigener Wert zugeschrieben wird.“ (Ebd., S. 270)

Mit diesen Vorstellungen übereinstimmend, ist die Kompetenz zu einer forschungsorientierten Praxis konstitutiver Bestandteil der Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2014) nicht nur in der ersten und zweiten, sondern auch in der dritten Phase der Lehrerbildung. Ernüchternd sind allerdings Studien, über die Koch-Priewe (2011) berichtet, die zeigen, dass „Theoriewissen“, „fachliches Hintergrundwissen“ oder/und Ergebnisse empirischer Bildungsforschung für Lehrkräfte weitgehend keine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 192).

Mit Blick auf die empirische Forschung ist die forschende Lehrkraft zumindest in Deutschland ein selten untersuchtes Phänomen; Altrichter (2009) charakterisiert die meisten vorliegenden Berichte als anekdotisch. Hinweise gibt es bei Fichten (2014) oder Hollenbach und Klewin (2008). Einige positive Ergebnisse liegen aus Ländern vor, in denen die forschende Lehrkraft sich bereits mehr etabliert hat (z.B. für Großbritannien: McLaughlin 2009; für Österreich: Zehetmeier 2010).

In einer *schulentwicklungstheoretischen Perspektive* ist die Forschungskompetenz der Lehrkraft eine zentrale Voraussetzung, um die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern und zu entwickeln. So werden im Zuge des Paradigmenwechsels von der Entwicklung der Schule auf der Ebene des Gesamtsystems zur Entwicklung der Schule auf der Ebene der Einzelschule (vgl. Koch 2011) mit der forschenden Lehrkraft folgende Anforderungen verknüpft: Erstens soll sie interne Evaluationen zur Entwicklung von Schule und Unterricht (vgl. Berkemeyer/Müller/van Holt 2016) betreiben. Zweitens soll sie Daten über die eigene Schule und den eigenen Unterricht rezipieren und reflektieren, um diese in eine veränderte Praxis zu überführen (vgl. Altrichter/Moosbrugger/Zuber 2016). Drittens soll sie Theoriewissen und Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zur Kenntnis nehmen, um sie mit Blick auf bestehende Handlungen zu reflektieren und in andere, bestenfalls qualitativ gesteigerte Handlungen und Strukturen zu transformieren (vgl. Steffens/Heinrich/Dobbelstein 2016). Die forschenden, häufig evaluativen Anteile in Schulentwicklungsprozessen können Bestandteil Forschenden Lernens sein, sofern Studierende sich für diese Variante ihres Studienprojektes entscheiden (siehe Abschnitt 1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es viele gute Gründe gibt, an dem Leitbild der forschenden Lehrkraft festzuhalten. Angesichts der Ergebnisse aus der Evaluation des Praxissemesters scheint dieses von der Mehrheit der Scientific Community vertretene Leitbild allerdings teilweise nur auf einen geringen Widerhall in der schulischen Praxis zu stoßen. Dies gilt sowohl für die Akzeptanz der Studienprojekte als zentraler konzeptioneller Basis des Praxissemesters als auch für Praxisforschung im schulischen Alltag. Im Folgenden soll der Frage nachgegan-

gen werden, welche Erklärungen hierfür in der Struktur der Lehrerbildung und im Umfeld der Schule zu finden sind.

3. Erklärungen für einen Mangel an forschenden Lehrkräften

Die in diesem Beitrag vertretene These der geringen Verbreitung forschender Lehrkräfte lässt sich aus dem bislang Berichteten nicht belegen. Jedoch finden sich auch in der Literatur nur wenige Projekte, in denen Lehrkräfte ihren Schulalltag beforschen (vgl. Meyer 2010), so dass mit einiger Berechtigung von einem Mangel an forschenden Lehrkräften ausgegangen werden kann.

Erklärungen für diesen Mangel im Schulsystem können sicher viele gefunden werden. Hier sollen vor allem die bildungswissenschaftliche Lehrerbildung und die Schule als Umfeld für forschende Lehrkräfte betrachtet werden. Nimmt man zunächst die erste Phase in den Blick, wird Folgendes erkennbar: Die einzelnen Länder sind dazu aufgefordert, die Standards der KMK (2014) in die Lehrerbildung zu implementieren. Somit sollte die Forschungskompetenz angehender Lehrkräfte an jedem Ort der Lehrerausbildung in Deutschland ausgebildet werden. Zu vermuten ist, dass an den Universitäten die Ausbildung dieser Kompetenz in unterschiedlichem Maße gefördert wird. Differenzerzeugende Fragen könnten in diesem Zusammenhang folgende sein: Ist die Durchführung von selbstgesteuerten Forschungsprojekten ein obligatorischer oder fakultativer Anteil der Lehrerausbildung? Welchen Umfang haben forschungsmethodische Angebote? Sind forschungsmethodische Angebote in einer Querschnittsstruktur verankert? Sind Angebote vorhanden, die die Gestaltung des Wandels von Schule und Unterricht thematisieren?

Über die Rolle der forschenden Lehrkraft in der zweiten Phase der Lehrerausbildung liegen bislang nur sehr wenige Publikationen vor (vgl. Sjuts/Ehrig 2014). Die forschende Lehrkraft im Schulalltag und in der Lehrerweiterbildung ist in Deutschland, wie bereits angemerkt, eher an vereinzelte Projekte gebunden. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise das Projekt ProPraxis (vgl. Koch-Priewe 2011) oder die Oldenburger Teamforschung (vgl. Fichten/Meyer 2014) zu nennen. Ein Blick in andere Länder zeigt, dass die forschende Lehrkraft dort in der Lehrerweiterbildung eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 2010). Sie (vgl. ebd.) vermuten, dass Lehrerfortbildung in Österreich stärker an die Universitäten gebunden sei und damit ein forschender Zugang abgesichert werde. Aus diesen Erläuterungen kann die These abgeleitet werden, dass zwar die Grundlagen für die Ausbildung einer Forschungskompetenz gelegt werden – wenn auch in unterschiedlichem Maße –, die Fortführung oder weitere Ausbildung dieser Kompetenz im Laufe der Berufsbiografie einer Lehrkraft jedoch weitgehend nicht institutionell gefördert wird.

Das Umfeld Schule bietet vermutlich auch keine günstigen Bedingungen für forschende Lehrkräfte. Im Schulalltag ist die Forschung immer ein „on top“ und steht im Konkurrenzverhältnis zum Unterricht. Fichten und Meyer (2006) vertreten die Auffassung, dass

„Lehrerforschung regelmäßig erst dort zustande [kommt], wo es einen Anstoß von außen oder – wie in der Laborschule und dem Oberstufenkolleg Bielefeld – eine strukturelle Verankerung von innen gibt. ‚Lupenreine‘ Lehrerforschung im Sinne einer individuellen, selbst initiierten und verantworteten Forschungstätigkeit ist also sehr selten.“ (Ebd., S. 269)

Eine weitere wichtige Bedingung für Forschung ist die Arbeit in Teams. Fichten und Meyer argumentieren wie folgt:

„Berufserfahrenen Lehrern fällt es schwer, im Schulalltag eigene Lernprozesse wahrzunehmen. Sie sehen die viele Arbeit und die Arbeitsergebnisse, aber nicht den persönlichen Lernfortschritt. [...] Im Team fällt das Bewusstmachen eigener Lernprozesse leichter.“ (Ebd., S. 272)

Allerdings ist aus der empirischen Schulforschung bekannt, dass qualitativ anspruchsvollere Formen der Kooperation im System eher selten vorzufinden sind (vgl. Köker 2013). Die forschende Lehrkraft ist somit ein in der Praxis schwer umzusetzendes professionsbezogenes Leitbild.

4. Fazit

Sowohl in Bezug auf Forschendes Lernen als auch auf forschende Lehrkräfte ließ sich herausarbeiten, dass beide Konzepte zum einen mit gut begründeten Erwartungen für die individuelle Professionalisierung der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung von Schule verbunden sind, dass sie sich zum anderen jedoch nicht ohne weitere Unterstützung innerhalb des Alltags verbreiten werden. Auch wenn beide Konzepte jeweils unabhängig voneinander sinnvoll zu unterstützen sind, so sehen die Autorinnen dennoch in der Verknüpfung beider eine Chance zum Gelingen.

Für das Gelingen ist aus unserer Sicht wichtig, dass – wie von Fichten und Meyer (2006) angesprochen – für die Studierenden deutlich wird, dass es neben der Unterrichtspraxis im Forschen eine weitere Praxis gibt, die ebenfalls für den schulischen Alltag bedeutsam ist. Die Relevanz wird eher deutlich, wenn die bearbeiteten Themen für die Unterrichtspraxis wichtig sind, d.h. in der Regel unterrichtsnahe Fragestellungen gewählt werden. Über den Forschungsgegenstand sollten Studierende (vgl. Huber 2009) und auch Lehrkräfte allerdings selbst entscheiden können.

Kooperation zwischen allen Akteuren der Lehrerbildung scheint eine zentrale Gelingensbedingung zu sein, für die das Praxissemester mindestens den organisatorischen Rahmen zur Verfügung stellt. Gerade da, wo die studentischen Unterrichtserfahrungen nicht bewertet werden, bietet sich eine Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften innerhalb der Forschungsprojekte an. Dazu braucht es Fortbildungen für Lehrkräfte (vgl. Schüssler 2017) und Kooperationen zwischen Schule und Universität. Die Hochschulseite ist aber nicht allein für Beratung und Kooperation gefragt; auch universitäre Dozentinnen und Dozenten können als Vorbild für angehende forschende Lehrkräfte dienen (vgl. Cochran-Smith et al. 2009), wenn sie bspw. ihre Praxissemesterseminare erforschen.

Dass für Forschung im Schulalltag Raum und Zeit notwendig ist, versteht sich von selbst, soll aber an dieser Stelle ausdrücklich nochmals betont werden, damit Forschung weder „add on“ noch „on top“ ist.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van/Herzig, S. (2016): Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. SchuleNRW, Beilage November, S. 4–6.
- Altrichter, H. (2009): Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? In: Hollenbach, N./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–48.
- Altrichter, H./Feindt, A. (2004): Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck et al.: Studien Verlag, S. 84–101.
- Altrichter, H./Feindt, A. (2011): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 214–231.
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H. (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 803–813.
- Altrichter, H./Moosbrugger, R./Zuber, J. (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 235–277.
- Argyris, C./Schön, D.A. (1978): Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berkemeyer, N./Müller, S./van Holt, N. (2016): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–234.
- Brandhorst, A./Streblow, L./Jacke, N. (2016): Papier zur Landesweiten Evaluation; untersuchte Zielgruppen: Lehrkräfte an Schulen, Studierende. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bielefeld.

- Cochran-Smith, M./Friedman, A./Barnatt, J./Pine, G. (2009): Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. In: *Action in Teacher Education* 31, H. 2, S. 17–32.
- Feindt, A./Wischer, B. (2017): Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–146.
- Fichten, W. (2014): Spurensuche: Hat Praxisforschung systemische Wirkungen? In: *TriOS* 9, H. 1, S. 55–73.
- Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–38.
- Fichten, W./Meyer, H. (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Ausbildung und Beruf. Weinheim et al.: Beltz, S. 267–282.
- Fichten, W./Meyer, H. (2014): Die Oldenburger Teamforschung. In: Apelojg, B./Fichten, W. (Hrsg.): *Experiment Unterricht – Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht und Schule*. Oldenburg: BIS, S. 13–25.
- Göbel, K./Ebert, A./Stammen, K. (2016): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen*. SchuleNRW, Beilage November, S. 7–8.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, H. 2, S. 109–129.
- Hollenbach, N./Klewin, G. (2008): Praxisforschung aus der Sicht der Akteure. Ergebnisse einer Anforchung. In: *Jahrbuch 2008 Schulbegleitforschung in Bremen*. Bremen: Landesinstitut für Schule, S. 35–41.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: UVW, S. 9–35.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: *Das Hochschulwesen* 62, H. 1+2, S. 22–29.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Praxisforschungsergebnissen. Wiesbaden: VS.
- Koch-Priewe, B. (2011): LehrerInnenfortbildung durch Forschendes Lernen: Fördert „kritisch-konstruktive Praxisforschung“ eine demokratische Unterrichtskultur? In: *TriOS* 6, H. 2, S. 185–199.
- Köker, A. (2013): Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McLaughlin, C. (2009): Architektur und Entwicklung der Lehrerforschung im Vereinigten Königreich. In: Hollenbach, N./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Die Schule forschend verändern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–84.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010): Gemeinsam forschen lernen. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in

- Hamburg am 16. September 2010. URL: <http://www.nordverbund-schulbegleitfor-schung.de/index.php?show=8>; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2016): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. SchuleNRW, Beilage November.
- Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M./Boecker, S.K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule 106, H. 4, S. 386–397.
- Rothland, M./Boecker, S.K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8, H. 2, S. 112–134.
- Schüssler, R. (2017): Fortbildungsangebote zur Unterstützung Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225–234.
- Schüssler, R./Schöning, A. (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–50.
- Sjuts, J./Ehrig, D. (2014): Professionalisierung durch Praxisforschung. Schriftliche Arbeiten zur Stärkung eines evidenzbasierten Handelns im Berufsfeld Schule. Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer.
- Steffens, U./Heinrich, M./Dobbelstein, P. (2016): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. URL: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Praxistransfer_Probleme_Perspektiven_2016-05-23.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Streblow, L./Brandhorst, A. (2016): Ergebnisse der BiSEd-Befragungen der Studierenden zur Entwicklung von Interesse und epistemologischen Überzeugungen im Studienverlauf sowie ausgewählte Befunde der Befragungen weiterer Akteursgruppen. Präsentation im Rahmen des Symposiums der Bielefeld School of Education „Empirische Befunde zum Praxissemester“ am 05. April 2016. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Terhart, E. (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: Pädagogik 66, H. 6, S. 43–47.
- Tillmann, K.-J. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 214–231.
- Universität Bielefeld/ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung) Bielefeld/ZfsL Minden/ZfsL Paderborn (2011): Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld: Universität. URL: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/bielefelder_ausgestaltung; Zugriffsdatum: 25.01.2017.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: journal für lehrerInnenbildung 15, H. 1, S. 8–21.
- Zehetmeier, S. (2010): Aktionsforschung in der Lehrerbildung: Was bleibt? In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster et al.: Waxmann, S. 197–211.

Gabriele Klewin, Dr., geb. 1962, stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Anschrift: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
E-Mail: gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Barbara Koch, Prof. Dr., geb. 1966, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Humanwissenschaften, Universität Kassel, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel
E-Mail: barbara.koch@uni-kassel.de

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Angelika Paseka, Martin Heinrich,
Anna Kanape, Roman Langer (Hrsg.)

Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie

Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs-
und Governance-Forschung

Schulen zu entwickeln ist eine Herausforderung für alle Beteiligten: Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern, andere Schulen, Schulaufsicht und Schulinspektion, die Bildungsverwaltung, lokale Netzwerke. Der vorliegende Band will von diesen Herausforderungen berichten und damit nicht nur beteiligte Akteursgruppen ansprechen, sondern auch Personen, die sich unter wissenschaftlichen Fragestellungen mit Schulentwicklung auseinandersetzen.

2017, 212 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3198-0
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8198-5



www.waxmann.com

Bernd Zymek

Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können

Zusammenfassung

Der Artikel thematisiert die Geschichte und Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland als Beispiel für das forschungsstrategische Modell der „national- bzw. kulturspezifischen Pfadabhängigkeit“ historischer Prozesse. Tatsächlich zeigt sich der Lehrerberuf in Deutschland in international-vergleichender Perspektive als eine Profession mit nationalspezifischen Konstruktionsmerkmalen, die in der Bildungs- und Sozialgeschichte eine erstaunliche Dynamik und Beharrungskraft zeigen, allerdings auch zu zyklisch wiederkehrenden Phasen von Überfüllung und Mangel im Berufsfeld Schule führen. Diese widersprüchliche historische Entwicklungsdynamik des deutschen Lehrerberufs erklärt, warum das Modell der deutschen grundständigen Lehrerbildung im Prozess der Umsetzung der hochschulpolitischen Reformbeschlüsse von Bologna gegen das gestufte angelsächsische Modell erfolgreich verteidigt wurde. Aber diese strukturelle Kontinuität wird in den kommenden Jahren auch zu der nächsten zyklischen Krise auf dem Lehrerarbeitsmarkt führen.

Schlüsselwörter: Lehrerberuf, Pfadabhängigkeit, Lehrerarbeitsmarkt, Krisenzyklen, Lehrerbildung

The Future of the Teaching Profession in Germany – What We May Know about It from History

Summary

As an example for the research strategic model of the “national or cultural path dependency” of historical processes, this article broaches the issue of the history and the future of the teaching profession in Germany. Indeed, in an internationally comparative perspective, the teaching profession in Germany appears to be a profession with specific national design features, which have shown an astonishing dynamic and persistence in the history of education and in social history, but which have also lead to cyclically recur-

ring phases of surplus and shortage in the vocational field of teaching. This contradictory historical development dynamic of the German teaching profession explains why – in the course of the Bologna reform agenda for higher education – the German model of basic and fundamental teacher education has been successfully defended against the staged Anglo-Saxon model. But this structural continuity will lead to the next cyclical crisis on the teacher employment market in the coming years.

Keywords: teaching profession, path dependence, teacher employment market, cycles of crisis, teacher education

Die aktuellen Anlässe für eine Diskussion des Lehrerberufs und seiner Zukunft in Deutschland scheinen offenbar zu sein: Es geht um eine Bewältigung des dramatisch erweiterten Aufgabenspektrums der Lehrerinnen und Lehrer, wie z.B. den Umbau der lokalen Schulangebotsstrukturen, die Umsetzung des Programms der Inklusion, den Ausbau der Ganztagsangebote, die Beschulung der Flüchtlingskinder usw. Auch die Strategien und Konzepte zur Bewältigung dieser Aufgaben liegen auf dem Tisch: die Einrichtung einer angemessenen Zahl neuer Stellen für Lehrerinnen und Lehrer, die Organisation von Fortbildungsprogrammen, eine Verbesserung der Qualität der schulischen Lernprozesse und der Lehrertätigkeit durch eine „Politik der neuen Steuerung“ und weitere „empirische Bildungsforschung“. Sind in einer solchen Situation ein Diskussionsbeitrag zur Geschichte des Lehrerberufs nicht eine überflüssige Ablenkung von den aktuellen Problemlagen und die Ankündigung von Aussagen eines Bildungshistorikers zur Zukunft nicht eine unzulässige Anmaßung?

Bei so vielen naheliegenden und brennend aktuellen Fragen muss am Anfang eines Diskussionsbeitrags zur Geschichte und Zukunft des Lehrerberufs eine Klarstellung und Rechtfertigung stehen: Es wird im Folgenden nicht darum gehen zu zeigen, welche Traditionen wir für die Zukunft bewahren sollten. Anknüpfungs- und Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist vielmehr das allgemein bekannte – und oft beklagte – Phänomen, dass viele Reformvorhaben, auch bei breiter Unterstützung, schließlich nicht durchgesetzt werden konnten, dass die Versuche einer Übertragung von vorbildlichen Strukturen aus dem einem in ein anderes Land fast immer gescheitert sind, dass selbst bei dramatischen historischen Veränderungen, wie Kriegen und Revolutionen, die in den Sozialisationsprozessen erworbenen Prägungen und Orientierungen der Menschen nicht von heute auf morgen aufgegeben werden. Diese fundamentalen Einsichten zum Charakter sozialer Prozesse wurden bei Historikern und Historikerinnen schon lange, aber zögerlich-abwägend diskutiert, weil sie die prinzipielle Offenheit der Geschichte gegenüber Theorien verteidigen, die in der Geschichte Gesetzmäßigkeiten zu erkennen glauben und daraus Zukunftsprojektionen ableiten (vgl. aber Koselleck 2000, S. 203ff., 265ff.). Bei Politikwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen, Soziologen und Soziologinnen, Ökonomen und Ökonominen und Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen aber, die soziale Prozesse in international-vergleichender Perspektive untersuchen, wurde in den letzten

Jahren ein viel diskutiertes wissenschaftlichen Modell zu einem inzwischen anerkannten Forschungsansatz entwickelt, der in gewisser Hinsicht ein „Modell mittlerer Reichweite“ und eine pragmatische Position in der Kontroverse um die Offenheit der Geschichte und der Zukunft darstellt. Es geht um die sogenannte *kulturelle* bzw. *nationale Pfadabhängigkeit* von sozialen und institutionellen Prozessen (vgl. z.B. Lehmsbruch 2002; Ebbinghaus 2005; Beyer 2005; Kaelble/Schriewer 1999; Mahoney/Thelen 2015). Damit wird nicht etwa postuliert, dass die Menschen im Alltag und Politiker und Politikerinnen keine Handlungsspielräume hätten, aber *dass die jeweils spezifischen kulturellen und sozialen Traditionen, Mentalitäten, Institutionen, Rechtsregeln usw. ganz offenbar nur Veränderungen im Rahmen kulturspezifischer „Pfade“ oder „Entwicklungskorridore“ erwarten lassen.* Das Konzept der *Pfadabhängigkeit* wurde früher starr modelliert, und Veränderungen, meist gefasst in statistischen Datenreihen, wurden nur als Folge von „externen Schocks“, wie bei einem politischen Systemwechsel und bei Naturkatastrophen, gedacht. In den letzten Jahren haben Soziologinnen und Soziologen sowie Politologinnen und Politologen im Rahmen ihrer Forschungen das Modell weiterentwickelt und vertreten heute die Position, dass *kulturelle Pfadabhängigkeit* durchaus auch Veränderung einschließen kann, dass sie auch mit vielen kleinen („inkrementellen“) Veränderungen zusammen gedacht werden muss, ja, dass die Pfadabhängigkeit vielleicht gerade dann erreicht und wahrscheinlicher wird, wenn sie auch Varianz und Veränderbarkeit einschließt (vgl. Beyer 2005). Nicht von ungefähr behandeln bedeutende neuere politikwissenschaftliche Studien zur *kulturellen Pfadabhängigkeit* Bildungsinstitutionen in international-vergleichender Perspektive (Thelen 2004; Sieh 2014). Mit der zunehmenden Attraktivität dieses Forschungsansatzes in den Sozialwissenschaften bekommen frühere historische Forschungen und gerade auch sozial- und bildungshistorische Studien, die langfristige soziale und institutionelle Prozesse zum Gegenstand haben, eine neue Aktualität. So haben die umfangreichen empirischen Forschungen, die im Zusammenhang mit den Arbeiten an den Datenhandbüchern zur deutschen Bildungsgeschichte und den sie ergänzenden Strukturanalysen entstanden sind, viele Beispiele dafür erbracht, dass einmal etablierte Strukturen im Verlauf der weiteren historischen Entwicklungen eine große institutionelle Beharrungskraft und Eigendynamik aufwiesen (vgl. Lundgreen 2006; Müller/Zymek 1987; Titze 1990; Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Zymek/Neghabian 2005). Vor diesem Hintergrund stellt der folgende Beitrag die Frage: Hängt die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland nur von der politischen Entschlossenheit, der Bewilligung entsprechender Mittel und dem guten Willen aller Beteiligten ab, oder ist bei der Entwicklung des Lehrerberufs in Deutschland eine spezifische nationale Pfadabhängigkeit auch für die kommenden Jahre einzukalkulieren? Was lässt sich dazu auf der Grundlage der vorliegenden historischen Forschungen und angesichts der aktuell zu beobachtenden Prozesse sagen?

Diese notwendigerweise knappen Hinweise müssen reichen, die Stoßrichtung der Argumentation und die vier zentralen Thesen dieses Beitrags zu erklären, die auch die Gliederung des Beitrags prägen:

1. Die Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland zeigt wie kaum ein anderer Aspekt des deutschen Bildungssystems und seiner Geschichte eine *pfadabhängige kultur- und nationalspezifische Entwicklung*, ja, die spezifische Konstruktion des deutschen Lehrerberufs konstituiert und sichert zentrale Aspekte der spezifischen deutschen Bildungs-, Kultur- und Sozialgeschichte im Vergleich zu unseren europäischen Nachbarn.
2. Die Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland ist auch ein Beispiel dafür, dass pfadabhängige Prozesse nicht nur eine beachtliche historische Kontinuität aufweisen, sondern auch – „inkrementelle“ – Veränderungen einschließen können und dass diese die Pfadabhängigkeit der Entwicklung sichern. Im Fall des Lehrerberufs in Deutschland impliziert die historische Pfadabhängigkeit nicht nur eine erstaunliche Kontinuität der grundlegenden Strukturelemente, sondern sogar zyklisch wiederkehrende Krisen.
3. Wie groß die Beharrungskraft des spezifisch deutschen Entwicklungspfads ist, in dessen Bahnen sich der Lehrerberuf in Deutschland historisch entwickelt, ist heute zu beobachten, da von Seiten der Politik ein grundlegender bildungspolitischer Strategiewechsel propagiert wird, der eine Anpassung des deutschen Schul- und Hochschulsystems – und auch des Lehrerberufs – an „*internationale Standards*“ und eine „*Politik der neuen Steuerung*“ zum Ziele hat.
4. Auch die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland wird nicht nur von pragmatischen Lösungen der aktuellen Problemlagen geprägt sein, sondern in hohem Maße von der Entwicklungslogik und der inhärenten Krisenanfälligkeit seines historischen Entwicklungspfades: den historisch wiederkehrenden Zyklen von Mangel und Überfüllung im Lehrerarbeitsmarkt.

1. Die spezifische historische Konstruktion des Lehrerberufs in Deutschland

Die bildungs- und sozialhistorischen Forschungen der letzten Jahrzehnte haben immer wieder bestätigt, dass der strategische Ausgangs- und Angriffspunkt bei der Entwicklung eines modernen Schulsystems in den deutschen Staaten die Reform der Lehrerbildung und die Professionalisierung des Lehrerberufs entsprechend einem spezifisch deutschen Muster waren. Pointiert und im heutigen internationalen ökonomischen Jargon könnte man sagen: Die Lehrerausbildungs- und Lehrerpoltik war in Deutschland das zentrale strategische Instrument der *Qualitätssicherung* und der *Leistungsverbesserung (Improvement)*: Im Rahmen dieser Strategie waren nicht in erster Linie die Ziele, Curricula und Prüfungsanforderungen der Schulen, sondern von Anfang an die Lehrpersonen, ihre Ausbildung und Versorgung, das entscheidende

Kriterium für die Anerkennung, Klassifizierung und Wertigkeit von Schulen und ihrer Abschlüsse. Eine *höhere Lehranstalt* war in erster Linie dadurch definiert, dass an ihr Lehrer angestellt waren, unterrichteten und prüften, die ein Fachstudium an einer Universität mit Erfolg absolviert hatten, das berühmte *examen pro facultate docendi*. Auch bei der Entwicklung eines modernen *Elementarschulwesens* setzte die staatliche Politik in erster Linie auf Lehrerbildung: zunächst nur durch Vorschriften zum Alter und Leumund der Kandidaten, dann durch Prüfungen, schließlich durch die Einrichtung von wenigen *Normalschulen*, von *Lehrerseminaren*, schließlich durch die Einrichtung von vorgelagerten *Präparandenanstalten und anschließenden Lehrerseminaren* (vgl. Sandfuchs 2004). Allgemeingültige Vorschriften zu den Unterrichtsinhalten erfolgten dagegen nur sehr zögerlich und spärlich, deutlich nur im Hinblick auf die religiöse bzw. konfessionelle Ausrichtung der Schulen. Auch bei der Entwicklung eines qualitativ anspruchsvolleren *Mädchenschulwesens* wurde die gleiche Strategie verfolgt und die Lehrerinnenbildung zum strategischen Hebel für die Weiterentwicklung: Mädchenschulen, die quasi als Oberstufenersatz *Kurse zur Vorbereitung auf die Lehrerinnenprüfung* anboten, wurden (in Preußen) bald den für die höheren Lehranstalten zuständigen Aufsichtsbehörden unterstellt, und das war dann eine entscheidende Vorstufe für die spätere Aufwertung der größeren höheren Mädchenschulen als *höhere Lehranstalten mit Berechtigungen* (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 29ff.).

Ein weiterer Angelpunkt der pfadabhängigen Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland war der Grundsatz der staatlichen Behörden, dass die *kommunalen und privaten Schulträger* nur dann die Genehmigung für die Errichtung einer Schule bekamen, wenn sie nicht nur entsprechend qualifizierte und examinierte Lehrer einstellten, sondern auch deren *standesgemäße Besoldung und Versorgung* zu übernehmen in der Lage waren. Welche weitreichende Weichenstellung in der deutschen Schulgeschichte damit getroffen wurde, zeigten die Folgen der ersten Bestimmungen über die *Anerkennung von Schulen in privater Trägerschaft als höhere Lehranstalten*: Um als höhere Schule anerkannt zu werden, mussten auch private Schulträger die Auflagen im Hinblick auf die Qualifikation ihrer Lehrpersonen und ihre Versorgung erfüllen. Damit war für private Schulen und ihre Träger das Geschäftsmodell versperrt, durch Lehrerausbeutung konkurrenzfähig zu sein (wie in den meisten anderen Ländern), und die Weichen für einen *deutschen Sonderweg in der Schulgeschichte* und der Geschichte der Lehrerverberufung waren gestellt. Zwar gab es bis 1920 in den deutschen Staaten noch hunderte von Schulen, die die o.g. Kriterien für eine Anerkennung nicht erfüllen konnten und wollten (v.a. im Mädchenschulwesen und bei den Ordensschulen), aber sie waren auf das Feld des *niederen Schulwesens* beschränkt, sie konnten *keine Abschlüsse und Berechtigungen verleihen*. Sie hatten nur unter den Bedingungen der *Unterrichtspflicht des 19. Jahrhunderts*, die auch die Beschulung in Privatschulen und in Form von Privatunterricht zuließ, als *Nischen- und Alternativangebot zu den öffentlichen Volksschulen* eine Perspektive. Dieser Schulbereich war lange ein alternatives Beschäftigungsfeld für examinier-

te Lehrpersonen, die im öffentlichen Schulsystem keine Anstellung erhalten konnten (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 132; Zymek/Neghabian 2005, S. 57ff., 95ff.). Als aber mit der Einführung der *allgemeinen und obligatorischen Grundschule* 1920 den privaten Schulen die Vorschulklassen genommen wurden, da war auch dieses Geschäftsmodell beendet. Privatschulen hatten nun nur noch als öffentlich geförderte private Ersatzschulen eine Perspektive (vgl. Zymek 2011); ihre Konstruktion, d.h. die weitgehende öffentliche Förderung, sicherte den dort beschäftigten Lehrpersonen den *Ausbildungs-, Berufs- und Versorgungsstatus der Lehrer an öffentlichen Schulen*.

Diese Merkmale des deutschen Lehrerberufs erscheinen uns heute selbstverständlich, aber sie sind es nicht, sie sind ein besonderer Entwicklungspfad im Vergleich zu Nachbarländern: In *Frankreich* waren und sind zentrale Wettbewerbsprüfungen (*CAPE* [Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré], *agrégation*) das politisch-strategische Steuerungsinstrument sowohl bei der Lehrereinstellung als auch bei der Begründung des unterschiedlichen Status und der Besoldung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Bodenbender 2013; Bütikofer/Criblez/Zollinger 2004, S. 12ff.). Auch in *England* gab es lange keine spezifische universitäre Lehrerausbildung und Lehrerkarriere: Der multifunktionale Bachelor war immer die ausreichende Vorbildung für eine Tätigkeit auch an Sekundarschulen (vgl. Gardner 2002). Bis heute wirkt die englische Lehrerausbildungsgesetzgebung auf deutsche Leserinnen und Leser wie eine Werbebroschüre des Ministeriums, die man „Wege zum Lehrerberuf“ nennen könnte, da der größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer nach einem Bachelor zunächst andere und einträglichere Berufsperspektiven in der Privatwirtschaft einzuschlagen versucht und erst später in Full-Time- oder – häufiger – Part-Time-Ausbildungskursen, d.h. neben der Unterrichtstätigkeit, dann doch noch zu Lehrerinnen bzw. Lehrern qualifiziert wird (vgl. Bütikofer/Criblez/Zollinger 2004, S. 5ff.).¹

Die deutsche Konstruktion des Lehrerberufs war ein Dreh- und Angelpunkt nicht nur der deutschen Schulgeschichte, sondern auch der deutschen Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte. An den deutschen Reformuniversitäten des frühen 19. Jahrhunderts war die *alteuropäische Artistenfakultät* abgeschafft worden und neben der *theologischen*, der *juristischen* und der *medizinischen Fakultät* die neue *philosophische Fakultät* als gleichberechtigte Säule eines *Systems von grundständigen Studiengängen* etabliert worden. Faktisch wurde sie zur Berufsfakultät der Gymnasiallehrer (vgl. Titze 1990). Diese Koppelung von philosophischer Fakultät, Gymnasiallehrerausbildung und höheren Lehranstalten, deren Status durch ihre akademisch gebildeten Lehrer und ihren *wissenschaftlichen Fachunterricht* begründet war, bestimmt auch die deutsche *Wissenschaftsgeschichte*: Die fachliche Ausdifferenzierung der Philosophischen Fakultäten erfolgte im 19. Jahrhundert (und bis

1 Vgl. auch URL: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/teacher-training-routes>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

heute) wegen des Drucks der Verbände der Lehrer an höheren Schulen, die spezifische Professuren, z.B. für Anglistik und Romanistik, forderten; aber das galt auch für die Naturwissenschaften, die ja noch bis Ende des 19. Jahrhunderts Teil der philosophischen Fakultäten waren (vgl. dazu Zymek 2008). Diese Vernetzung von Gymnasiallehramt, Fachstudium und Universitätsdisziplinen wurde zu einem wichtigen Element, das die Pfadabhängigkeit der Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland sicherte – und das gilt bis heute (vgl. dazu Kap. 4).

2. Die erfolgreiche Durchsetzung des deutschen Modells des Lehrerberufs und seine Krisenanfälligkeit

Die Durchsetzung eines bestimmten Modells von Lehrerberuf als Ausgangspunkt und Strategie einer – schließlich: pfadabhängigen – Entwicklung fand nirgendwo in Deutschland von heute auf morgen statt und blieb dann als System unverändert beibehalten. Es konnte selbstverständlich nur flexibel und Schritt für Schritt realisiert werden: Die Träger von Gymnasien mussten akademische Lehrer zunächst nur in den – damals so genannten – wissenschaftlichen Fächern (also den Sprachen und Mathematik) und wenigstens in den Oberstufenklassen nachweisen; daneben waren in den Unter- und Mittelstufen und in den – damals so genannten – technischen Fächern (z.B. Sport, Kunst, Hauswirtschaft) auch noch seminaristisch gebildete oder nicht examinierte Lehrkräfte tätig. Der Aufwertungsprozess aller Fachlehrer und -lehrerinnen zu Lehrkräften mit akademischer Ausbildung und aller Fächer zu – im Prinzip – wissenschaftspropädeutischen Fächern findet erst nach dem Zweiten Weltkrieg, konsequent erst seit den 1970er-Jahren statt (vgl. Müller-Rolli 1997). Aber die Konstruktion des deutschen Gymnasiallehrers mit seiner Ausbildung an Universitäten und als Fachlehrer erwies sich als *Leitmodell der Entwicklung und als strategischer Orientierungspunkt des Emanzipations- und Aufstiegsstrebens aller anderen Lehrergruppen*: zunächst für die Lehrer und Fächer der im 19. Jahrhundert so genannten *Realanstalten* (*Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen*), dann schließlich auch für die *höheren Lehranstalten für Mädchen* und ihre männlichen und weiblichen Lehrkräfte. Dieses Konzept setzte sich durch, obwohl einige Aktivistinnen der Frauenbewegung Ende des 19. Jahrhunderts für eigene Frauenuniversitäten und ein gesondertes Mädchenschulwesen plädiert hatten. Aber die Strukturlogik des Systems der akademischen Lehrerbildung und der Knabengymnasien war schon so etabliert und attraktiv, dass sie sich als Fortsetzung und Verbreiterung eines spezifischen institutionellen Entwicklungspfades gegen „Gender-Argumente“ durchsetzte (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 29ff.). Auch die Emanzipationsbestrebungen der Volksschullehrer und -lehrerinnen orientierten sich am (Professions-)Modell des Gymnasiallehrers: Es war eine der zentralen Forderungen der Volksschullehrkräfte im Zusammenhang mit den Diskussionen um die „nationalen Einheitsschule“ während der ersten Jahre des 20. Jahrhunderts, dass zur nationalen Einheitsschule *ein*

einheitlicher Lehrerstand mit akademischer Ausbildung gehört (vgl. Tews 1919) – eine Forderung, deren Einlösung in der Reichsverfassung im Grundsatz versprochen, in der Weimarer Republik nur in wenigen Ansätzen eingelöst wurde (*pädagogische Akademien*) und tatsächlich dann – in den verschiedenen Bundesländern zögerlich und unterschiedlich schnell – erst nach dem Zweiten Weltkrieg realisiert wurde (vgl. Müller-Rolli 1997). Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die pfadabhängige Entwicklung des deutschen Lehrerberufs setzte sich im historischen Prozess nicht einfach durch, es fanden immer konfliktreiche Verteilungskämpfe zwischen den verschiedenen Akteuren statt; aber die Lösungen bleiben im strukturellen Rahmen des Entwicklungspfades.

Das Beispiel der Geschichte des Lehrerberufs in Deutschland konfrontiert mit der Besonderheit, dass in das Modell der kulturellen Pfadabhängigkeit nicht nur Veränderung und Expansion integriert werden müssen, sondern dass zu einem kulturspezifischen Entwicklungspfad auch eine spezifische Krisenanfälligkeit gehören kann, die gleichzeitig auch zu seinen Kontinuität sichernden Mechanismen gehört:

Es ist bezeichnend, dass Ende der 1970er-Jahre die Forschungen zu den *Datenhandbüchern zur deutschen Bildungsgeschichte* und die begleitenden Analysen zum langfristigen Strukturwandel des deutschen Bildungssystems durch eine anscheinend neue sozialhistorische Konfliktkonstellation angestoßen wurden: Damals zeichnete es sich ab, dass die nachrückende Generation von Studentinnen und Studenten nicht mehr die gleichen guten Einstellungschancen in den akademischen Karrieren, gerade auch im Lehramt, haben würden wie die „Babyboomer“, also die Generation, die in den ersten Nachkriegsjahren geboren worden war und in den 1960er- und 1970er-Jahren sehr gute Einstellungschancen hatte. Von der Erforschung früherer ähnlicher „historischer Qualifikationskrisen“ erwartete man Aufschlüsse über deren strukturelle Ursachen. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurden die weiteren historischen Zusammenhänge noch nicht erkannt und isolierte Krisenphasen im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick genommen, also die 1880er-Jahre der sogenannten *Großen Depression*, als Bismarck das Schlagwort vom drohenden „akademischen Proletariat“ prägte, und die Jahre der Weltwirtschaftskrise Ende der 1920er- und der frühen 1930er-Jahre. Zunächst wurden (ganz ökonomistisch) in erster Linie Zusammenhänge zwischen Wirtschaftskonjunkturen und Beschäftigungskonjunkturen untersucht (vgl. Müller et al. 1979). Aber bei der Analyse der historischen Krisenphasen wurde schnell offenbar, dass diese nicht als isolierte Ereignisse erklärt werden können, sondern erst im Kontext der langfristigen Expansion und Differenzierung des Schul- und Hochschulsystems und der akademischen Karrieren verständlich sind. Die Analyse der langfristigen Datenreihen und die begleitenden Strukturanalysen zeigten dann, dass es sich um *zyklisch wiederkehrende Krisen* handelte, deren Ursache darin begründet ist, dass es sich in den deutschen Staaten bei den universitätsgeschulden Professionen fast ausschließlich um Karrieren im Staatsdienst handelte, also um Beamte und Beamtinnen mit einem be-

stimmten berufsrechtlichen Status, der ihnen nach einer Anstellung auch eine jahrzehntelange Beschäftigung und Versorgung garantiert. Auf historische Phasen mit guten Einstellungschancen, in denen eine große Zahl (zeitweilig fast alle) der Hochschulabsolventen und -absolventinnen Anstellung erhalten hatten und diese Stellen dann auch dreißig Jahre besetzten, folgten deshalb für die nachrückenden Generationen von Universitätsabsolventen und -absolventinnen lange Jahre mit blockierten oder nur geringen Anstellungschancen, viele Jahre auf Wartelisten, Jahre mit prekärer Beschäftigung, sei es im unreglementierten Privatschulwesen oder in verwandten Tätigkeitsfeldern (vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Titze 1990; Zymek 1983). Nicht weniger krisenhaft und strukturell folgenreich verlief der Professionalisierungsprozess beim Volksschullehramt: Der rasante *Ausbau der Lehrerseminare* in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert (der v.a. erfolgt war, um die stärksten Geburtsjahrgänge der deutschen Geschichte beschulen zu können) und der entsprechend hohe jährliche Output von Absolventen und Absolventinnen dieser Institutionen führten im Ersten Weltkrieg zu der begründeten Sorge, dass demnächst zehntausende Lehramtskandidatinnen und -kandidaten ohne Beschäftigungsaussichten zu erwarten sein würden. Dieses Krisenszenario veranlasste die politisch Verantwortlichen zu einer umfassenden Reformstrategie, die die Lehrerausbildung und das höhere Schulsystem nachhaltig umgestaltete: Man beschloss das Auslaufenlassen der Institutionen der traditionellen Lehrerausbildung (*Präparandenanstalten und Lehrerseminare*) und ihre Umwandlung zu einem neuen Typus der höheren Schule, den so genannten *Aufbauschulen* – eine Weichenstellung, die schließlich zur Folge hatte, dass dann auch die Kurse zur Vorbereitung auf die traditionelle Lehrerinnenprüfung in den Oberstufen der höheren Mädchenschulen zu einem regulären Typus der gymnasialen Oberstufe umgewandelt (*Oberlyzeen*) und auch der Lehrerinnenberuf zu einer Abiturientenkarriere aufgewertet wurden (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 66ff.). Jahrelang fand zunächst überhaupt keine Volksschullehrerausbildung statt; die von der Verfassung versprochene Form der „hochschulmäßigen“ Lehrerbildung blieb in ersten Ansätzen stecken (*pädagogische Akademien*); während der NS-Diktatur erfolgte trotz eines aufgestauten Bedarfs wieder eine Abwertung der Ausbildung (*Lehrerbildungsanstalten*) und Profession. Die Nachkriegsjahre waren von Notprogrammen geprägt, bevor dann in den 1960er-Jahren eine Deckung des aufgestauten Nachwuchsbedarfs durch eine Aufwertung der Ausbildung (*Pädagogische Hochschulen*) und des Besoldungsstatus des Volksschullehrerberufs forciert betrieben wurde (vgl. Müller-Rolli 1989, 1997). Knapp und pointiert zusammengefasst lässt sich sagen: Die spezifische Konstruktion des Lehrerberufs in den deutschen Staaten ist *Hebel, Motor und auch Krisengenerator der Schulsystementwicklung*. Aber: Bisher hat die in der Konstruktion des Lehrerberufs angelegte Krisenanfälligkeit auch in und nach solchen Krisen nicht zu einer Revision der Konstruktion geführt.

3. Neue Steuerung, neue Lehrerbildung und neue Lehrerverberuf?

Vor dem Hintergrund der knappen historischen Skizze wird deutlich, dass wir heute Zeitzeugen und Zeitzeuginnen eines großen historisch-politischen Experiments zur Pfadabhängigkeit der Entwicklung unserer Bildungsinstitutionen sind: In den letzten zwei Jahrzehnten wurde von politischer Seite der Versuch unternommen, den spezifischen historischen Entwicklungspfad des deutschen Bildungssystems, in dem die Lehrerausbildung und -versorgung eine Schlüsselstellung einnehmen, zu korrigieren, d.h., auch in Deutschland das in den angelsächsischen Ländern historisch etablierte Modell der Struktur und strategischen Steuerung der Bildungssystementwicklung einzuführen. Dazu gehört – erstens – die im sogenannten „Bologna-Prozess“ für ganz Europa verabredete Einführung einer gestuften Struktur universitärer Studiengänge und damit die Ersetzung des traditionellen deutschen Systems der grundständigen Fachstudiengänge durch das BA- und MA-Modell (vgl. Schriewer 2007; Sieh 2014). Ergänzt wird diese bildungspolitische Strategie – zweitens – durch die programmatisch angestrebte Ersetzung der traditionellen deutschen – jetzt im Fachjargon so genannten – *Input-Steuerung der Schul- und Hochschulentwicklung durch die so genannte Output-Steuerung*, d.h. durch die Implementierung regelmäßiger, systematischer und möglichst testgestützter Verfahren der Evaluation, Diagnose und Ergebniskontrolle der schulischen Lernprozesse sowie neue Formen der *Governance* (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010). Beide politischen Projekte sind ein frontaler Angriff auch auf die bisherige Konstruktion des deutschen Lehrerberufs.

Denn es war – erstens – bisher das zentrale Merkmal zunächst des deutschen Gymnasiallehrerberufs, dann auch der anderen Sekundarschullehrerberufe, dass die Kandidatinnen und Kandidaten ein *grundständiges* Fachstudium, wie alle anderen Studierenden des Faches auch, absolviert haben sollten; seit den 1970er-Jahren wurde die Berufsorientierung des Lehrberufsstudiums – je nach Bundesland unterschiedlich weitgehend – durch erziehungswissenschaftliche, psychologische, sozialwissenschaftliche, philosophische Studienanteile verstärkt. Die Beschlüsse von Bologna und auch die Programmatik der ersten deutschen Grundsatzpapiere dazu (etwa der Beschluss der KMK „Ländergemeinsame Strukturvorgaben [...] für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003)² sahen nun für alle Studierenden ein Erststudium und einen ersten Studienabschluss, den Bachelor, vor, der ausdrücklich als *polyvalent* charakterisiert wurde, also nicht nur auf ein anschließendes Studien- und Berufsfeld ausgelegt sein, sondern zu *unterschiedlichen* Berufsperspektiven und/oder Graduiertenstudiengängen berechtigen und führen soll. Von Anfang an stellte sich also die Frage, ob und wie die Strukturen des traditionellen deutschen Lehrberufsstudiums in diese ganz anders gearteten – angelsäch-

2 Vgl. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/strukturvorgaben.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

sischen und nun international maßstabsetzenden – Hochschulstrukturen integriert werden sollten.

Auch das zweite politisch-strategische Vorhaben des geplanten bildungspolitischen Kurswechsels bedeutete eine Infragestellung des deutschen Lehrerberufs: Bisher waren die deutsche Lehrerin und der deutsche Lehrer der Garant der Standards und der Qualität im deutschen Schulsystem; ihre akademische und professionelle Ausbildung sowie ihre Besoldung und Versorgung galten als aussichtsreichste Strategie, die Qualitätsstandards des Schulsystems zu sichern. Der im internationalen Vergleich hohe Ausbildungsstatus der deutschen Lehrkräfte begründete traditionell ihre hohe Selbstständigkeit bei der Unterrichtsgestaltung und ihre Rolle selbst bei Abschlussprüfungen, mit denen ja in Deutschland – anders als in den meisten anderen Ländern – Berechtigungen, d.h. Rechtstitel, vergeben werden. Der Beamtenstatus war damit begründet, dass die Person Lehrer/Lehrerin und Prüfungsbeamter/-beamtin in einer Person war, in Preußen selbst beim Abitur. Dieses System war das – anspruchsvolle und teure – Gegenmodell zu dem angelsächsischen System der Lehrerrekutierung und Lehrerbeschäftigung, das ja auf keine spezifische professionelle Fachschulung an Universitäten setzte, sondern mit *Umsteigern und Umsteigerinnen* arbeitete, die in der Regel nur ein polyvalentes Bachelorstudium absolviert hatten und deshalb – inhaltlich und beruflich – enger geführt und kontrolliert werden mussten als deutsche Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrerinnen und Lehrer an angelsächsischen Schulen sind *coaches*, d.h. Trainer im Hinblick auf externe, von anderen Behörden oder Universitäten gesetzte und überprüfte Anforderungen; sie agieren in einem System ohne allgemeingültige und berechtigende Abschlüsse. Als nun Anfang des Jahrtausends die Beteiligung der deutschen Länder an den von der OECD initiierten und durchgeführten Large-Scale-Studies zum internationalen Vergleich von Schülerleistungen ein sehr mäßiges Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler zeigte, da wurde das deutsche Selbstverständnis von den guten Lernergebnissen des deutschen Schulsystems und der Qualität der Arbeit ihrer Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig erschüttert. Das bisherige deutsche System der Qualitätssicherung und damit auch des deutschen Lehrerberufs war in Frage gestellt. Die Folge war der politische Grundsatzbeschluss der KMK zur Einführung von *nationalen Bildungsstandards* und zur *regelmäßigen Überprüfung der Zielerreichung*.³ Auch die Bundesländer, die das *Zentralabitur* bis dahin nicht kannten, führten es nun ein.⁴

Zu welchen Ergebnissen hat das historische Experiment einer radikalen Korrektur des kulturspezifischen Entwicklungspfads, wie ihn der deutsche Lehrerberuf darstellt, bisher geführt?

3 Vgl. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

4 Vgl. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

Der politische Versuch der Einführung gestufter Hochschulstrukturen ließ sich für Fächer und Studiengänge ohne große Probleme realisieren, die nicht mit etablierten Professionskulturen verkoppelt waren. Bis heute haben sich aber die deutschen Mediziner und Juristen, also die beiden traditionsreichsten Fakultäten und ihre einflussreichen Berufsverbände, erfolgreich gegen eine Reorganisation ihrer Ausbildungs- und Berufsstrukturen gewehrt und damit ihren besonderen nationalen Entwicklungspfad verteidigt, z.B. das System des spezifisch deutschen – justizjuristisch ausgebildeten – *Einheitsjuristen*.⁵ Aber auch bei der Integration der bestehenden Institutionen und Programme der Lehrerausbildung in das System einer gestuften Hochschulstruktur ging es nicht nur um eine Hochschulreform, sondern um den Versuch einer neuen Verankerung und Ausgestaltung eines komplexen hierarchischen und fachlich strukturierten Systems der Lehrämter für Schulformen und Schulstufen mit einer – ebenfalls langen – Professionsgeschichte sowie landesspezifischen Traditionen und gesetzlichen Zuständigkeiten. Die Umsetzung der ersten Grundsatzbeschlüsse in den deutschen Bundesländern erfolgte deshalb unterschiedlich schnell und unterschiedlich weitgehend. Aber in allen Bundesländern wurde ein radikaler Kurswechsel in der Lehrer(ausbildungs)politik nach dem Modell der angelsächsischen Länder vermieden und der historische Entwicklungsstand des Professionalisierungsprozesses im deutschen Lehramt berücksichtigt. So ist es heute das bemerkenswerteste Ergebnis der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland, dass neben der Medizin und den Rechtswissenschaften auch das Lehramtsstudium in Form von grundständigen und berufsbezogenen BA- und MA-Studiengängen ein Alleinstellungsmerkmal der deutschen Universitäten gegenüber den Fachhochschulen ist.

Das ist keineswegs selbstverständlich und erklärungsbedürftig, denn es hatte in den letzten Jahren immer wieder Vorschläge und Vorstöße gegeben, Teile der Lehrerausbildung, etwa das Grundschullehramt oder das Lehramt an berufsbildenden Schulen, an den Fachhochschulen zu verankern,⁶ den Berufsstatus der Lehrerinnen und Lehrer abzuwerten bzw. zu flexibilisieren, z.B. sie statt als Beamte künftig als Angestellte zu beschäftigen, vom Laufbahnprinzip abzurücken und flexible Vertragsverhältnisse einzuführen, also den Lehrerberuf an die allgemeinen Tendenzen im Beschäftigungssystem anzupassen (vgl. dazu auch Füssel 2015). Dass dann aber doch die Struktur der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer und ihr Berufsstatus nicht radikal geändert wurden, lag an einer Reihe von Faktoren und historischen Konstellationen, die nicht nur den besonderen Fall erklären, sondern auch als ein Beitrag zur Frage nach den Gründen für pfadabhängige Prozesse generell gelesen werden können:

5 Vgl. URL: <http://www.lto.de/recht/nachrichten/n/stellungnahme-der-brak-einheitsjurist-un-verzichtbar/>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

6 Vgl. z.B. URL: <https://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/empfehlungen-zur-lehrerbildung/>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

In erster Linie wurde und wird der Status der Lehrerausbildung als Universitätsstudium – in der deutschen Geschichte und heute – durch elementare Interessen der Universitäten und vieler ihrer Fachwissenschaften abgesichert (vgl. Zymek 2008; Hilligus 2015). Denn obwohl viele Professorinnen und Professoren den Habitus kultivieren, die Lehrerausbildung als eine lästige Verpflichtung zu beklagen, so stellen doch die Studierenden des Lehramts für viele Professorenstellen, Institute, Fakultäten und ganze Hochschulstandorte gegenüber den ihre Mittel bewilligenden Parlamenten die zentrale Rechtfertigung dar. Eine Verlagerung dieser Aufgabe an Fachhochschulen oder die Errichtung reiner *Teacher-Training-Colleges* würde vielen die Existenzberechtigung entziehen; die Zahl der Universitäten als reine Forschungsuniversitäten könnte drastisch reduziert werden. Der heutige Ausbaustand der Universitäten verkoppelt die Interessen der meisten Universitäten mit einer qualifizierten fachwissenschaftlichen Lehrerausbildung. Das gilt inzwischen auch für die ehemaligen Pädagogischen Hochschulen, die in den letzten Jahrzehnten zu Universitäten ausgebaut wurden.

Zweitens war auch eine deutliche funktionale Trennung von grundlegendem und polyvalentem Bachelorstudium und mehr berufs- bzw. forschungsorientiertem Master- bzw. Graduiertenstudium beim Lehramtsstudium nicht im Interesse vieler Fachwissenschaften an den deutschen Universitäten. Denn sie würden dann für die Mehrheit ihrer jetzigen Studierenden nur noch mit eher grundlegenden Lehrveranstaltungen im Rahmen des basalen Erststudiums vertreten sein und viel weniger anspruchsvolle Lehrangebote im Graduierten-Studium realisieren können; sie würden dann für einen Großteil der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten den *Master of Education* fast ganz den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft, der Psychologie usw. überlassen müssen. So kam es schließlich – trotz einer formalen Neustrukturierung der Studienordnungen in Bachelor- und Masterstudien – faktisch zur Fortsetzung der Lehramtsstudiengänge als grundständige, d.h., von Anfang an inhaltlich auf den Lehrerberuf ausgerichtete Studienprogramme und daneben zu gesonderten Studienordnungen und Studiengängen für Studierende der Fächer ohne Lehramtsaspirationen. Statt der programmatisch angestrebten Polyvalenz der BA-Abschlüsse wurde an vielen Universitäten auch noch der Wechsel zwischen Lehramtsstudium und Fachstudium nach dem Bachelor erschwert. Die Orientierung am Lehrerberuf schon im Bachelor-Studium wurde auch hartnäckig von Seiten der Politik und ihrer Gutachtergremien gefordert, die eine frühe „Praxisorientierung“ des Lehrerstudiums wollten und damit zeigten, dass sie die Funktionen der Hochschulstrukturen, die sie aus dem Ausland übertragen wollten, gar nicht verstanden hatten.

Eine deutliche organisatorische, inhaltliche und funktionale Trennung von Bachelor- und Master-Studium scheiterte – drittens – daran, dass der Bachelor-Abschluss sowohl bei den Studierenden als auch bei den Abnehmern auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland mit historisch tradierten Erfahrungen und Erwartungen kollidierte und

bislang nicht die erhoffte Bedeutung erlangte. Die deutsche Privatwirtschaft war und ist bisher nicht darauf eingerichtet, attraktive Perspektiven für Hochschulabgänger und Hochschulabgängerinnen mit diesem ersten Abschluss zu entwickeln. Und die deutschen Studentinnen und Studenten waren es gewohnt und bestehen weiterhin darauf, wenn möglich am ersten Studienort und ohne große Hürden ein „Vollstudium“ absolvieren zu können, also auch den Mastergrad zu erwerben (s.u.).

Entscheidend wurde – viertens –, dass im Staatsdienst – und damit auch für die Lehramtsstudierenden – die bisherigen Einstellungs- und Laufbahnvorschriften beibehalten blieben. Nachdem in den Jahren zuvor der *gehobene Dienst*, der schon in der Geschichte in Bezug auf den Ausbildungs- und Besoldungsstatus eine Referenzlaufbahn für das Volksschullehramt gewesen war, zu einer Laufbahn mit Fachhochschulausbildung angehoben worden war, wäre eine Lehramtsausbildung für Sekundarschullehrkräfte ohne Masterstudium eine nicht zu vermittelnde Abwertung des Lehrerberufs gewesen. Schließlich kam es sogar zu einer Aufwertung des Ausbildungsstatus der Primarschullehrerinnen und -lehrer, indem auch für sie in den Lehrerbildungsgesetzen fast aller Bundesländer ein Masterstudium vorgesehen wurde.

Dass es nicht zu einer Neuordnung der Struktur und des Status des Lehrerberufs in Deutschland kam, lag – fünftens – an einem besonderen Merkmal der nationalen pfadabhängigen Entwicklung des deutschen Lehrerberufs: seine historischen Zyklen von Mangel und Überfüllung. Etwa seit Ende der 1990er-Jahre begann die Dienstzeit der Lehrerinnen und Lehrer auszulaufen, die in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zuge der Bildungsexpansion und des historischen Schulausbaus in großer Zahl eingestellt worden waren. Nachdem in den zwei Jahrzehnten zuvor Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudiengängen nur geringe Einstellungschancen hatten, drohten Anfang des Jahrtausends in den – westdeutschen! – Bundesländern für die kommenden Jahre ein großer Ersatzbedarf und entsprechender Lehrermangel. In dieser Situation musste der Lehrerberuf attraktiv bleiben. Einige Bundesländer hatten zunächst versucht, die Lehrerinnen und Lehrer künftig nur noch als Angestellte zu beschäftigen und damit ihren Berufsstatus zu flexibilisieren, aber es entwickelte sich eine Konkurrenzsituation zwischen den Bundesländern um die begehrten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, in der einige Länder mit der Aussicht auf unveränderte Beamtenkarrieren für sich warben und damit alle anderen unter Druck setzten. Die besondere historische Konstellation verhinderte eine durchaus mögliche Abwertung des Berufsstatus der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, wie sie gleichzeitig an den Hochschulen bei den Professorenstellen als System von Grundgehältern mit individuell auszuhandelnden, zeitlich begrenzten und leistungsbezogenen Zulagen und auf der Ebene des früheren akademischen Mittelbaus durch einer Fülle von Zeitstellen und Lehraufträgen durchgesetzt wurde.

Als dann – sechstens – in einigen Bundesländern und an einigen Universitäten versucht wurde, den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium als selekti-

ven Prozess zu organisieren und so den Zulauf zum Lehramtsstudium zu „steuern“, da scheiterten solche Versuche an den Verwaltungsgerichten und der bisherigen Rechtsprechung in Deutschland, die jede Studienbeschränkung daraufhin überprüft, ob damit ein ungerechtfertigter Eingriff in das Grundrecht der Berufswahlfreiheit (GG, Art. 12,1) verbunden sein könnte. In viel beachteten Urteilen niedersächsischer Verwaltungsgerichte wurde Studierenden Recht gegeben, die für eine Fortsetzung ihres Bachelorstudiums und auch gegen eine Mindestnote nach Abschluss ihres Erststudiums als Zugangsvoraussetzung für ein Masterstudium geklagt hatten. Die Richter bewerteten den „Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengang“ mit Lehramtsoption der Universitäten „objektiv als lehramtsbezogene Ausbildung“. Entscheidend sei, so die Verwaltungsgerichte, das „Berufsziel, [...] das sich aus dem vorausgegangenen Bachelorstudiengang bei objektiver Betrachtungsweise ableiten lässt“ und „seinen objektiven Niederschlag in der Aufnahme und Ausgestaltung des Bachelorstudiengangs gefunden“ habe (VG Osnabrück, Urteil vom 10.12.2013 – 1 A 77/33 und Beschluss des Niedersächsischen Obergerichts vom 03.07.2013 – 2 ME 228/13 juris). Nun rächte es sich, dass die Trennung von Bachelor-Studium mit polyvalentem Abschluss einerseits und berufsorientierendem Master-Studium andererseits nicht entsprechend den Prinzipien des internationalen Reformmodells durchgeführt worden war. Das deutsche Bildungsverfassungsrecht und seine Auslegung durch die Verwaltungsgerichte erwiesen sich als „harte Leitplanken“ des spezifisch deutschen Entwicklungspfads; sie erlauben keine „halbe“ Übernahme des angelsächsischen Hochschulmodells beim Lehrstudium.

4. Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland

Die guten Berufsaussichten für Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen während der letzten Jahre verführen dazu, diese Konstellation als den Normalfall anzunehmen und auszublenden, dass es sich dabei um eine besondere historische Phase in einem historisch wiederkehrenden Zyklus von Mangel und Überfüllung handelt. Den Fachleuten in den Bildungsadministrationen ist dies bekannt; die KMK und die zuständigen Ministerien der Länder veröffentlichen seit Jahren immer wieder Prognosen über die Entwicklung der Berufsaussichten im Lehramt. Die letzte Veröffentlichung der KMK zum „Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025“ aus dem Jahr 2015 vermittelt die groben Eckdaten der Gesamtsituation: In einer „länderübergreifenden Gesamtbetrachtung“ sieht sie im Prognosezeitraum „gute Einstellungschancen für Lehramtsbewerber“. Aber „zwischen den westdeutschen und ostdeutschen Bundesländern [bestehen] dauerhaft erhebliche Unterschiede im Verhältnis zwischen Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot“. In der Modellrechnung der KMK ergibt sich für die westdeutschen Bundesländer im Prognosezeitraum über alle Lehrämter ein durchschnittliches Überangebot von 38 Prozent, für die ostdeutschen Bundesländer eine

Unterdeckung von 27 Prozent. Dieser Unterschied ist ein Ergebnis des dramatischen Geburtenrückgangs und der Abwanderung aus den ostdeutschen Ländern seit den 1990-Jahren und des politischen Bemühens, aus arbeitsmarkt- und haushaltspolitischen Gründen, möglichst vielen ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern nach der Wende ihren Arbeitsplatz zu erhalten (durch Umschulung, „Zwangsteilzeit“ usw.), so dass in den letzten zwei Jahrzehnten Neueinstellungen nur in sehr geringem Umfang stattfanden und das Ausscheiden dieser älteren Lehrergeneration in den kommenden Jahren einen dramatischen Ersatzbedarf zur Folge hat.

Je nach Schulformen und Fächern ist aber die Gesamtsituation unterschiedlich akzentuiert: Während in den ostdeutschen Bundesländern durchgängig mit einer Mangelsituation zu rechnen ist, kehrt sich in den westdeutschen Bundesländern die Konstellation beim *Lehramt an Grundschulen* seit 2015 von einer Mangel- zu einer Überangebotssituation um; für die *Schulformen der Sekundarstufe I* wird dies etwa um 2020 der Fall sein. Für den *Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder das Gymnasium* besteht deutschlandweit in den nächsten Jahren durchgängig ein Überangebot. Dagegen wird in der Prognose bei dem Lehramtstyp *Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder berufliche Schulen* sowie den *Sonderpädagogischen Lehrämtern* der Bedarf über dem Angebot liegen. Auch stellt sich der von den Ländern prognostizierte fachrichtungsspezifische Einstellungsbedarf für die jeweiligen Lehrämter deutschlandweit sehr unterschiedlich dar: Bei den Schularten des Sekundarbereichs I und der Sekundarstufe II sind sowohl kurzfristig als auch mittel- bis langfristig die höchsten Einstellungsbedarfe in den Fächern Mathematik, Informatik, Chemie, Physik und Musik, bei den Schulen der Sekundarstufe I auch Englisch und Französisch; gering ist die Nachfrage in den Fächern Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik, Geschichte, Erdkunde, Ethik/Philosophie und katholische Religionslehre.⁷

Die Darstellungen und Empfehlungen der zuständigen Landesministerien für die Abiturientinnen und Abiturienten berücksichtigen die jeweils landesspezifische Lage, sie sind unterschiedlich ausführlich und differenziert, aber sie liegen auf der generellen Linie der Einschätzung der KMK-Prognose. Nirgendwo wird vom Lehrerstudium abgeraten; alle verweisen aber auf die sehr unterschiedlichen Chancen und Risiken in Bezug auf die verschiedenen Lehrämter und Schulfächer und fordern die Abiturientinnen und Abiturienten auf, dies bei ihrer Studienfachwahl zu berücksichtigen.⁸

Die besondere historische Konstellation im historischen Zyklus von Mangel- und Überfüllungsphasen im Lehrerberuf wird meist nur in Nebensätzen angespro-

7 Vgl. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_208_LEB_LEA_2015.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

8 Vgl. z.B. für Baden-Württemberg URL: https://www.studieninfo-bw.de/fileadmin/studieninfo-bw/studienbotschafter/Merkblatt_Einstellungschancen_2015.pdf, und für Bayern URL: https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerbedarfsprognose_2016_Hauptveroeffentlichung/files/assets/common/downloads/publication.pdf; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

chen, wenn als einer der Faktoren der Entwicklung des Lehrerberarfs auch die Zahl der „Berufsaustritte“ erwähnt wird. Allein das differenzierte Gutachten, das das Landesministerium für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf im Netz veröffentlicht hat, enthält auch anschauliche Graphiken über die Altersstruktur der Lehrerschaft in den verschiedenen Schulformen zum Zeitpunkt des Jahres 2009, und diese zeigen ein differenziertes Bild zum Stand des Generationenwechsels im Schuldienst des Landes NRW. Die Lehrerschaften an den verschiedenen Schulformen stellen sich demnach als ungewöhnlich ausgeprägte – nach Geschlechtern differenzierte – Alterspyramiden dar, die – mit schulformspezifischen Varianten – von drei durchgängigen Merkmalen geprägt sind: einer relativ breiten Basis von in den letzten Jahren eingestellten Lehrkräften im Alter bis ca. 40 Jahren, einer relativ schwach besetzten Generation von Lehrkräften im Alter zwischen 40 und 55 Jahren und einer noch großen Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern der Altersgruppe zwischen 55 und 65 Jahren, die allerdings mit zunehmendem Alter schwächer besetzt ist. Eine auch nur grobe Abschätzung der Entwicklung der „Berufsaustritte“ in den letzten sieben Jahren seit 2009 führt eindrücklich vor Augen, dass der „Ersatzbedarf“, also die jährlich anfallende Zahl frei werdender und wieder zu besetzender Stellen und damit die wichtigste Größe für die Berufschancen von Absolventenjahrgängen, bei den Gymnasien schon bald, bei den anderen Schulformen spätestens ab 2020 als Faktor bei Neueinstellungen im Vergleich zu den letzten Jahren deutlich abnehmen wird.⁹

Das bedeutet – erstens – für die nachrückenden Generationen junger Menschen, die Lehrerinnen und Lehrer werden möchten, dass sie nicht mehr die gleichen guten Berufsaussichten im Lehramt haben werden wie die Generation vor ihnen, sondern dass sie das in dem deutschen Entwicklungspfad angelegte Generationenschicksal trifft, im Rahmen eines deutlich verengten „Einstellungskorridors“ und damit unter erschwerten Bedingungen mit vielen politischen und individuellen Konfliktlagen ihre Chancen suchen zu müssen.

Der reduzierte „Ersatzbedarf“ an Lehrerinnen und Lehrern wird – zweitens – keine kurze Krisenphase sein, sondern mindestens für die nächsten zwei Jahrzehnte gelten, bis die in den letzten Jahren eingestellten jungen Lehrerinnen und Lehrer ins Pensionsalter kommen und dann wieder für mehrere Jahre in größerem Umfang frei werdende Stellen zu besetzen sind.

Die grundlegend veränderten Berufsperspektiven für die kommenden Absolventenjahrgänge werden in den aktuellen Diskussionen über den Lehrerarbeitsmarkt verdrängt bzw. ausgeblendet, weil es gute Gründe gibt, auf den aktuellen Bedarf an zusätzlichen Lehrereinstellungen zu verweisen. Aber auch wenn dies (bei den Haushaltspolitikern und -politikerinnen) politisch durchgesetzt werden kann, um

⁹ Vgl. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Prognosen.pdf>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

aktuelle Problemlagen zu bearbeiten, so würde damit – drittens – kein Ausweg aus dem in dem deutschen Entwicklungspfad angelegten Generationenschicksal für die kommenden Absolventenjahrgänge eröffnet werden. Bei solchen neuen Stellen würde es sich um einen „Ergänzungsbedarf“ handeln, also eine zeitlich und quantitativ begrenzte Vermehrung der Stellen. Diese könnte für einen Teil der nächsten Absolventenjahrgänge die Chance zu einem Berufseinstieg bedeuten, aber nicht einen dauerhaft erhöhten oder gar steigenden Bedarf schaffen. Und die Chancen der dann nachrückenden Absolventenjahrgänge wären nur noch radikaler und länger blockiert.

Die Bildungspolitikern und -politiker der Länder stehen – viertens – heute und in den nächsten Jahren vor dem Dilemma, dass sie die langfristigen Ursachen und Folgewirkungen der historischen Konjunkturzyklen im Lehramt berücksichtigen müssen, also auch für die kommenden Jahre einen „Einstellungskorridor“ offen halten wollen, gleichzeitig aber auf aktuelle Bedarfslagen reagieren müssen und aus diesen Gründen nicht generell von einem Lehrerstudium abraten können; zugleich aber haben sie zur Beeinflussung der Studien- und Berufsneigung nur wenige und wenig wirksame Instrumente zur Verfügung, die zudem alle unpopulär sind. Diese Instrumente zur politischen „Steuerung“ der Studien- und Berufsorientierung werden inzwischen auf den verschiedenen Ebenen der Lehrerausbildung und -beschäftigung schon eingesetzt; sie dürften in den kommenden Jahren verschärft und ausgeweitet werden und die Studien- und Berufskarrieren der kommenden Generation von Lehramtskandidaten und -kandidatinnen belasten: die Beschränkung von Studienkapazitäten an den verschiedenen Hochschulstandorten und damit die Einführung bzw. Verschärfung der Numerus-Clausus-Anforderung beim Zugang zu bestimmten Studienfächern bzw. -richtungen, der Versuch, für die Zulassung zum Masterstudium bestimmte Abschlussnoten des Bachelor-Studiums zu fordern (s.o.), die Begrenzung der Kapazitäten in der Referendarausbildung und die Einrichtung von Wartelisten,¹⁰ Notenhürden bei der Einstellung,¹¹ insbesondere aber die Ausweitung des Angebots von (Kurz-)Zeit- und Teilzeitverträgen, um Lücken bei der Lehrerversorgung (wegen Elternzeit, Krankheit, Beurlaubungen) und neue Aufgaben (Ganztag, Inklusion, Beschulung der Flüchtlingskinder) ganz oder wenigstens teilweise durch flexible Arbeitsverträge abzudecken. Es ist damit zu rechnen, dass in den nächsten Jahren – wie in den meisten Sektoren des Arbeitsmarkts schon seit Jahren (vgl. Nachtwey 2016) – auch im Lehrerarbeitsmarkt und an den Schulen zwei Klassen von Pädagogen und Pädagoginnen tätig sein werden, die auch zwei Generationenschicksale repräsentieren: eine verbeamtete Stammebelegschaft mit dem traditionellen Gehalts- und Versorgungsstatus und eine fluktuierende Gruppe von ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern und Referendarinnen und Referendaren in prekären Arbeits- und

10 Vgl. zu Bayern URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/gymnasium/warteliste.html>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

11 Vgl. zu Bayern URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/658/einstellungsnoten-zum-schuljahr-20162017.html>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

Lebensverhältnissen (vgl. ebd., S. 155).¹² Die neue Konstellation wird die nachrückende Generation von Abiturientinnen und Abiturienten zwingen, jeweils individuell zu entscheiden, ob sie noch ein Lehramtsstudium aufnehmen oder sich gleich umorientieren sollen; die Absolventinnen und Absolventen werden sich fragen müssen, ob sie die risikoreiche Strategie verfolgen sollen, durch die Bereitschaft zu flexiblen und prekären Beschäftigungsverhältnissen auf eine spätere Festanstellung zu setzen, ob sie mit der Bereitschaft zu regionaler Mobilität und erheblichen Statureinbußen den Berufswunsch in den ostdeutschen Bundesländern zu realisieren versuchen oder ob sie schließlich einen Berufswechsel vollziehen sollen. Es entsteht ein System von Hürden und Belastungen, die darauf ausgerichtet sind, Berufsambitionen auszukühlen oder aufzugeben. Es wird die künftigen Generationen von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten wenig trösten, dass sie damit die Erfahrungen wiederholen, die in der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts schon andere vor ihnen machen mussten, die aber in den letzten Jahren aus dem kollektiven Gedächtnis verdrängt wurden (vgl. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Zymek 1985).

Die Verengung des Zugangs zum Lehrerberbeitsmarkt in den kommenden Jahren wird auch auf die Lehrerausbildungsinstitutionen zurückwirken: durch Zulassungsbeschränkungen und den Rückbau von Kapazitäten und Stellen. In vergleichbaren historischen Phasen der Enttäuschung von Berufs- und Zukunftsperspektiven kam es auch zu einer radikalen Kritik am Wert der vorherrschenden wissenschaftlichen Konzepte (vgl. Zymek 1985). Dann werden sich auch noch einmal neu Fragen stellen, die schon in den 1980er-Jahren diskutiert wurden: ob angesichts der reduzierten und unsicheren Berufsperspektiven eine lehramtsbezogene Ausbildung schon im Erststudium sowie das Recht auf ein Masterstudium und Referendariat nicht eine unverantwortliche Verlockung in eine Sackgasse darstellen; ob unter solchen Rahmenbedingungen nicht doch die konsequente Polyvalenz des Bachelorabschlusses die Chancen der Studierenden für ein breiteres Spektrum von Graduiertenstudien und Arbeitsmarktperspektiven verbessern würde; ob die neue Schwerpunktsetzung bei den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen auf eine Qualifizierung als empirische Unterrichtsforscherinnen und -forscher die Chancen der Studierenden verbessert oder verschlechtert, wenn sie offen für unterschiedliche berufliche Tätigkeitsfelder sein müssen; und schließlich, ob man – wie schon in den 1980er-Jahren – den Stand der Lehrerausbildung verteidigen will und deshalb so tut, als würden weiterhin die meisten Studierenden Lehrerinnen und Lehrer werden. Vielleicht aber bewirkt die kommende historische Konstellation – also der Rückgang der Studien- und Berufsneigung bei den Abiturientinnen und Abiturienten angesichts der risikoreichen Berufsaussichten im Lehramt, ihre Umorientierung auf nicht lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge und der Abbau von Kapazitäten in den Institutionen der Lehrerausbildung – schließlich faktische Verhältnisse, die dann

12 Zu den Tendenzen in anderen pädagogischen Berufen vgl. URL: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24458&token=ac12ef331955772cf4447a63181272ddc5418429&ksdownload>; Zugriffsdatum: 06.12.2016.

doch zu einer Neuausrichtung des historischen Entwicklungspfads beim Lehrerberuf in Deutschland führen.

Literatur und Internetquelle

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Beyer, J. (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie 13, H. 1, S. 5–21.
- Bodenbender, V.R. (2013): Akademisierung und Professionalisierung der Lehrerbildung in Frankreich. Ecole Normale – Institut Universitaire – Ecole Interne (POLITICA, Bd. 97). Hamburg: Kovac.
- Bütikofer, A./Criblez, L./Zollinger, L. (2004): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpädagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform. Bericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). URL: http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/Lehrerinnen_und_Lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Ebbinghaus, B. (2005): Can Path Dependence Explain Institutional Change? Two Approaches Applied to Welfare State Reform (MPIfG Discussion Paper 05/2). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Füssel, H.-P. (2015): Should Schoolteachers in Germany Be Tenured Civil Servants, and Is There Something “Typical German” about this Issue? In: Kuhlee, D./van Buer, J./Winch, C. (Hrsg.) (2015): Governance in der Lehrerausbildung. Analysen aus England und Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 131–147.
- Gardner, P. (2002): Teachers. In: Aldrich, R. (Hrsg.): A Century of Education. London: Routledge Falmer, S. 117–138.
- Hilligus, A.H. (2015): Structural Features and Particularities of Initial Teacher Education in Germany: The Specific Role of Universities. In: Kuhlee, D./van Buer, J./Winch, C. (Hrsg.) (2015): Governance in der Lehrerausbildung. Analysen aus England und Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 113–130.
- Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.) (1999): Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Koselleck, R. (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lehmbruch, G. (2002): Der unitarische Bundesstaat in Deutschland. Pfadabhängigkeit und Wandel (MPIfG Discussion Paper 02/2). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Lundgreen, P. (2006): Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, Beiheft 7, S. 5–13.
- Mahoney, J./Thelen, K. (Hrsg.) (2015): Advances in Comparative History Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, D.K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800–1945: Höhere und mittlere Schulen (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2,1). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Müller, D.K./Zymek, B./Küpper, E./Priebe, L. (1979): Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft, S. 37–77.
- Müller-Rolli, S. (1989): Lehrer. In: Langewiesche, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 240–258.
- Müller-Rolli, S. (1997): Lehrerbildung. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck, S. 398–411.
- Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömecke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14–37.
- Schriewer, J. (2007): Bologna – ein neu-europäischer Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 182–199.
- Sieh, I. (2014): Der Bologna-Prozess in Deutschland und Frankreich im Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Tews, J. (1919): Ein Volk – eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck a.H.: Zickfeldt.
- Thelen, K. (2004): How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985): Der Lehrzyklus. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 97–126.
- Zymek, B. (1983): Deutsche Gymnasiasten 1933 und 1983. In: Bildung und Erziehung 36, H. 3, S. 335–349.
- Zymek, B. (1985): Jugendgenerationen zwischen bürokratischem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen. In: Bildung und Erziehung 38, H. 2, S. 183–199.
- Zymek, B. (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den „Bologna-Prozess“. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 39–54.
- Zymek, B. (2011): Geschichte der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1990. In: Jung, J./König, B./Krenig, K./Stöcker, K./Stürmer, V./Vogt, M. (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945–1990. Münster: LIT, S. 21–52.
- Zymek, B./Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2,3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bernd Zymek, Prof. Dr., geb. 1944, pens. Prof. für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Heintzmannsheide 21, 44797 Bochum
E-Mail: zymek@uni-muenster.de

Thomas Kemper

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung

Zusammenfassung

Nordrhein-Westfalen (NRW) erfasst im Rahmen einer auf Aggregatdaten basierenden Schulstatistik einen Migrationshintergrund, der von den KMK-Vorgaben abweicht. Das Erhebungskonzept der NRW-Statistik bietet seit wenigen Jahren aufgrund von zusätzlichen Schülermerkmalen und ergänzenden Elterninformationen neue analytische Möglichkeiten. Für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler in NRW kann exemplarisch überprüft werden, inwiefern Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung von der gewählten Operationalisierung des Migrationshintergrundes abhängen. Es zeigt sich, dass ein unter Einbezug von Elternmerkmalen weiter gefasster Migrationshintergrund mit geringeren Förderschulbesuchs- und höheren Gymnasialbesuchsanteilen einhergeht und dass die schulformbezogenen Bildungsdisparitäten im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund geringer ausfallen. Zudem werden die schulstatistischen Potenziale des Datensatzes gegenüber anderen Erhebungsansätzen – etwa gemäß KMK-Empfehlung – diskutiert.

Schlüsselwörter: ausländische Schülerinnen und Schüler, Migration, Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit, Bildungsbeteiligung, Schulformbesuch, Gymnasium, Förderschule, Generationenstatus, Schulstatistik

Educational Participation of Students with Migration Background – as a Function of the Specific School Statistical Operationalization

Summary

This article exemplarily highlights a new statistical approach to determining information on the migration background of students at aggregate level in the Federal State North Rhine-Westphalia (NRW). This approach provides new analytical opportunities

due to additionally collected student characteristics and supplementary information on their parents. In particular, the data enable analyses of the educational participation of students depending on the specific operationalization of migration background. We find that a migration background following a broader definition (i.e., which additionally relies on parental migration characteristics) is linked to lower attendance rates in schools for children with special needs and higher attendance rates in upper secondary schools (Gymnasien). Following this approach we also find that disparities in attendance of different school types are lower in comparison to students without a migration background. Keywords: foreign students, migration, migration background, citizenship, educational participation, generation, school statistics

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten wurde der Migrationshintergrund im Rahmen von herkömmlichen Schulstatistiken, welche Informationen zur Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler bereitstellen, fast ausschließlich anhand des Merkmals der Staatsangehörigkeit erfasst. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Informationen nur auf Aggregatenebene – z.B. auf Ebene von Klassen, Jahrgangsstufen oder Schulen – erhoben werden (vgl. z.B. Kemper 2010, 2015; Söhn/Özcan 2005; Stanat/Segeiritz 2009). Bis heute ist die Staatsangehörigkeit das einzige Migrationsmerkmal, das in schulstatistischen Publikationen des Statistischen Bundesamtes zur allgemeinbildenden Schule enthalten ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Nicht zuletzt aufgrund des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts, das zu zurückgehenden Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit führt (vgl. Kemper 2015, Kap. 3), gibt es in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern schulstatistische Ansätze, Informationen zu jedem einzelnen Schüler bzw. jeder einzelnen Schülerin zu erheben (vgl. Kühne 2015). Diese Individualstatistiken enthalten gemäß Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zumindest die potenziellen Migrationsmerkmale Staatsangehörigkeit¹, die Verkehrssprache und das Geburtsland – sowie als ergänzende Information das jeweilige Zuzugsalter der im Ausland Geborenen (vgl. KMK 2011, 2015; Kemper 2015).

Eine Schülerin bzw. ein Schüler hat gemäß KMK-Definition dann einen Migrationshintergrund, wenn entweder eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit oder ein nichtdeutsches Geburtsland vorliegt oder zu Hause eine nichtdeutsche Verkehrssprache verwendet wird (vgl. KMK 2015, S. 30f.). Die genannten Merkmale werden ausschließlich für Schülerinnen und Schüler abgefragt. Für einen weiter gefassten Migrationshintergrund wären insbesondere Migrationsmerkmale der Eltern zu erheben – wie z.B. deren Geburtsland. Diese Informationen sind jedoch deut-

1 Zumeist die erste Staatsangehörigkeit; in einzelnen Ländern wird zusätzlich auch die zweite Staatsangehörigkeit erfasst.

lich schwieriger zu beschaffen und blieben bisher von der KMK-Definition und den Schulstatistiken der meisten Länder unberücksichtigt. Eine Folge ist, dass Schülerinnen und Schüler nach Definition der KMK keinen Migrationshintergrund aufweisen, wenn sie über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, zu Hause überwiegend Deutsch sprechen und in Deutschland geboren wurden, jedoch mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Somit wird die zweite Generation – die in Deutschland Geborenen mit Migrationshintergrund – schulstatistisch nicht hinreichend erfasst, was durch das geänderte Staatsangehörigkeitsrecht sogar noch verstärkt wird (vgl. Kemper 2015, Kap. 3 und 4; die dritte Generation wird nicht erfasst, da dies die Abfrage von Großelterninformationen erfordern würde).

Aufgrund des Aufwandes konnten Informationen zu Eltern bisher nur im Rahmen von auf Stichproben basierenden Erhebungen realisiert werden; exemplarisch seien die PISA-Studie oder der Mikrozensus genannt. So liegt z.B. bei PISA 2012 dann ein Migrationshintergrund vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (vgl. Gebhardt et al. 2013). Hinzu kommt, dass der Migrationshintergrund z.T. deutlich verschieden definiert und operationalisiert wird (vgl. z.B. Kemper 2010; Maehler et al. 2016; Stošić 2017). Neben inhaltlichen Unterschieden sind mit verschiedenen Operationalisierungen auch quantitative Unterschiede verbunden (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011); dies spiegelt sich u.a. in der Frage wider, wer jeweils als Schülerin bzw. Schüler mit Migrationshintergrund gezählt wird (vgl. z.B. Stanat/Segeritz 2009).

In dem bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wird seit dem Schuljahr 2007/08 ein neues schulstatistisches Erhebungskonzept zur sogenannten „Zuwanderungsgeschichte“ verwendet, das sich an die Operationalisierung der PISA-Studie anlehnt und weitere Migrationsmerkmale sowohl zu den Schülerinnen und Schülern als auch z.T. zu ihren Eltern bereitstellt (vgl. Große-Venhaus 2012, S. 1). Nach mehreren Erhebungsjahren werden diese Daten vom Statistischen Landesamt IT.NRW seit dem Schuljahr 2012/13 zumindest auf Landesebene als valide angesehen. Nach diesem Konzept weisen

„Schülerinnen und Schüler eine Zuwanderungsgeschichte (= Migrationshintergrund) auf, wenn die Schülerin bzw. der Schüler selbst zugewandert ist oder ein oder beide Elternteile zugewandert sind oder die Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler ist dabei ohne Bedeutung. Es gibt also sowohl Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und deutscher Staatsangehörigkeit als auch Schülerinnen und Schüler, die trotz fehlender deutscher Staatsangehörigkeit keine Zuwanderungsgeschichte haben (z.B. Migranten in der dritten Generation).“ (Ebd., S. 1)

Die genannten Informationen werden an den allgemeinbildenden Schulformen – mit Ausnahme der Waldorfschulen – erhoben. Die Merkmale werden nicht auf

Individualebene, sondern aggregiert auf Ebene der Schulklasse erfasst. Die für das Land NRW vorliegenden Merkmale gehen über die zuvor genannten Empfehlungen der KMK (2011, 2015) hinaus. Dies gilt insbesondere, da durch die NRW-Schulstatistik – unabhängig von der Zuwanderungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler – zusätzlich auch die Staatsangehörigkeit sowie ein möglicher Spätaussiedlerstatus erfasst werden. Zudem liegen für die selbst Zugewanderten auch grobe Informationen zum Zeitpunkt des Zuzugs vor.

Das landesspezifische Erhebungskonzept ermöglicht es, anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik erweiterte Migrationsmerkmale, die auch Elterninformationen enthalten, für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Auf dieser Datenbasis kann differenziert untersucht werden, inwiefern Unterschiede in den Ergebnissen zur Bildungsbeteiligung aus der Verwendung verschiedener Operationalisierungen des Migrationshintergrundes resultieren. Unter Bildungsbeteiligung wird nachfolgend der Besuch verschiedener allgemeinbildender Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I verstanden. Fokussiert wird insbesondere auf den Besuch von Förderschulen und Gymnasien, da diese die unteren bzw. oberen Pole des Schulbesuchs und der mit ihnen verbundenen Abschlussoptionen bilden. Diese Ergebnisse sind zu Vergleichszwecken besonders interessant, da die beiden Schulformen in allen Bundesländern vertreten sind.

Die Konsequenzen verschiedener schulstatistischer Operationalisierungen des Migrationshintergrundes sollen untersucht werden. Ausgehend vom nachfolgend skizzierten Forschungsstand wird als Erstes angenommen, dass die Operationalisierung des Migrationshintergrundes die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beeinflusst. Die zweite – bedeutsamere – Annahme ist, dass von der Operationalisierung auch die erzielten Ergebnisse hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund abhängen: Wird der Migrationshintergrund eng gefasst, etwa über die (nichtdeutsche) Staatsangehörigkeit, dann wird die Bildungsbeteiligung unterschätzt (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011; Olczyk et al. 2016). Denn eingebürgerte Personen mit höherer Aufenthaltsdauer oder Schülerinnen und Schüler mit Doppelpass (bzw. einer deutschen und einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit) bleiben unberücksichtigt – dies betrifft auch Teile der zweiten Generation, die dritte Generation oder Spätaussiedler. Die in einer engen Fassung des Migrationshintergrundes Unberücksichtigten weisen höhere ökonomische und bildungsbezogene Ressourcen und eine höhere Bildungsbeteiligung auf als nicht eingebürgerte Personen ohne deutschen Pass (vgl. z.B. Salentin/Wilkening 2003; Gresch/Kristen 2011; Kemper 2015; Olczyk et al. 2016).

Beide Annahmen konnten anhand von Daten der Schulstatistik, die Informationen zur Grundgesamtheit bereitstellt, bislang entweder nicht oder nur eingeschränkt untersucht werden. Bisherige schulstatistische Ergebnisse basieren auf nur wenigen Migrationsmerkmalen – zumeist in Anlehnung an die Vorgaben der KMK

(vgl. z.B. Kemper 2015). Die Erhebung erweiterter Migrationsmerkmale gelang bisher lediglich im Rahmen von auf Stichproben basierenden Befragungen (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011; Stanat/Rauch/Segeritz 2010; Baumert/Maaz 2012; Gebhardt et al. 2013; Olczyk et al. 2016). Schwerpunktmäßig wurden die Auswirkungen verschiedener Operationalisierungen bei Gresch und Kristen (2011) anhand von Stichprobendaten des Mikrozensus 2005 für die 18- bis 20-jährige Bevölkerung analysiert. Der Mikrozensus erfasst bislang allerdings – wie noch gezeigt wird – andere Migrationsmerkmale als die Schulstatistik, da bis zum Jahr 2016 z.B. noch keine Informationen zur Verkehrssprache erhoben werden. Auch konnte die Bildungsbeteiligung z.T. nur relativ grob dargestellt werden (vgl. ebd.).² Neue auf Stichprobendaten des NEPS basierende Befunde konnten zumindest auf Bundesebene die Bildungsbeteiligung verschiedener Operationalisierungen des Migrationshintergrundes nach Schulform ausdifferenzieren (vgl. Olczyk et al. 2016). Die Schulstatistik hat hingegen den Vorteil, dass sie jährlich sowohl Auskunft über den exakten Schulformbesuch gibt als auch grundsätzlich über die Zusammensetzung der Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler berichtet. Daher hat sie eine besondere Relevanz für eine umfassende Bildungsberichterstattung, für ein kleinräumiges Bildungsmonitoring sowie für die Steuerung des Bildungssystems.

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend anhand von schulstatistischen Daten und exemplarisch für NRW analysiert, in welchem Umfang ein weiter gefasster Migrationshintergrund mit einem anteilmäßig selteneren Förderschul- und einem häufigeren Gymnasialbesuch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einhergeht (Kap. 2). Ergänzend wird die Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom Generationenstatus, vom Zuzugsalter und von der Verkehrssprache ausdifferenziert (Kap. 3). Derart weitergehende Differenzierungen sind u.a. deshalb wichtig, da anhand der genannten Merkmale häufig integrations- bzw. assimilationstheoretische Annahmen überprüft werden, z.B. inwiefern ein Rückgang von Bildungsdisparitäten zwischen den Zuwanderergenerationen zu konstatieren ist (vgl. z.B. Esser 2001, 2006; Gresch/Kristen 2011; Olczyk et al. 2016) oder welche Schulformen von im Schulbesuchsalter Zugezogenen (z.B. Flüchtlingen) besucht werden.

Abschließend werden Validität und Potenziale des neuen Datensatzes im Vergleich mit anderen Datensätzen und gegenüber den KMK-Empfehlungen hinsichtlich der Erhebung von Migrationsmerkmalen eingeschätzt (Kap. 4).

2 Unterschieden wird lediglich nach niedriger vs. hoher Bildung, die eingeschätzt wird sowohl anhand der besuchten Klassenstufe als auch der erlangten Abschlüsse (vgl. Gresch/Kristen 2011, S. 215), da der verwendete Datensatz „keine Angaben zur besuchten Schulart für die Klassenstufen 5–10“ enthält (ebd.). Unter Personen mit hoher Bildung werden dort solche verstanden, die „die Klassenstufe 11–13 besuchen oder das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt haben“ (ebd.), demgegenüber unter Personen mit niedriger Bildung solche „mit niedrigerer Bildung als dem Abitur“ (ebd.).

2. Bildungsbeteiligung nach verschiedenen Operationalisierungen des Migrationshintergrundes

Die Bildungsbeteiligung wird für NRW nachfolgend anhand des Besuchs der verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I (ohne Waldorfschulen) untersucht. Die Besuchsanteile für die Schulformen Förderschule, Hauptschule und Gymnasium werden separat dargestellt. Alle weiteren Schulformen werden zusammengefasst zu den „sonstigen weiterführenden Schulformen“. Hintergrund ist, dass der Besuch dieser Schulformen entweder zu einem Mittleren Abschluss führt oder nicht eindeutig ist, welche Schulabschlüsse an diesen Schulen voraussichtlich erlangt werden. Unter sonstige weiterführende Schulformen fallen die Realschule sowie die Schulformen mit mehreren Bildungsgängen (vgl. hierzu z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 72ff.); in NRW sind dies die Schulformen Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gesamtschule.

Tab. 1: Ausgewählte Operationalisierungsweisen des Migrationshintergrundes (unter Berücksichtigung der in der NRW-Schulstatistik im Schuljahr 2012/13 verfügbaren Migrationsmerkmale)

Kurzbezeichnung des jeweiligen „Migrationshintergrundes“	verwendete Merkmale	Operationalisierung z. B. verwendet von:
nichtdeutsche Staatsangehörigkeit	Staatsangehörigkeit (d.h. Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit bzw. Schüler mit ausschließlich nicht-deutscher/-n Staatsangehörigkeit/-en)	Bisherige amtliche Schulstatistik, z.B. Statistisches Bundesamt (2016)
Nichtdeutsche und Spätaussiedler	nichtdeutsche Staatsangehörigkeit (s.o.) oder Spätaussiedlerstatus	Bisherige Schulstatistik NRW, z.B. IT.NRW (2013); Harney et al. (2010, S. 70)
mit nichtdeutscher Verkehrssprache	Kommunikationssprache überwiegend Nichtdeutsch	SenBJW (2015)*
mindestens ein Elternteil zugewandert	Geburtsland der Eltern: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren (bzw. nach Deutschland zugewandert)	PISA 2012 (vgl. Gebhardt et al. 2013)**
mit Migrationshintergrund***	Schüler entweder selbst zugewandert (1. Generation, d.h. im Ausland geboren), oder ein oder zwei Elternteile zugewandert, oder Verkehrssprache in der Familie Nichtdeutsch	MSW NRW (2013)

Anm.: * dort im Original: „nichtdeutsche Herkunftssprache“; ** dort bezeichnet als „Zuwanderungshintergrund“, d.h. „mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil“; *** dort im Original: „mit Zuwanderungsgeschichte“.

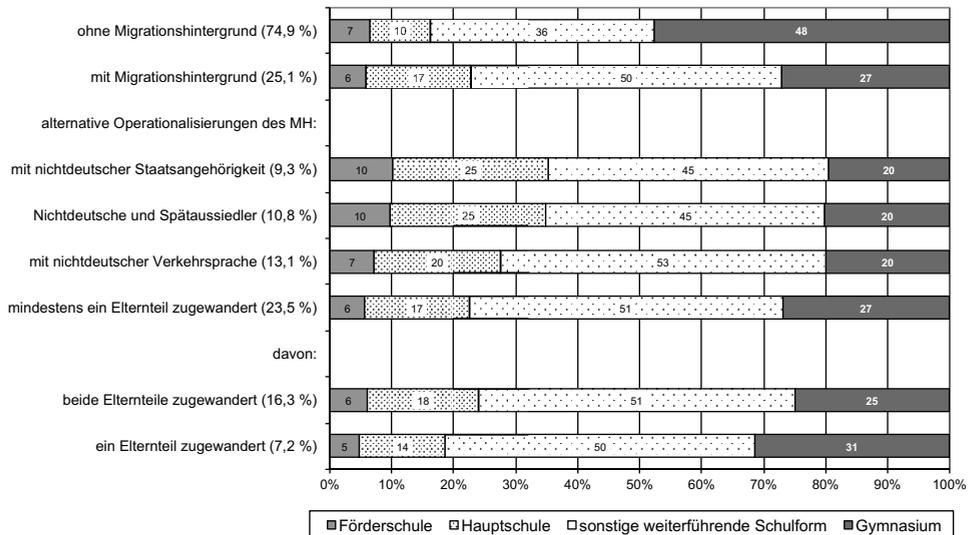
Quelle: wie angegeben; eigene Zusammenstellung

In Tab. 1 sind verschiedene Operationalisierungsweisen des Migrationshintergrundes dargestellt, die sich anhand der in der NRW-Schulstatistik verfügbaren Informationen realisieren lassen. Auch werden die für die jeweilige Operationalisierung erforderlichen Merkmale angeführt; zudem wird exemplarisch eine Quelle genannt, in der die jeweilige Operationalisierung verwendet wurde.

Aufbauend auf diese Tabelle wird in Abbildung 1 die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in NRW in Abhängigkeit von der Operationalisierung des Migrationshintergrundes dargestellt (eine Übersicht über die für NRW vorliegenden aggregierten Merkmale, Fallzahlen und über die durchgeführten Berechnungen findet sich im Anhang in Tab. A1). Als Referenz wird auch der Schulformbesuch von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund angegeben; hierbei handelt es sich um nicht zugewanderte Schülerinnen und Schüler, deren Verkehrssprache überwiegend Deutsch ist und von denen kein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Ausgehend von den in Abbildung 1 in Klammern angegebenen Anteilen der Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen an den Schülerinnen und Schülern insgesamt zeigt sich, dass eine weiter gefasste Definition des Migrationshintergrundes mit niedrigeren Förderschulbesuchsanteilen einhergeht.

Abb. 1: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I in NRW nach ausgewählten Operationalisierungen des Migrationshintergrundes (Schuljahr 2012/13)



Anm.: In Klammern: Anteil der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Merkmalsausprägung(en) an den 1.392.912 Schülerinnen und Schülern insgesamt; MH = Migrationshintergrund.

Quelle: Datenbasis: MSW NRW (2013), Schuljahr 2012/13; eigene Berechnung und Darstellung

D.h., je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausfällt, desto geringer ist ihr Förderschulbesuchsanteil. Ausgehend von der weitesten Operationalisierung hat in NRW im Schuljahr 2012/13 etwa jede bzw. jeder Vierte einen Migrationshintergrund (absolut: 350.299 mit Migrationshintergrund von 1.392.912 Schülerinnen und Schülern insgesamt). Von diesen besuchen 5,9 Prozent eine Förderschule. Höhere Förderschulbesuchsanteile zeigen sich für diejenigen, denen ein Migrationshintergrund basierend auf enger gefassten Konzepten zugewiesen wird: Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler beträgt dann z.B. 9,3 Prozent; hiervon besucht etwa jede bzw. jeder Zehnte eine Förderschule.

Auch hinsichtlich des Gymnasialbesuchs zeigt sich tendenziell, dass ein sehr weit gefasster Migrationshintergrund mit einer höheren Bildungsbeteiligung einhergeht. Denn die Schülerinnen und Schüler mit dem am weitesten gefassten Migrationshintergrund (vgl. „mit Migrationshintergrund“ sowie „mindestens ein Elternteil zugewandert“ in Tab. 1) besuchen zu 27 Prozent das Gymnasium. Hingegen besuchen diejenigen, die auch quantitativ enger als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfasst werden, lediglich zu 20 Prozent diese Schulform („mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit“, „Nichtdeutsche und Spätaussiedler“ sowie „mit nichtdeutscher Verkehrssprache“).

Insgesamt zeigt sich für die als „mit Migrationshintergrund“ operationalisierten Schülerinnen und Schüler, dass ein sehr eng gefasster Migrationshintergrund mit einer geringeren Bildungsbeteiligung einhergeht. Umgekehrt führt die Verwendung eines weiter gefassten Migrationshintergrundes zu höheren Gymnasial- und geringeren Förderschulbesuchsanteilen.

Zusätzlich wird die Bildungsbeteiligung weiter nach der Anzahl der aus dem Ausland zugewanderten Elternteile ausdifferenziert. Hierbei handelt es sich aus inhaltlichen und aus quantitativen Gründen um eine wichtige Unterscheidung, u.a. da davon ausgegangen wird, dass

„sich die Sozialisationsbedingungen von Kindern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil von den Sozialisationsbedingungen in Familien unterscheiden, in denen beide Elternteile zugewandert sind“ (Segeritz/Walter/Stanat 2010, S. 118).

Zunächst soll auf die engere Operationalisierung eingegangen werden, wonach beide Elternteile eines Schülers bzw. einer Schülerin zugewandert sein müssen, damit ein Migrationshintergrund vorliegt: Es zeigt sich eine geringere Bildungsbeteiligung gegenüber denen mit genau „einem zugewanderten Elternteil“. Letztere Operationalisierung wird aus inhaltlich-analytischen Gründen separat dargestellt. Empirisch führt eine auf der Anzahl der zugewanderten Elternteile basierende, weitere Fassung des Migrationshintergrundes zu der Operationalisierung „mit mindestens einem zugewanderten Elternteil“. Auch in diesem Falle führt eine weitere Fassung zu einer hö-

heren Bildungsbeteiligung im Vergleich mit der enger gefassten Operationalisierung („mit zwei zugewanderten Elternteilen“).

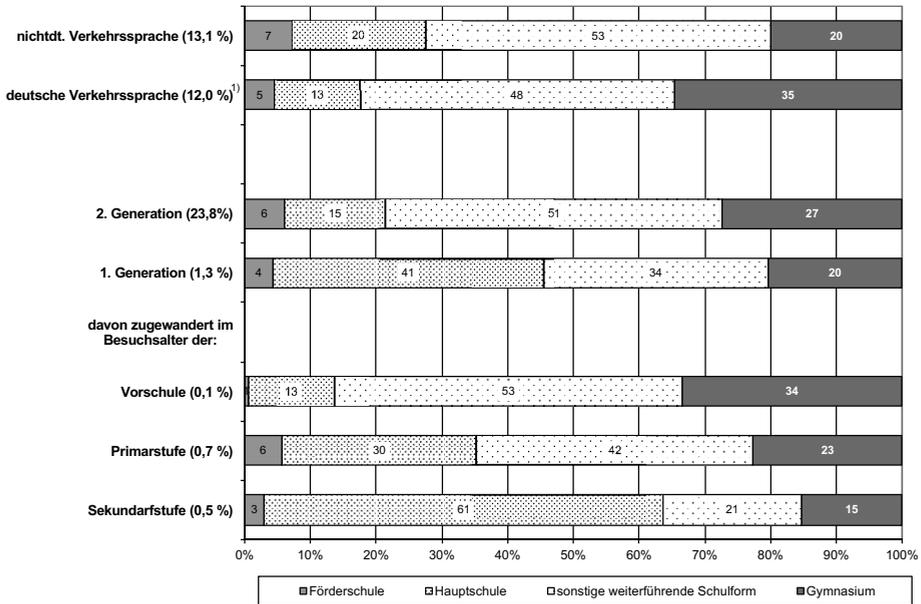
3. Zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von Verkehrssprache, Generationenstatus und Zuzugsalter

Ausgehend von der weitest möglichen Operationalisierung des Migrationshintergrundes wird anhand der NRW-Schulstatistik weiter untersucht, inwiefern Unterschiede in der Verkehrssprache (Deutsch vs. Nichtdeutsch), nach Generationenstatus und Zuzugsalter mit disparaten Ergebnissen zur Bildungsbeteiligung einhergehen. Der Generationenstatus lässt sich nach der ersten und der zweiten Generation ausdifferenzieren: Bei der ersten Generation handelt es sich um die im Ausland Geborenen, die selbst – bzw. mit ihren Eltern – zugewandert sind, bei der zweiten Generation um die in Deutschland Geborenen mit Migrationshintergrund. Zusätzlich liegen für die erste Generation Informationen zum ungefähren Zuzugsalter vor. Dieses wird in NRW grob erfasst nach dem „Zeitpunkt der Zuwanderung“, d.h. ob die Zuwanderung entweder im Vorschulalter oder erst in einem Alter erfolgte, in dem üblicherweise die Primar- oder die Sekundarstufe besucht wird. Über dieses Merkmal ist es möglich, die Bildungsbeteiligung von sogenannten „Seiteneinsteigern“ in das deutsche Schulsystem zu analysieren. Unter Seiteneinsteigern werden diejenigen Schülerinnen und Schüler verstanden, deren Zuwanderung im schulbesuchsberechtigten bzw. -pflichtigen Alter erfolgt (vgl. z.B. Radtke 1996). Ein später Zuzug ist aus verschiedenen Gründen problematisch: So konnten diese Schülerinnen und Schüler aufgrund des hohen Zuwanderungsalters keine (deutsche) Vorschule besuchen, wodurch potenzielle vorschulische Sprachfördermaßnahmen entfallen und ihnen wenig(er) Zeit bleibt, um die Schulsprache zu erlernen oder um mögliche Lerninhalte nachzuholen (vgl. z.B. Becker/Beck 2011, 2012; Söhn 2008, 2011a).

Zunächst soll knapp auf die in Abb. 2 dargestellte Differenzierung nach der Verkehrssprache eingegangen werden. Für annähernd die Hälfte (12,0% von 25,1%) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist die Verkehrssprache (überwiegend) Deutsch. Diese besuchen erheblich häufiger Gymnasien und deutlich seltener Förderschulen als diejenigen, die hauptsächlich eine nichtdeutsche Verkehrssprache verwenden.³

3 Dies veranschaulicht auch, warum die zuvor in Abb. 1 dargestellten Bildungsbeteiligungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die anhand des Merkmals der „nichtdeutschen Verkehrssprache“ operationalisiert wurden, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit dem weit gefassten „Migrationshintergrund“ insgesamt deutlich geringer ausfallen: Denn die zu Hause überwiegend Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen, bleiben in der engen Operationalisierung unberücksichtigt.

Abb. 2: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I in NRW – differenziert nach Verkehrssprache, Generationenstatus und Zuzugsalter (Schuljahr 2012/13)



Anm.: In Klammern: Anteil der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Merkmalsausprägung(en) an den 1.392.912 Schülerinnen und Schülern insgesamt; nichtdt. = nichtdeutsche; ¹⁾ mit Migrationshintergrund und (überwiegend) deutscher Verkehrssprache.

Quelle: Datenbasis: MSW NRW (2013), Schuljahr 2012/13; eigene Berechnung und Darstellung

In den vergangenen Jahren gehört die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation an (vgl. z.B. Baumert/ Maaz 2012, S. 285f.). Dieser nach Generationenstatus differenzierende Befund spiegelt sich für NRW in Abb. 2 wider: Im Schuljahr 2012/13 gehören von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 331.924 der zweiten und nur 18.375 Schülerinnen und Schüler der ersten Generation an. Für die zweite Generation ist im Vergleich zur ersten Generation eine insgesamt höhere Bildungsbeteiligung erkennbar: Trotz leicht erhöhter Förderschulbesuchsanteile werden deutlich häufiger Gymnasien und sonstige weiterführende Schulformen sowie zugleich erheblich seltener Hauptschulen besucht.

Wird die Bildungsbeteiligung für die erste Generation nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung ausdifferenziert, dann zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Zuzugsalter und der Bildungsbeteiligung: Je niedriger das Zuzugsalter von zugewanderten Schülerinnen und Schülern ist, desto häufiger werden von ihnen Gymnasien besucht. Umgekehrt gehen die in einem höheren Alter Zuge-

zogenen zu erheblich geringeren Anteilen auf ein Gymnasium. Für die im Schulbesuchsalter zugewanderten Schülerinnen und Schüler fallen neben geringeren Gymnasialbesuchsanteilen deutlich erhöhte Hauptschulbesuchsanteile auf. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die in einem Alter zuwandern, in dem unmittelbar eine Schulform der Sekundarstufe I besucht wird: Hier sind es mehr als 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die an eine Hauptschule gehen. Für NRW zeigt sich deutlich, dass Seiteneinsteiger in das Schulsystem hauptsächlich der Schulform Hauptschule zugewiesen werden.

Diese auf einer breiten Datenbasis erzielten Ergebnisse stehen in Einklang mit früheren Befunden, wonach ein zunehmendes Zuzugsalter mit geringeren schulischen Leistungen und Bildungserfolgen einhergeht (vgl. z.B. Becker 2011, S. 15f.; Esser 2001, 2006; Baumert/Schümer 2001, S. 376ff.; Kristen 2008, S. 240ff.; Segeritz/Walter/Stanat 2010, S. 131f.). Als besonders nachteilig wird ein Zuzug in einem Alter eingeschätzt, in dem bereits eine Schulform der Sekundarstufe I besucht wird: Für diese Schülerinnen und Schüler bestehe ein Institutioneneffekt derart, dass sie weit überwiegend Hauptschulen besuchen und nicht zuletzt aufgrund der geringen Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems häufig nur einen Hauptschulabschluss erlangen (vgl. z.B. Söhn 2008, S. 419, 2011a, S. 144, 2011b, S. 383f.; Herwartz-Emden/Ruhland 2006, S. 9; Esser 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 51f., 240; Bender-Szymanski/Kodron/Plath 2004, S. 13; Bellenberg 2012).⁴ Als wichtige Ursache des Hauptschulbesuchs wird zudem genannt, dass die von Seiteneinsteigern in das deutsche Schulsystem besuchten Auffang- und Vorbereitungsklassen hauptsächlich an dieser Schulform angesiedelt seien (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S. 280; Herwartz-Emden/Ruhland 2006, S. 9). Zwar ist nur relativ wenig bekannt über die Korrelation der Hauptschulzuweisung mit den tatsächlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler; es existieren jedoch Hinweise, dass die Hauptschulzuweisung z.T. sogar unabhängig von den jeweiligen Kompetenzen und schulischen Leistungen erfolgt (vgl. hierzu z.B. Söhn 2008, S. 419ff., 2011a, S. 143f., 2011b, S. 383f.; Gomolla/Radtke 2007, S. 280).

4. Einschätzung der Validität und Potenziale des Datensatzes

Um die zuvor erzielten Ergebnisse besser einschätzen zu können, soll näherungsweise die Validität der NRW-Schulstatistik überprüft werden. Die Schulstatistik gibt Auskunft über die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler; die Informationen werden durch die Schulen erhoben und an das Statistische Landesamt weitergeleitet. Zunächst wird der gemessene Migrantenanteil mit entsprechenden Anteilswerten

4 Zudem wird angeführt, dass für Seiteneinsteiger ein erhöhtes Risiko einer statistischen Diskriminierung aufgrund von fehlenden oder falschen Informationen bestehen könnte – etwa wenn Lehrerinnen und Lehrer ihnen wenig bekannte Seiteneinsteiger beurteilen müssen (vgl. hierzu Becker/Beck 2012, S. 140; Peucker 2012, S. 79f.; Arrow 1973).

aus weiteren Studien verglichen. Zudem wird auf die Vergleichbarkeit der zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes verwendeten Migrationsmerkmale in den verschiedenen Erhebungen eingegangen. Hierauf aufbauend werden die Potenziale und Limitationen des schulstatistischen Datensatzes diskutiert.

In Tab. 2 werden neben Angaben zur Schulstatistik verschiedene Erhebungen dargestellt, die – basierend auf Stichproben – für NRW einen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angeben. Weiter werden die zur jeweiligen Operationalisierung verwendeten Migrationsmerkmale ergänzt.

Eine geeignete Referenz zur erweiterten NRW-Statistik stellt z.B. der IQB-Ländervergleich dar. Dieser berichtet auch Landesergebnisse für NRW, die auf einer Befragung im Jahr 2012 basieren (vgl. Tab. 2). Im IQB-Ländervergleich liegt ein Migrationshintergrund – genau wie in jüngeren PISA-Studien – dann vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. In der NRW-Schulstatistik ist die Operationalisierung etwas weiter gefasst, da auch dann ein Migrationshintergrund festgestellt wird, wenn kein Elternteil zugewandert ist, die Verkehrssprache jedoch eine andere als Deutsch ist. Weiter unterscheidet sich die Datenbasis, da sich die im IQB-Ländervergleich berichteten Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die Jahrgangsstufe neun beziehen, in der NRW-Statistik hingegen die Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Letztere umfassen im Vergleich überwiegend auch niedrigere Jahrgangsstufen, für die demografisch bedingt ein tendenziell ansteigender Migrantanteil zu konstatieren ist (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011, S. 216f.). Daher wäre in Kombination mit einer weiter gefassten Operationalisierung anzunehmen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der NRW-Statistik gegenüber dem IQB-Ländervergleich höher ausfällt. Dies trifft nicht zu; im IQB-Ländervergleich beträgt der Migrantanteil 33,2 Prozent und fällt somit um ca. acht Prozentpunkte höher aus als in der NRW-Schulstatistik. Bezogen auf die IQB-Angaben ist als Unsicherheitsfaktor zu ergänzen, dass 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler in NRW aufgrund von fehlenden Angaben nicht eindeutig zuzuordnen sind und daher bei der Anteilwertberechnung unberücksichtigt bleiben (vgl. Pöhlmann/Haag/Stanat 2013, S. 302). Wird eine besser vergleichbare Operationalisierung des Migrationshintergrundes aus der Schulstatistik herangezogen („mindestens ein Elternteil zugewandert“; vgl. Abb. 1), dann beträgt der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund sogar nur 23,5 Prozent und liegt somit um knapp zehn Prozentpunkte unter dem IQB-Anteil.

Auch im Vergleich mit den Bevölkerungsdaten des Zensus 2011 für NRW – die auf einer Stichprobenbefragung mit verpflichtender Teilnahme basieren – zeigt sich, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der NRW-Schulstatistik erheblich geringer ausfällt (32,6 vs. 25,1%). Die Migrationsdefinition des Zensus lässt sich nicht unmittelbar mit der Definition der NRW-Schulstatistik vergleichen, v.a. da

Tab. 2: Anteil von Schülerinnen und Schülern (bzw. der Bevölkerung, die die Sekundarstufe I besucht) mit Migrationshintergrund in NRW in verschiedenen Erhebungen

Erhebung	(Schul-) Jahr	zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes verwendete Merkmale und Definition	Bezugsgröße	Anteil mit Migrationshintergrund	Quelle
NRW-Schulstatistik	2012/13	Schüler entweder selbst zugewandert (1. Generation, d.h. im Ausland geboren), oder mindestens ein Elternteil zugewandert, oder Verkehrssprache in der Familie Nichtdeutsch	allgemeinbildende Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I*	25,1%	MSW NRW (2013)
IQB-Ländervergleich	2012	Geburtsland der Eltern: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Jahrgangsstufe 9	33,2%	Pöhlmann et al. (2013, S. 299ff.)
Zensus	2011	„alle zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer/-innen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013, S. 26)	Personen nach Klassenstufen: Klasse 5 bis 9 bzw. 10 (Sekundarstufe I)	32,6%	Statistische Ämter (2014), eigene Berechnung
Mikrozensus	2012	„alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015a)	Personen nach Klassenstufen: Klasse 5 bis 9 bzw. 10 (Sekundarstufe I)	35,1%	Statistisches Bundesamt (2015a), eigene Berechnung

Anm.: * ohne Waldorfschulen.

Quelle: wie angegeben, eigene Zusammenstellung

im Zensus explizit die Staatsangehörigkeit berücksichtigt wird, die Verkehrssprache hingegen unberücksichtigt bleibt. Zumindest liefert der Zensus 2011 einen weiten Hinweis darauf, dass der Migrantanteil in der Schulstatistik im Vergleich zu Befragungen geringer ausfällt. Ein Teil der Diskrepanz ist auf Unterschiede in der Erfassung der ersten Generation zurückzuführen: Im Zensus beträgt der Anteil derjenigen mit eigener Migrationserfahrung 5,5 Prozent (vgl. Statistische Ämter 2014, eigene Berechnung), laut NRW-Schulstatistik sind hingegen nur 1,3 Prozent selbst zugewandert (vgl. Abb. 2). Dieser niedrige Anteil deutet auf ein schulstatistisches Erhebungsproblem hin. Ob dieses z.B. daraus resultiert, dass eine Zuwanderung im laufenden Schuljahr (d.h. nach Abschluss der schulstatistischen Erhebungen zu Beginn des Schuljahres) von der Statistik unerkannt bleibt oder

etwa die Erhebung über Elternfrage- bzw. Schüleranmeldebögen zur Unterschätzung des Migrantenanteils führt, kann im Rahmen dieses Beitrages nicht geklärt werden. Auch der Mikrozensus 2012, der – ebenso wie der Zensus 2011 – gegenüber der Schulstatistik die Staatsangehörigkeit, jedoch bisher nicht die Verkehrssprache berücksichtigt, gibt für die Sekundarstufe I im Land NRW mit 35,1 Prozent einen erheblich höheren Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an als die Schulstatistik (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Anteile von Personen mit Migrationshintergrund in den drei Erhebungen um 7,5 bis 10,0 Prozentpunkte höher ausfallen als in der NRW-Schulstatistik. Dieses Ergebnis ist aus verschiedenen Gründen erwartungswidrig, z.B. weil es zuvor Hinweise darauf gab, dass der Nicht-deutschenanteil in der Schulstatistik im Vergleich zum entsprechenden Anteil in der Bevölkerungsstatistik überschätzt wird (vgl. Kemper/Weishaupt 2013). Nicht eindeutig geklärt werden kann, ob die Unterschiede auf eine Unterschätzung des Migrantenanteils in der Schulstatistik, auf eine Überschätzung des Migrantenanteils in den auf Stichproben basierenden Erhebungen oder auf eine Kombination aus beiden Möglichkeiten zurückzuführen sind.⁵ Zu ergänzen ist auch die Einschränkung, dass die Bezugsgrößen (Personen nach Jahrgangs- bzw. Schulstufen) und z.T. auch die Operationalisierungen des Migrationshintergrundes unterschiedlich ausfallen und die Ergebnisse somit nicht unmittelbar vergleichbar sind. Ebenfalls muss offen bleiben, ob mit einer potenziellen schulstatistischen Unterschätzung des Migrantenanteils eine systematische Verzerrung der erzielten Bildungsbeteiligungsergebnisse einhergeht.

Für die von NRW gewählte Operationalisierung sind weitere Nachteile zu konstatieren. Z.B. ist diese nicht verknüpfbar mit den Empfehlungen der KMK (2015), an denen sich die Schülerindividualstatistiken in mehreren Ländern orientieren (vgl. Kemper 2015). Hierdurch wird zum einen die Vergleichbarkeit von schulstatistischen Analysen und Ergebnissen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwischen den Ländern erschwert. Zum anderen wird auch kein Beitrag dazu geleistet, einen bundesweit einheitlichen Migrationshintergrund zu erfassen, was in den Ländern zumindest einen Kern gemeinsamer Merkmale voraussetzt (wie z.B. die

5 Ein weiterer Vergleich anhand von Daten für das Schuljahr 2014/15 zeigt, dass in NRW 29,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Schulen mit Angebot in der Sekundarstufe I einen Migrationshintergrund haben (vgl. MSW NRW 2015, eigene Berechnung, ohne Abbildung). Somit ist der Anteil im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 um etwa vier Prozentpunkte angestiegen. Das Schulministerium sowie IT.NRW sehen die Daten für beide Schuljahre als valide an. Entsprechend kann auch hier nicht geklärt werden, ob und in welchem Umfang die Anteilszunahme aus methodischen Gründen wie einer besseren schulstatistischen Erfassung (z.B. an einzelnen Schulstandorten) resultiert oder ob andere Ursachen zu einem Anstieg geführt haben. Denkbar wäre z.B. ein demografisch bedingter Anteilanstieg (etwa durch geburtenstarke Migrantenjahrgänge und/oder durch eine verstärkte Zuwanderung nach NRW). Auf überwiegend demografische Ursachen deutet auch der auf 38,4 Prozent – und somit um gut drei Prozentpunkte – angestiegene Migrantenanteil im Mikrozensus 2014 hin (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b, eigene Berechnung, ohne Abbildung).

durch die KMK vorgeschlagenen Schülermerkmale Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache und Geburtsland). Werden diese Merkmale in einzelnen Ländern nicht erhoben, dann bleibt auf Bundesebene auch zukünftig der kleinste gemeinsame Nenner zur schulstatistischen Operationalisierung des Migrationshintergrundes das unzulängliche Merkmal der Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des NRW-Datensatzes wird auch als kritisch eingeschätzt, dass die für das Schuljahr 2012/13 berichteten schulstatistischen Merkmale laut Auskunft des statistischen Landesamtes IT.NRW ab dem Schuljahr 2015/16 weniger differenziert erhoben werden: Das Zuwanderungsalter wird dann nicht mehr nach Altersstufen ausdifferenziert; zudem entfällt die Unterscheidung nach der Anzahl der zugewanderten Elternteile. Als Gründe hierfür werden der mit der Erhebung einhergehende Aufwand, aber auch der aus Sicht des Statistischen Landesamtes geringe Nutzen einer weitergehenden Differenzierung genannt. Zumindest das letzte Argument kann aus wissenschaftlicher Perspektive nicht geteilt werden, da sich in Abhängigkeit vom Zuzugsalter z.B. erhebliche Unterschiede im Schulformbesuch gezeigt haben und eine Differenzierung auch vor dem Hintergrund von Fluchtmigration nach Deutschland an Bedeutung gewinnt. Die geplanten Veränderungen veranschaulichen das generelle schulstatistische Problem, dass der Migrationshintergrund in den Ländern nicht nur sehr verschieden erfasst wird, sondern auch die Migrationsmerkmale selbst innerhalb desselben Landes im Zeitverlauf inkonsistent sein können. Zudem wird ein weiteres Grundproblem des Datensatzes ersichtlich: Schulstatistische Aggregatdaten erlauben keine weitergehenden Differenzierungen innerhalb von einzelnen Merkmalen; auch sind keine Verknüpfungen zwischen verschiedenen Merkmalen möglich (vgl. auch Kühne 2015). Z.B. gibt die Statistik keine Auskunft über die jeweils gesprochene Verkehrssprache (wie etwa Türkisch oder Russisch) oder darüber, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit zu Hause Deutsch sprechen. Da auch das genaue Geburtsland der Eltern nicht erfasst wird, ist es nicht möglich, Migrantengruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund) weiter auszdifferenzieren. Hierfür wären Individualdaten erforderlich, die exakte Merkmalsinformationen für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin erfassen. Aus analytischer Sicht würde eine Individualdatenstatistik, die die in NRW auf Aggregatebene erhobenen Merkmale enthält, potenziell weitere interessante Operationalisierungen des Migrationshintergrundes erlauben – wie z.B. einen noch weiter gefassten Migrationshintergrund unter zusätzlicher Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit.⁶

6 Auch ließe sich im Gegensatz zu den bisherigen NRW-Aggregatdaten prüfen, wie viele Schülerinnen und Schüler der dritten Generation in der zweiten Generation enthalten sind. Aufgrund der Erhebungs- bzw. Berechnungsweise des Generationenstatus in NRW werden als Schüler der zweiten Generation diejenigen angesehen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, jedoch nicht selbst zugewandert sind. D.h., hierin enthalten sind – in vermutlich quantitativ eher geringem Umfang – auch Schülerinnen und Schüler mit überwiegend nichtdeutscher Familiensprache, die nicht nach Deutschland zugewandert sind und auch kein zugewandertes Elternteil haben.

Ein weiterer Vorteil von Individual- gegenüber Aggregatstatistiken sind zueinander trennscharfe Merkmale, die es ermöglichen, bestimmte Verzerrungen auszuschließen bzw. transparent zu machen. Z.B. könnten die nach Generationenstatus ausdifferenzierten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus einer unterschiedlichen Zusammensetzung bestimmter Migrantengruppen resultieren (die über die Merkmale Staatsangehörigkeit und Geburtsland gebildet werden können). Dieser Aspekt tangiert eine wichtige wissenschaftliche Forderung, um Verzerrungen zu vermeiden: Denn Unterschiede können sowohl innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt als auch innerhalb von Migrantengruppen sowie zwischen Migrantengruppen bestehen (vgl. hierzu z.B. Gresch/Kristen 2011; Kristen/Dollmann 2012; Schwarz/Weishaupt 2014; Stanat/Segeritz 2009; Olczyk et al. 2016). Dieser Kritik kann anhand von schulstatistischen Daten nur dadurch begegnet werden, dass Migrantengruppen insbesondere differenziert nach Herkunft⁷, Generationenstatus und Zuzugsalter erfasst werden, was die Verknüpfung von verschiedenen Merkmalen auf Individualebene erfordert.

Trotz der vorhergehenden Kritik ist die weiter gefasste Erhebung von Migration anhand von schulstatistischen Aggregatdaten in NRW als eine wichtige schulstatistische Weiterentwicklung anzusehen – die Vorteile zeigen sich insbesondere im Vergleich mit schulstatistischen Aggregatdaten in Bundesländern (wie z.B. Niedersachsen), die bis heute als einziges Migrationsmerkmal die Staatsangehörigkeit erheben. Aufgezeigt wird aber auch, dass im Rahmen der Schulstatistik weitergehende Elterninformationen erhoben werden können. Hierdurch ergeben sich neue (sekundär-) analytische Potentiale, die z.T. sogar über die Möglichkeiten von auf Individualdaten basierenden Schulstatistiken hinausgehen, wenn diese gemäß Definition der KMK (2015) ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler bezogene Migrationsmerkmale bereitstellen. Denn die KMK-Merkmale unterschätzen die Größe der Population mit Migrationshintergrund (insbesondere jene der zweiten Generation) sowie deren Bildungsbeteiligung.⁸

Vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Frage, welche Migrationsmerkmale in den Ländern auf Aggregat- oder Individualebene mit vertretbarem Aufwand erhoben werden sollen oder können, ist die nachfolgende Empfehlung zu verstehen: Für die Schulstatistik sollte auf Bundesebene weiterhin angestrebt werden, einen einheitlichen und über das Merkmal der Staatsangehörigkeit hinausgehenden Migrationshintergrund zu erfassen. Dies setzt die Abfrage bestimmter Migrations-

7 Bzw. nach den kombinierten Merkmalen Staatsangehörigkeit und Geburtsland (vgl. Kemper 2015, Kap. 4).

8 Vgl. hierzu z.B. Kemper (2015, Kap. 4). Anhand der NRW-Daten ist kein direkter Vergleich zur KMK-Operationalisierung möglich. Jedoch beträgt der Gymnasialbesuchsanteil für die einzelnen KMK-Migrationsmerkmale (nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache, nichtdeutsches Geburtsland bzw. erste Generation) jeweils nur ca. 20 Prozent, für diejenigen mit Migrationshintergrund gemäß NRW-Definition hingegen etwa 27 Prozent (vgl. Abb. 1 und 2).

merkmale in allen Ländern voraus, wie etwa gemäß Definition der KMK (hiervon unbenommen sind natürlich weitere landesspezifische Merkmale und Definitionen des Migrationshintergrundes möglich). Neben Ländern wie NRW, die eine eigene Operationalisierung favorisieren und hierdurch einen Sonderweg beschreiben, stehen der Umsetzung des Ziels vergleichbarer Statistiken auch Länder wie z.B. Niedersachsen entgegen, die weiterhin ausschließlich die Staatsangehörigkeit erheben. Entsprechend sei dahingestellt, ob angesichts des Bildungsföderalismus mittel- bis langfristig der KMK-Beschluss in allen Ländern umgesetzt wird – oder ob eine einheitliche Schulstatistik Maßnahmen wie den Abschluss eines verbindlichen innerdeutschen Staatsvertrages erfordert.

Eine solche Maßnahme hätte nicht nur wissenschaftliche, sondern auch politische Bedeutung. Immerhin geht es darum, die Integrationsleistungen von Personen mit Migrationshintergrund, der Gesellschaft im Allgemeinen und des Bildungssystems im Besonderen zu messen und zu bewerten, was zuverlässige und einheitliche Indikatoren in den Ländern voraussetzt. Als Minimum sind individualdatenstatistisch erfasste Migrationsmerkmale gemäß KMK (2015) zu nennen, möglichst ergänzt um Migrationsinformationen zu den Eltern (Staatsangehörigkeit, Geburtsland). Denn auf Bundesebene lassen sich z.B. Ergebnisse zu bestimmten Herkunftsgruppen nur dann generieren, wenn sich die Migrationsmerkmale individualdatenstatistisch miteinander verknüpfen lassen. Elterninformationen sind erforderlich, um den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund insgesamt sowie ihre potenzielle schulsystemische Benachteiligung exakter zu messen. Dies betrifft insbesondere den intergenerationalen Vergleich; eine präzise Erfassung der zweiten Generation setzt zwingend die Erhebung von Elterninformationen voraus (vgl. hierzu Kemper 2015, Kap. 4). Ein weiterer Vorteil dieser Erhebungsweise ist, dass sich die schulstatistischen Ergebnisse mit denen von Schulleistungsstudien wie PISA näherungsweise vergleichen lassen (über die Operationalisierung; mindestens ein Elternteil im Ausland geboren bzw. zugewandert). Würden u.a. Elterninformationen anhand von Individualdaten erhoben, dann ließen sich auch Bildungsverläufe verschiedener Migrantengruppen nachvollziehen.

Einheitliche und zuverlässige Merkmale sind auch deshalb erforderlich, weil Daten der Schulstatistik u.a. zur Steuerung des Bildungssystems verwendet werden. Hiermit sind z.B. Fördermaßnahmen oder eine zielgerichtete Ressourcenverteilung – etwa basierend auf schulbezogenen Sozialindizes – verbunden. In diesem Kontext hängt aus Sicht des Autors vom jeweiligen Erkenntnis- bzw. Steuerungsinteresse die Verwendung einzelner Migrationsmerkmale (bzw. die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes) ab. Liegt der Fokus z.B. auf institutionellem Unterstützungsbedarf bzw. auf einer schulgenauen Ressourcenzuweisung, so eignen sich Merkmale zur ersten Generation, hierunter insbesondere zu Seiteneinsteigern (in die Sekundarstufe). Die Merkmale Geburtsland und Zuzugsjahr bzw. -alter sind vor allem im Falle einer relativ hohen und längerfristigen Zuwanderung nach Deutschland

besonders bedeutsam – z.B. im Rahmen von kontinuierlicher Fluchtmigration (wünschenswert wäre dann darüber hinaus ein eigenes schulstatistisches Merkmal, das Auskunft gibt über einen möglichen Flüchtlings- oder Asylbewerberstatus; vgl. Kemper 2016). Ein weiteres wichtiges Merkmal ist auch die Verkehrssprache, für die ein starker Zusammenhang mit den Schulleistungen festgestellt wurde und die auch als Indikator für (kulturelle) Integration sowie potenziellen Sprachförderbedarf angesehen wird (vgl. z.B. Esser 2006; Stanat/Rauch/Segeitz 2010). Zumindest in NRW ist die Staatsangehörigkeit das Migrationsmerkmal, in dem sich die höchsten Förderschulbesuchsanteile widerspiegeln; daher könnte diesem Merkmal im Rahmen von Inklusionsanalysen eine besondere Relevanz zukommen.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bisher war es nur anhand von stichprobenbasierten Befragungen möglich, erweiterte Migrationsmerkmale zu erheben und die Auswirkungen verschiedener Operationalisierungen des Migrationshintergrundes auf die Bildungsbeteiligung zu analysieren (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011; Olczyk et al. 2016). In der Schulstatistik wurde der Migrationshintergrund zuvor nur anhand von wenigen schülerbezogenen Merkmalen operationalisiert. Das Land NRW erfasst in der Schulstatistik den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern als Aggregatdaten anhand eines erweiterten Merkmalsatzes. Hierdurch konnten für ein Bundesland exemplarisch erweiterte Migrationsmerkmale, die u.a. Informationen zu den Eltern enthalten, für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden.

Ein Nebenaspekt der Untersuchung war die Überprüfung der Annahme, dass die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beeinflusst. Die Auswertungen ergaben, dass zum einen der Umfang derjenigen, die als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verstanden bzw. konstruiert werden, z.T. erheblich von der jeweiligen Operationalisierung des Migrationshintergrundes abhängt. Vertiefend wurde untersucht, inwiefern sich verschiedene Operationalisierungen des Migrationshintergrundes auf die Bildungsbeteiligung – im Sinne des Schulformbesuchs – auswirken. Hierzu wurden die Ergebnisse für einen eher eng gefassten mit denen für einen weit gefassten Migrationshintergrund verglichen (d.h. neben Schüler- wurden auch Elterninformationen berücksichtigt). In prinzipieller Übereinstimmung mit früheren stichprobenbasierten Befunden konnte gezeigt werden, dass ein weit gefasster Migrationshintergrund mit geringeren Anteilen des Förderschul- und mit höheren Anteilen des Gymnasialbesuchs einhergeht und dass die Disparitäten des Schulformbesuchs im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund geringer ausfallen.

Anhand von schulstatistischen Daten konnte für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler auch unter Berücksichtigung von Elternmerkmalen die Bildungsbeteiligung nach Generationenstatus ausgewertet werden. Für die zweite Generation hat sich eine insgesamt höhere Bildungsbeteiligung im Vergleich zur ersten Generation gezeigt. Wird die erste Generation weiter nach dem Zuzugsalter ausdifferenziert, dann ergibt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung und dem Zuzugsalter, wobei insbesondere ein Seiteneinstieg in die Sekundarstufe mit einem deutlich häufigeren Hauptschul- und einem selteneren Gymnasialbesuch einhergeht.

Mit der in NRW favorisierten schulstatistischen Erfassung von Migration gehen aber auch mehrere Nachteile einher. Z.B. werden erweiterte Migrationsmerkmale in Form von Aggregat- anstelle von Individualdaten erhoben, so dass verschiedene Merkmalsverknüpfungen und Differenzierungen (wie z.B. nach dem genauen Geburtsland) nicht möglich sind. Hierdurch ist die NRW-Operationalisierung nicht kompatibel mit der von der KMK empfohlenen Operationalisierung des Migrationshintergrundes, was die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern erschwert und die schulstatistische Erfassung eines bundesweit einheitlichen Migrationshintergrundes unmöglich macht. Hieraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für Bildungsergebnisse, die auf verschiedenen schulstatistischen Operationalisierungen basieren, als auch hinsichtlich der Steuerung des Bildungssystems. Hierfür sind – wie in Abschnitt 4 ausgeführt – einheitliche und zuverlässige Migrationsmerkmale erforderlich. Dies gilt insbesondere dann, wenn von diesen Merkmalen die Verteilung von Ressourcen abhängt, z.B. für zusätzliche Lehrerstellen oder Sprachfördermaßnahmen.

Weiter fallen die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der NRW-Schulstatistik selbst unter Berücksichtigung von Elterninformationen geringer aus als die entsprechenden auf Stichproben basierenden Anteile des Mikrozensus, des Zensus und des IQB-Ländervergleichs. Allerdings unterscheiden sich die Operationalisierungen des Migrationshintergrundes und die Bezugsgrößen und sind daher bislang nicht unmittelbar vergleichbar.

Insgesamt konnte jedoch gezeigt werden, dass der von NRW verfolgte Ansatz zur schulstatistischen Erfassung von Migration neue sekundäranalytische Potenziale bietet. Dieser würde perspektivisch weiter an Relevanz gewinnen, wenn die Erhebung optimiert wird, sowie insbesondere dann, wenn die erweiterten Migrationsmerkmale im Rahmen von differenzierten Individualdaten erhoben werden sollten. Individualdatenstatistiken konnten in verschiedenen Ländern wie z.B. Hessen bereits umgesetzt werden – allerdings orientieren sich dort die erfassten Migrationsmerkmale an der KMK-Empfehlung.

Die erzielten Ergebnisse machen zudem erneut deutlich, dass in wissenschaftlichen und statistischen Publikationen die genaue Operationalisierung des Migrations-

hintergrundes anzugeben ist, um die erzielten Bildungsergebnisse richtig einschätzen und interpretieren zu können (vgl. hierzu auch Kemper 2010). Denn die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes wirkt sich unmittelbar auf die zu berichtenden Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus.

Literatur

- Arrow, K.J. (1973): The Theory of Discrimination. In: Ashenfelter, O./Rees, A. (Hrsg.): *Discrimination in Labor Markets*. Princeton, NJ: Princeton University Press, S. 3–33.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: WBV.
- Baumert, J./Maaz, K. (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: *Die Deutsche Schule* 104, H. 3, S. 279–302.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–410.
- Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Ders. (Hrsg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS, S. 11–36.
- Becker, R./Beck, M. (2011): Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. In: Becker, R. (Hrsg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS, S. 121–138.
- Becker, R./Beck, M. (2012): Herkunftseffekte oder Statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung* (52. Sonderheft der KZfSS). Wiesbaden: Springer VS, S. 137–163.
- Bellenberg, G. (2012): *Schulformwechsel in Deutschland – Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bender-Szymanski, D./Kodron, C./Plath, I. (2004): Die Bildungssituation von Migrantenkindern. In: *Praxis Schule*, H. 6, S. 5–10.
- Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, Nr. 40. Mannheim.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Gebhardt, M./Rauch, D./Mang, J./Sälzer, C./Stanat, P. (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster et al.: Waxmann, S. 275–308.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gresch, C./Kristen, C. (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 3, S. 208–227.

- Große-Venhaus, G. (2012): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. In: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik (Hrsg.): Statistik kompakt. Düsseldorf, H. 3, S. 1–5.
- Harney, B./Imhäuser, K./Makles, A./Schräpler, J.-P./Terpoorten, T./Weishaupt, H. (2010): Deskription der Raummodelle und der verwendeten Daten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung (Bildungsforschung Bd. 31). Bonn/Berlin: BMBF, S. 45–76.
- Herwartz-Emden, L./Ruhland, M. (2006): Jugendliche Spätaussiedler in Deutschland. In: Kind, Jugend und Gesellschaft – Zeitschrift für Jugendschutz 51, H. 1, S. 5–10.
- IT.NRW (Information und Technik Nordrhein-Westfalen) (2013): Statistische Berichte – Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2012, Landesergebnisse. Geschäftsbereich Statistik, Düsseldorf: IT.NRW.
- Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule 102, H. 4, S. 315–326. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5151/pdf/Kemper_2010_Migrationshintergrund_Frage_der_Definition_D_A.pdf; Zugriffsdatum: 25.03.2015.
- Kemper, T. (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster et al.: Waxmann.
- Kemper, T. (2016): Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, H. 2, S. 194–204. URL: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/21201602194.pdf>; Zugriffsdatum: 19.07.2016.
- Kemper, T./Weishaupt, H. (2013): Der Anteil ausländischer Schüler im Grundschulalter in der Bevölkerungs- und Schulstatistik. In: Schulverwaltung NRW 24, H. 1, S. 27–30.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf; Zugriffsdatum: 05.07.2015.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2015.pdf>; Zugriffsdatum: 01.08.2015.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.
- Kristen, C. (2008): Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. In: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration (48. Sonderheft der KZfSS). Wiesbaden: VS, S. 230–251.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim et al.: Beltz, S. 102–117.
- Kühne, S. (2015): Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. In: Die Deutsche Schule 107, H. 4, S. 324–340.
- Maehler, D.B./Teltemann, J./Rauch, D.P./Hachfeld, A. (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In: Maehler, D.B./Brinkmann, U. (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/13. Statistische Übersicht 379. Düsseldorf: MSW.

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15. Statistische Übersicht 388. Düsseldorf: MSW.
- Olczyk, M./Seuring, J./Will, G./Zinn, S. (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem – Ein aktueller Überblick. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf – Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–70.
- Peucker, M. (2012): Differenz in der Migrationsgesellschaft – ethnische Diskriminierung und Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Minderheiten. In: Matzner, M. (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim et al.: Beltz, S. 73–88.
- Pöhlmann, C./Haag, N./Stanat, P. (2013): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegler, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster et al.: Waxmann, S. 297–329.
- Radtke, F.-O. (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, S. 49–63.
- Salentin, K./Wilkening, F. (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55, H. 2, S. 278–298.
- Schwarz, A./Weishaupt, H. (2014): Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft 24, S. 9–35.
- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, H. 1, S. 113–138.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2015): *Blickpunkt Schule. Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2014/15*. Berlin.
- Söhn, J. (2008): Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich. In: *Berliner Journal für Soziologie* 18, H. 3, S. 401–431.
- Söhn, J. (2011a): Rechtsstatus und Bildungschancen – Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS.
- Söhn, J. (2011b): Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkinder. Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, H. 4, S. 378–392.
- Söhn, J./Özcan, V. (2005): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen – Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (Bildungsforschung Bd. 14)*. Bonn/Berlin: BMBF, S. 117–128.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster et al.: Waxmann, S. 200–230.
- Stanat, P./Segeritz, M. (2009): Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 141–156.

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014): Personen nach Migrationshintergrund und -erfahrung und Klassenstufen für Nordrhein-Westfalen – Hochrechnung aus der Haushaltsstichprobe. Ergebnis des Zensus 2011 zum Berichtszeitpunkt 9. Mai 2011. URL: <https://ergebnisse.zensus2011.de/>; Zugriffsdatum: 28.07.2015.
- Statistisches Bundesamt (2013): Zensus 2011 – Ausgewählte Ergebnisse. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015a): Bevölkerung am Hauptwohnsitz nach ausgewählten Altersgruppen, Regionen und Migrationsstatus – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Sonderauswertung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015b): Bevölkerung am Hauptwohnsitz nach ausgewählten Altersgruppen, Regionen und Migrationsstatus – Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Sonderauswertung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2015/16. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stošić, P. (2017): Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–99.

Thomas Kemper, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal
E-Mail: kemper@uni-wuppertal.de

Anhang

Tab. A1: Übersicht über die durch das MSW NRW (2013) bereitgestellten Merkmale, die Berechnung weiterer nicht bereitgestellter Merkmale sowie über mögliche Operationalisierungen des Migrationshintergrundes (Schuljahr 2012/13)

Schüler-Merkmal(e)	in MSW NRW (2013) separat ausgewiesen		falls nein: Berechnungsformel [in Klammern: Name des zur Berechnung erforderlichen Merkmals]	n*
	ja	nein		
insgesamt	X			1.392.912
deutsche StA	X			1.263.328
nichtdeutsche StA	X			129.584
Spätaussiedler	X			21.280
Nichtdeutsche und Spätaussiedler	X			150.864
ohne Migrationshintergrund		X	= [insgesamt] - [mit Migrationshintergrund]	1.042.613
mit Migrationshintergrund**	X			350.299
davon:***				
2. Generation		X	= [mit Migrationshintergrund] - [vor der Grundschule zugewandert] - [Zuwanderung während Grundschule] - [Zuwanderung nach der Grundschule]	331.924
1. Generation		X	= [vor der Grundschule zugewandert] + [Zuwanderung während Grundschule] + [Zuwanderung nach der Grundschule]	18.375
davon:				
vor der Grundschule zugewandert	X			1.179
Zuwanderung während Grundschule	X			9.744
Zuwanderung nach der Grundschule	X			7.452
kein Elternteil zugewandert		X	= [mit Migrationshintergrund] - [ein Elternteil zugewandert] - [beide Elternteile zugewandert]	23.293
mind. ein Elternteil zugewandert		X	= [ein Elternteil zugewandert] + [beide Elternteile zugewandert]	327.006
davon:				
ein Elternteil zugewandert	X			99.955
beide Elternteile zugewandert	X			227.051
deutsche Verkehrssprache****		X	= [mit Migrationshintergrund] - [nichtdeutsche Herkunftssprache]	167.571
nichtdeutsche Verkehrssprache	X			182.728

Anm.: StA = Staatsangehörigkeit; mind. = mindestens; * Summe für die Schulformen: Hauptschule (inklusive Sekundarstufe I der Volksschule), Realschule, Sekundarschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Gymnasium, Förderschule (G/H); ** in MSW NRW (2013): „mit Zuwanderungsge-

schichte“; *** Migrationsmerkmale sowie verschiedene Operationalisierungen und Spezifikationen des Migrationshintergrundes; **** mit Migrationshintergrund und (überwiegend) deutscher Verkehrssprache.

Alle Migrationsmerkmale, die in MSW NRW (2013) separat ausgewiesen werden, wurden im Schuljahr 2012/13 von den Schulen separat – d.h. aggregiert auf Klassenebene – erfasst. Lediglich das kombinierte Schülermerkmal „Nichtdeutsche und Spätaussiedler“ stellt die Summe der beiden (aggregierten) Einzelmerkmale dar und wird daher nicht extra abgefragt.

Quelle: Datenbasis: MSW NRW (2013), Schuljahr 2012/13; eigene Berechnung und Darstellung

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Michael Becker-Mrotzek,
Hans-Joachim Roth
(Hrsg.)

Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

In diesem Band geben namhafte Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Disziplinen einen Überblick über die zentralen Fragestellungen, aktuellen Handlungsfelder und Herausforderungen im Feld der sprachlichen Bildung. Der erste Teil ist den gesellschaftlichen Grundlagen gewidmet. Es folgt ein zweiter Teil zu den methodischen und konzeptionellen Grundlagen. Im dritten Teil werden konkrete Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung im schulischen Kontext vorgestellt. Im letzten Teil folgen Hinweise zu den Konsequenzen für die Lehrerbildung.

Sprachliche Bildung, Band 1,
2017, 378 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-3389-2
E-Book: 33,99 €,
ISBN 978-3-8309-8389-7



www.waxmann.com

REZENSION

Kaack, Heike (2016):
Der IX. Pädagogische Kongress
am Ende der DDR. *Frankfurt a.M.:*
Peter Lang, 305 S., 59,95 €

Pädagogische Kongresse waren in der SBZ bzw. später der DDR vor allem Manifestationen der bildungspolitisch-ideologischen Selbstvergewisserung der herrschenden Partei. Zwischen 1946 und 1989 fanden insgesamt neun solcher politisch-pädagogischen Großereignisse statt. Der IX. Pädagogische Kongress, durchgeführt vom 13. bis 15. Juni 1989, war die letzte große bildungspolitische Selbstdarstellung des SED-Regimes. Da während der Vorbereitung und Durchführung des Kongresses die nachfolgenden politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen des Herbstes 1989 und deren dramatische Folgen noch nicht absehbar waren, darf es nicht überraschen, dass der Kongress in der bekannten, durch das Volksbildungsministerium vorgegebenen Dramaturgie stattfand. Im Mittelpunkt stand ein rund fünfständiges, kurz darauf auch publiziertes Referat der Volksbildungsministerin Margot Honecker, in dem sie nicht nur die Bilanz der Erfolge ihrer bisherigen Tätigkeit zog, sondern sich u.a. auch zu dem Aufruf verstieg, die Jugend müsse den Sozialismus verteidigen, notfalls mit der Waffe in der Hand. Damit wurde den Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmern selbst wie auch den darüber hinaus an Bildungsfragen interessierten Kreisen signalisiert, dass unter den gegebenen politischen Bedingungen jenseits marginaler, durch volkswirt-

schaftliche Notwendigkeiten erzwungener Anpassungen grundlegende Veränderungen im so genannten „einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“ nicht möglich sein würden.

Ungewöhnlich war allerdings, dass das Volksbildungsministerium im Vorfeld des Kongresses dazu aufgerufen hatte, sich mit Vorschlägen und Kritik an Bildung und Erziehung an den Kongress zu wenden, wovon in erheblichem Maße Gebrauch gemacht wurde. Der Analyse des hieraus hervorgegangenen Konvoluts an Einsendungen, Briefen, Diskussionsbeiträgen, Resolutionen und Reformvorschlägen zu den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems ist der vorliegende Band gewidmet, der an der Humboldt-Universität zu Berlin als Dissertationsschrift angenommen wurde. Dazu hat die Verfasserin die an verschiedenen Orten gelagerten Dokumente identifiziert, archiviert und ausgewertet, eine Fülle weiterer Quellen genutzt sowie Interviews mit damals handelnden Personen geführt.

Nach dem Aufruf gab es im Vorfeld des Kongresses in Schulen und Betrieben, bei den sogenannten Massenorganisationen und auch in Parteigremien Diskussionen zu Erfolgen und Misserfolgen in Bildung und Erziehung. Kirchen, Eltern und viele Einzelpersonen beteiligten sich mit Vorschlägen und Änderungswünschen, oft sehr detailliert begründet. Im Rahmen des Kongresses diskutiert wurde indes kaum eine der vielen Eingaben und Forderungen, z.B. nach Ausweitung des

Fremdsprachenunterrichts, nach einer stärkeren Berücksichtigung kindlicher Individualität im Unterricht, nach Leistungsdifferenzierung und mehr Mitwirkung bis hin zu dem Vorschlag, die als unzureichend empfundene zweijährige Erweiterte Oberschule (EOS) abzuschaffen. Substanzielle Kritik am Bildungssystem war im Rahmen des Kongresses nicht erwünscht und kam nicht zustande; manche Einsendung wurde auch direkt dem Ministerium für Staatssicherheit zugeleitet.

Der IX. Pädagogische Kongress 1989 hätte ein Spiegelbild der tatsächlichen Situation auf dem Gebiet der Erziehung in einer Phase, die sich später als Endphase der DDR erwies, sein können. Stattdessen

fand lediglich eine Diskussion der erlaubten Themen in einer Art statt, die einem einstudierten Schauspiel glich. Heike Kaack gelingt es, diesen Prozess der inneren Zensur präzise nachzuvollziehen. So finden Interessierte eine Fülle von Informationen über Änderungswünsche im Bereich der Volksbildung und Einschätzungen zu deren Berechtigung. Damit bietet der Band eine Grundlage auch für eine Fortführung der Diskussion über die Notwendigkeit bzw. Sinnhaftigkeit des später nahezu vollständigen Austauschs aller wesentlichen Strukturelemente des DDR-Bildungssystems gegen jene der westdeutschen Länder.

Wilfried Seiring, Schönwalde-Glien

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Anna Südkamp,
Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.)

Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften

Theoretische und
methodische
Weiterentwicklungen

*Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie, Band 94,
2017, 284 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3596-4*

*E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8596-9*

Diaagnostische Kompetenz gilt als zentraler Aspekt der Lehrprofessionalität: Nur wenn Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen, können sie ihren Unterricht optimal an diese Voraussetzungen anpassen. Dieses Buch gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Thema und stellt Ansätze zu ihrer Weiterentwicklung vor. Kern des Buchs ist ein umfassendes und differenziertes Arbeitsmodell der diagnostischen Kompetenz, das in zukünftiger Forschung als theoretische Grundlage genutzt werden kann. Darüber hinaus werden Herausforderungen bei der Erfassung diagnostischer Kompetenz benannt sowie innovative Methoden zur Analyse der Urteilsakkuratheit von Lehrkräften vorgestellt. Verschiedene Ansätze zur Förderung diagnostischer Kompetenz werden ebenfalls ausführlich behandelt. Für das Buch konnten zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Expertise im Themengebiet gewonnen werden.



www.waxmann.com

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Andrea Bernholt, Hans Gruber,
Barbara Moschner (Hrsg.)

Wissen und Lernen

Wie epistemische
Überzeugungen Schule,
Universität und Arbeitswelt
beeinflussen

2017, 276 Seiten, br., 34,90 €,

ISBN 978-3-8309-3579-7

E-Book: 30,99 €,

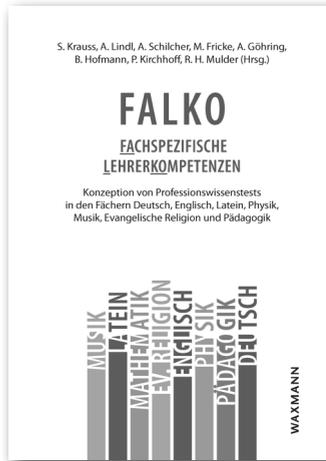
ISBN 978-3-8309-8579-2

Sowohl in privaten als auch in gesellschaftlichen Kontexten spielen individuelle Überzeugungen zum Wissen und Lernen eine zentrale Rolle. In der Forschung zu solchen epistemischen Überzeugungen wird die Entwicklung subjektiver Theorien eng mit der Untersuchung individueller Lernerfahrungen in institutionellen Lehr- und Lernprozessen verknüpft. Die Beiträge dieses Bandes ergeben einen umfassenden Überblick über die Rolle epistemischer Überzeugungen bei Lernenden und Lehrenden. Sie spiegeln unter anderem das Ringen um ein neues Instrument zur Erfassung epistemischer Überzeugungen wider. Die Autorinnen und Autoren bieten mit dem „Fragebogen zur Erfassung epistemischer Überzeugungen“ (FEE) einen Lösungsvorschlag, mit dem sie sich im weiteren Verlauf kritisch und auf der Basis anknüpfender empirischer Studien auseinandersetzen. In der Gesamtsicht wird auch der Frage nachgegangen, welche epistemischen Überzeugungen für das Lernen relevant sind, und wie diese in einer künftigen Wissensgesellschaft gezielt gefördert werden können.



www.waxmann.com

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Stefan Krauss, Alfred Lindl,
Anita Schilcher, Michael Fricke,
Anja Göhring, Bernhard Hofmann,
Petra Kirchhoff, Regina H. Mulder
(Hrsg.)

Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen

Konzeption von
Professionswissenstests
in den Fächern Deutsch,
Englisch, Latein, Physik,
Musik, Evangelische Religion
und Pädagogik

2017, 456 Seiten, br., 44,90 €,
ISBN 978-3-8309-3445-5

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8445-0

Diese Publikation dokumentiert die Forschung der FALKO-Projektgruppe. Auf Basis einer theoretischen Konzeptualisierung in Anlehnung an die Wissenstaxonomie Shulmans und deren Modellierung in der COACTIV-Studie wurden qua domänenspezifischer Operationalisierung Testinstrumente zur Erfassung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften für die Unterrichtsdisziplinen Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik und Evangelische Religion entwickelt und validiert. Ergänzend wurden von der Pädagogik flexibel einsetzbare Vignetten zur Messung des fachunabhängigen pädagogischen Wissens konzipiert. In den Kapiteln werden Forschungsstand, Testkonstruktion und Ergebnisse zu den untersuchten Lehrkräften und Lehramtsstudierenden aller beteiligten Unterrichtsfächer vergleichend präsentiert und vor dem jeweils eigenen Fachhintergrund diskutiert.



www.waxmann.com

GEMEINSAM LERNEN

ZEITSCHRIFT FÜR SCHULE, PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

GEMEINSAM LERNEN ist Plattform für Debatten und Praxisberichte zur *Schule für alle*. Sie bietet fundierte und sachliche Argumente für eine bessere, leistungsfähigere und demokratischere Schule.

GEMEINSAM LERNEN ist *die* pädagogische Fachzeitschrift für engagierte Pädagogen, Schulleitungen, Eltern, Politik, Wissenschaft und alle Akteure im Bildungsbereich. Sie sollte in keiner Bibliothek fehlen.

In GEMEINSAM LERNEN finden Sie das gebündelte Wissen der Profession – angesehene Pädagogen und Wissenschaftler sind in Redaktion und Beirat. Herausgegeben wird GEMEINSAM LERNEN von zwei kompetenten Partnern: GGG – Verband für Schulen des Gemeinsamen Lernens und Debus Pädagogik Verlag.

Informiert sein und Schule aktiv gestalten: Mit der Zeitschrift GEMEINSAM LERNEN sind Sie auf die Zukunft der Schule vorbereitet.

FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN

www.gemeinsam-lernen-online.de



debus
PÄDAGOGIK

SCHULPRAKTISCHE STUDIEN UND PROFESSIONALISIERUNG

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft
für Schulpraktische Professionalisierung IGSP



BAND
1

Julia Košinár, Sabine Leineweber,
Emanuel Schmid (Hrsg.)

Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien

2016, 264 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3477-6

E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8477-1

Die hier vorgestellten empirischen Studien geben Einblicke in Prozesse professioneller Entwicklung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, in die Wirkmächtigkeit individueller Voraussetzungen und kontextueller Bedingungen sowie in die Veränderbarkeit verschiedener Handlungsdimensionen und Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses. Den Befunden lassen sich wertvolle Hinweise für die konzeptuelle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Schulen und Hochschulen entnehmen.



BAND
2

Urban Fraefel, Andrea Seel (Hrsg.)

Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien

Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate

2017, 232 Seiten, br., 34,90 €,
Subskriptionspreis 28,00 € (bis zum
30.04.2017), ISBN 978-3-8309-3575-9

E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8575-4

Die schul- bzw. berufspraktischen Studien befinden sich in einem Transformationsprozess. Neue konzeptionelle Perspektiven wie die Partnerschaftsmodelle mit Schulen, der Aufschwung von Langzeitpraktika oder die grundlegenden Umbauten ganzer Praxisphasen zeigen, dass „Lernen in der Praxis“ eine überaus große Dynamik entwickelt hat. Dies ist Anlass genug, um diesen Band schwerpunktmäßig konzeptionellen Fragen der schul- bzw. berufspraktischen Studien zu widmen.



www.waxmann.com