

Kiel, Ewald

Schulpädagogik. Normen – Theorie – Empirie

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 344 S. - (utb; 5821)



Quellenangabe/ Reference:

Kiel, Ewald: Schulpädagogik. Normen – Theorie – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 344 S. - (utb; 5821) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347449 - DOI: 10.25656/01:34744; 10.35468/9783838558219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347449>

<https://doi.org/10.25656/01:34744>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

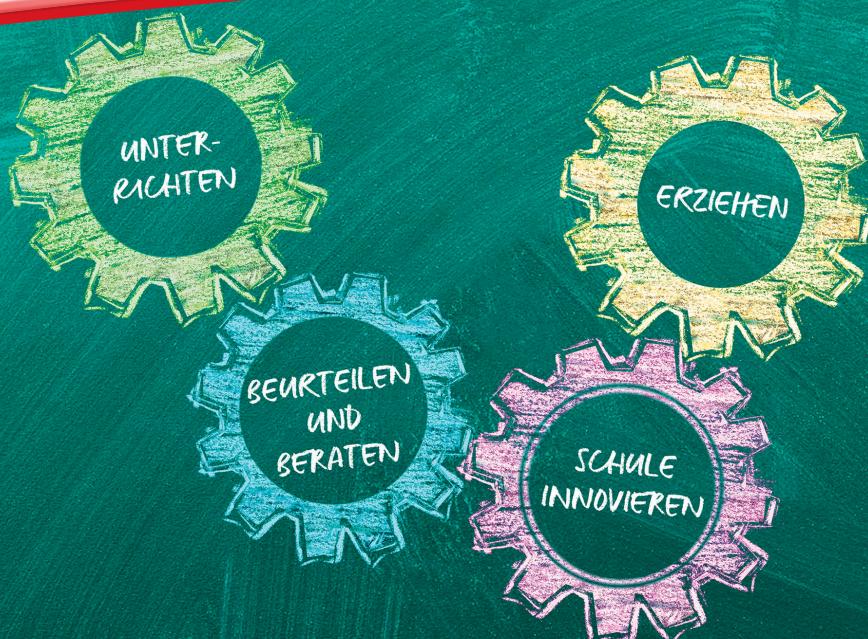
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ewald Kiel

Schulpädagogik. Normen – Theorien – Empirie



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

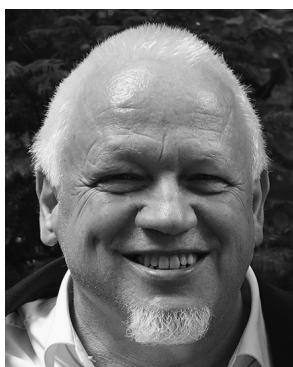
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Der Autor

Dr. Ewald Kiel ist Professor für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und interkulturelle Didaktik, Inklusion, Mentor-Mentee-Beziehungen im Praktikum, Professionalisierung von Lehrkräften.

Ewald Kiel

**Schulpädagogik.
Normen – Theorie – Empirie**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2022. L. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Umschlagillustration: © Kay Fretwurst, Spreeau mit einer Abbildung von © geralt /pixabay.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5821

ISBN 978-3-8385-5821-9 digital

ISBN 978-3-8252-5821-4 print

Inhalt

Vorwort	9
1 Einführung	11
1.1 Warum Lehrerin oder Lehrer werden?	11
1.2 Was ist eine pädagogische Handlung?	13
1.3 Was kennzeichnet das Handeln von Lehrkräften an der Schule?	18
2 Was ist eine professionelle Lehrkraft? – normative und theoretische Positionen	23
2.1 Wie soll eine Lehrkraft sein?	25
2.1.1 Kompetenztheoretischer Ansatz	25
2.1.2 Strukturfunktionaler Ansatz	26
2.1.3 Die normative Position der Kultusministerkonferenz	27
2.1.4 Inklusion – eine Position zwischen Normativität, Theorie und empirischer Forschung?	29
2.2 Wie ist die gegenwärtige Arbeitssituation des Lehrerberufs?	36
2.3 Wie verläuft ein professionelles Lehrerleben?	41
2.4 Wie gelingt es, im Lehrerberuf gesund zu bleiben?	43
3 Unterrichten	47
3.1 Was ist Lernen?	47
3.2 Was ist Didaktik?	49
3.3 Was ist Unterrichten?	61
3.4 Wie wird Unterricht aus Perspektive des Angebot-Nutzungsmodells gestaltet?	62
3.4.1 Der Kontext	63
3.4.2 Die Lehrkraft	82
3.4.3 Das Angebot	87
3.4.4 Die Nutzung	123
3.4.5 Die Wirkungen	135
3.4.6 Reflexion	136
3.5 Wie plant man Unterricht?	137
3.5.1 Unterricht planen anhand eines Systems an Leitfragen – von der Angebotserstellung zur Reflexion	138
3.5.2 Vom TARGET-Modell zum TARGETS-Modell	142
4 Erziehen	145
4.1 Was ist Erziehung?	145
4.2 Wie wird Erziehung aus der Perspektive eines Zumutungs-Response-Modells gestaltet?	148
4.2.1 Der Kontext	149
4.2.2 Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland	155
4.2.3 Paradigmatisch-historische Voraussetzungen	158
4.2.4 Kontinuitäten/Diskontinuitäten	164

4.2.5 Die Voraussetzungen der Lehrkraft	167
4.2.6 Die Gestaltung der Zumutung	169
4.2.7 Der Response der zu Erziehenden	173
4.2.8 Die Wirkungen von Erziehung	176
4.2.9 Reflexion und Pädagogischer Takt	180
4.3 Welche Bedeutung hat das Erziehungshandeln in der Schule?	183
4.4 Was ist Klassenführung als Erziehungshandeln in der Schule?	184
4.4.1 Führung	186
4.4.2 Präsenz zeigen	188
4.4.3 Die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern	190
4.4.4 Unterrichtsfluss	192
4.4.5 Empathie zeigen	193
4.4.6 Der Umgang mit Regeln	195
5 Beurteilen und Beraten	199
5.1 Was bedeuten Beurteilen und Bewerten in der Schule?	200
5.1.1 Der Kontext	202
5.1.2 Die Lehrkraft	214
5.1.3 Der Response	216
5.1.4 Beurteilungsdimensionen	217
5.1.5 Die Wirkungen	226
5.1.6 Welche Alternativen zur üblichen Beurteilungs- und Bewertungspraxis mit Zensuren gibt es?	230
5.1.7 Was müssen Lehrkräfte beim Beurteilen und Bewerten beachten?	234
5.2 Was ist professionelle Beratung in der Schule?	235
5.2.1 Der Kontext	238
5.2.2 Ratsuchende und Rattempfänger/innen	243
5.2.3 Lehrkräfte, Schulpsycholog/innen, Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und Sonderpädagog/innen beraten	244
5.2.4 Die Maßnahmen	265
5.2.5 Die Wirkungen	266
6 Schule innovieren	269
6.1 Wie können Lehrkräfte individuell für ihre Profession lernen?	270
6.2 Warum sollte sich Schule als Institution verändern?	272
6.3 Welchen Einfluss hat der Kontext auf Schulentwicklung?	277
6.4 Welche Handlungsfelder hat ein Schulentwicklungsprozess?	288
6.5 Wie verläuft ein Schulentwicklungsprozess?	291
6.5.1 Einigung auf einen Entwicklungsprozess	297
6.5.2 Moderation auswählen	297
6.5.3 Analyse des IST-Zustands – Stärken-Schwächen-Analyse	298
6.5.4 Aushandlung des SOLL-Zustands – Zielbestimmung	302
6.6 Wie finden Prozesssteuerung und Controlling statt?	304
6.6.1 Die Steuergruppe	304
6.6.2 Die Schulleitung	305
6.7 Welche grundsätzlichen Gelingens- und Misslingsbedingungen gibt es?	311

Verzeichnisse	315
Literaturverzeichnis	315
Abbildungsverzeichnis	337
Tabellenverzeichnis	339
Sachregister	340

Vorwort

Der vorliegenden Einführung in die Schulpädagogik liegt eine einfache Gliederung zu Grunde. Der zentrale Teil des Buches beruht auf der Einteilung der Kompetenzbereiche von Lehrkräften, wie sie die KMK-Konferenz in ihrer ersten Fassung 2004 festgelegt und in ihrer zweiten Fassung aus dem Jahre 2019 wieder weitgehend bestätigt hat. Nacheinander werden hier folgende Kompetenzbereiche vorgestellt, die aus der Perspektive der KMK normativ die Professionalität von Lehrkräften kennzeichnen:

- Unterrichten,
- Erziehen,
- Beurteilen und Beraten,
- Schule innovieren.

Wenn das zugrunde gelegte Gliederungsprinzip auch normativ ist, so werden die dargestellten Handlungsbereiche auf Basis theoretischer Erwägungen sowie quantitativer und qualitativer Forschung dargestellt. Dabei wird versucht, nicht im Sinne eines Handbuchs so viele Einzelbefunde wie möglich zusammenzuführen, sondern exemplarisch ‚große‘ Ideen, zentrale Ergebnisse empirischen Forschens oder auch verbreitete bzw. illustrative Handlungsmodelle darzustellen. Demzufolge haben Klassiker, klassische Befunde, synthetisierende Darstellungen wie Metareviews oder Metaanalysen eine besondere Bedeutung. Insgesamt bemüht sich die Darstellung deutlich zu machen, dass moderne Pädagogik bis heute in vielerlei Hinsicht aus dem Geist eines Teiles der Aufklärung entstanden ist. Deshalb gibt es immer wieder Bezüge zu Rousseau oder Kant – auch wenn über empirische Forschung gesprochen wird.

Gleichzeitig jedoch werden vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse klassische Ideen durchaus kritisch behandelt, dies gilt zum Beispiel für die Reformpädagogiken, die hier bewusst im Plural stehen und eher nicht als eine Einheit gesehen werden. Entsprechend erfolgt, für manche Leserinnen und Leser vielleicht enttäuschend, die Berücksichtigung einiger Klassiker nicht mehr in einer Intensität, wie dies etwa vor 20 Jahren noch der Fall gewesen wäre. Letzteres gilt zum Beispiel für die Didaktischen Modelle. In der heutigen Diskussion interessanter scheint mir in diesem Kontext zum Beispiel das Angebot-Nutzungsmodell, welches u. a. Helmke 2017 befürwortet, da es sich einerseits auf eine moderne empirische Lehr-Lernforschung bezieht, die es zu der Zeit der gerade genannten Didaktiken nicht so ausgeprägt wie heute gab. Andererseits erlaubt ein Modell dieses Typus verschiedene theoretische und empirische Ansätze zu integrieren. Dieses Vorgehen, von Normen ausgehend, moderne empirische Literatur zu nutzen, gleichzeitig meist theoretisch und häufig geisteswissenschaftlich orientierte Klassiker nicht zu vergessen und möglichst alle Aspekte miteinander zu verschränken, ist insgesamt eine Gratwanderung, die wahrscheinlich aus der Perspektive der Leser und Leserinnen mal mehr oder weniger gelingt. Eine Formulierung von Ewald Terhart aufgreifend und weiterführend, kann man sagen: Nicht nur allgemeine Didaktik und moderne empirische Lehr-Lernforschung, sondern auch geisteswissenschaftliche Pädagogik insgesamt und zumindest quantitativ arbeitende Bildungswissenschaft im Kontext Schule stehen sich als ‚fremde Schwestern‘ gegenüber (Terhart 2002). Eine weitere ‚fremde Schwester‘ ist die rekonstruktive Sozialforschung, die mit den oben genannten Bereichen ebenfalls fremdelt. Diese ‚fremden Schwestern‘ einander näher zu bringen

und die Gemeinsamkeit vieler Ideen aus unterschiedlichen Kontexten darzustellen, ist eines der Anliegen dieses Buches. Es versteht sich heute von selbst, dass nicht nur der deutschsprachige Bereich, sondern selbstverständlich die internationale Literatur in den Blick genommen wird. Dabei steht ‚international‘ vor allem für Literatur in englischer Sprache, die die lingua franca des Wissenschaftsbetriebs ist, ob man es mag oder nicht.

Den genannten vier Kompetenzbereichen vorweg gestellt ist eine professionstheoretische Einordnung des Lehrerberufs, welche die grundsätzliche Bedeutung des Berufs skizziert, ein allgemeines Verständnis von pädagogischem Handeln darlegt und dabei eine spezifische professionstheoretische Position einnimmt, die auf eine bestimmte Weise der Idee der Unsicherheit des pädagogischen Handelns verpflichtet ist. Letzteres repräsentiert so etwas wie basale Einstellungen und Haltungen des Autors, die einen Filter für die Wahrnehmung und Interpretation von Theorien und Forschungsbefunden darstellen.

1 Einführung

1.1 Warum Lehrerin oder Lehrer werden?

Warum können wir fernsehen? Warum funktioniert unsere Klospülung? Weshalb können wir googeln? Wie kommt es, dass wir in die Südsee fliegen können? Eine zentrale Voraussetzung in diesen Beispielen sind natürlich die Menschen, die die Fernseher, Klospülungen, Computeralgorithmen oder Flugzeuge konstruieren können. Warum können Sie das? Sie können das, weil sie zur Schule gegangen sind, weil sie dort lesen und schreiben gelernt haben, weil sie physikalische Kenntnisse erworben haben, weil sie dort gelernt haben, Experimente durchzuführen, zu recherchieren, zu konstruieren, miteinander rational zu interagieren, mit Emotionen oder Irritationen umzugehen, Normen zu verstehen, diese zu akzeptieren, zu etablieren und infrage zu stellen und vieles andere mehr ... All dies leistet die Institution Schule und die in ihr wirkenden Lehrerinnen und Lehrer. Sie befähigt nachwachsende Generationen nicht nur teilzuhaben an der Gesellschaft oder der Kultur, in der sie leben, sondern diese auch fundamental zu verändern – sei es zum Guten oder sei es zum Schlechten!

Der Cro-Magnon-Mensch vor ca. 40.000 Jahren hat im Prinzip dieselbe genetische Ausstattung wie wir gehabt. Sein Gehirn unterschied sich nicht von unserem. Lief er heute etwa rasiert und angekleidet wie wir auf der Straße herum, optisch und anatomisch würden wir ihn nicht von uns unterscheiden können. Die Tatsache, dass wir heute ganz anders leben als der Cro-Magnon-Mensch, hat damit zu tun, dass unsere Spezies die Fähigkeit entwickelt hat, Wissen, Fertigkeiten und Werte organisiert an andere weitergeben zu können oder Umgebungen zu schaffen, in denen sich diese Elemente entwickeln können (vgl. u. a. Richter 2016; Uthmeier 2016; Chao et al. 2014).

Wie kommt es zu dieser Weitergabe? Der israelische Historiker Harari sieht in der Fähigkeit des Menschen sich in immer größeren Gruppen zusammenzuschließen, um gemeinsam ‚große‘ Ziele zu verwirklichen, eine zentrale evolutionäre Triebfeder der Menschheit. Dies ist die zentrale These, die seiner „Kurze[n] Geschichte der Menschheit“ (Harari 2013) zu Grunde liegt. Dabei ist Kooperation jenseits einer kleinen Gruppe von Jägern und Sammlern auf Lesen, Schreiben und Rechnen angewiesen. Die Erfindung von Schrift und Zahlensystemen spielt für die Entwicklung der Schule zu einer universalen Institution eine zentrale Rolle (Überblick in Adick 2008). Die Fähigkeit mit Schrift und Zahlen umzugehen, war eine Voraussetzung für die Verwaltung großer Einheiten (vgl. Haarmann 2017). Deshalb musste diese Fähigkeit organisiert vermittelt werden! Eine große Ansammlung von Menschen in einem Dorf oder in einer Stadt bedarf dieser Fähigkeiten etwa um Güter zu verteilen, Vorratshaltung zu gestalten, Infrastrukturen für Wohnen, Mobilität und Hygiene zu schaffen, kultische Handlungen für große Menschenmengen zu organisieren etc.

Dieser Bedingungszusammenhang – die Anhäufung von Menschen und der Wunsch und/oder die Notwendigkeit zu kooperieren – hat in der Entwicklung der Menschheit zu immer weiterer Organisation der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Werten in Institutionen geführt. Der Bogen spannt sich vom Lernen am Modell bei der Jagd oder bei der Herstellung von Faustkeilen und einfachen Werkzeugen über religiös-rituelle Kontexte wie Initiationsgruppen; zur Entstehung von Zahlenzeichen vor 30.000–25.000 Jahren auf Kerbhölzern (Detlefsen 1977),

erster schriftartiger Zeichen im Neolithikum um 6.500–5.500 vor Christus (Haarmann 2017), deren Gebrauch an andere Personen vermittelt werden musste; später bis zu staatlichen Kontexten, die die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Werten im großen Rahmen institutionalisierten, wie etwa schon die Schulen des pharaonischen Ägyptens, des antiken Roms oder die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im absolutistischen Preußen 1717 (Überblick zur Schulgeschichte in Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2005).

Heute in Deutschland, wie in vielen anderen Staaten, ist die Institution Schule mal mehr oder weniger einer demokratischen Zivilgesellschaft verpflichtet. Das heißt, Schule will nicht nur Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Überzeugungen tradieren, sondern die Menschen, die sie besuchen, auch in die Lage versetzen, sich von dem, was tradiert wird, zu emanzipieren. Natürlich haben aber auch Diktaturen ein großes Interesse an Schule als Institution, um die Mitglieder der Gesellschaft zu organisieren und auf etwas Gemeinsames zu verpflichten. Keine moderne Diktatur versäumt es, einen möglichst großen Einfluss auf die Institution Schule zu bekommen. Die Fähigkeit, sich von dem zu emanzipieren, was in der Schule gelehrt wird, spielt in diesen Kontexten jedoch keine Rolle.

Es gibt große Geister, die der Schule und ihrer besonderen Organisationsform durch Lehrkräfte kritisch gegenüberstehen und immer wieder anekdotisch angeführt werden. So gibt es etwa

- die Aussage des berühmten Physikers Werner Heisenberg (1901–1976) Bildung sei alles, was übrig bleibe, wenn man alles, was man in der Schule lernte, vergessen habe (Heisenberg 1973, 106);
- die Aussage der Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952) Schule sei jenes Exil, in dem der Erwachsene das Kind so lange hält, bis es imstande sei, in der Erwachsenenwelt zu leben, ohne zu stören (Montessori 1952, 8);
- oder den Schriftsteller Oscar Wilde (1854–1900), der sagt Erziehung (im Englischen schließt education Bildung häufig mit ein) sei eine wunderbare Sache, doch man müsse sich von Zeit zu Zeit besinnen, dass nichts, was von Wert ist, gelehrt werden kann (Wilde 2019, 45).

Diese Liste ließe sich beinahe beliebig und kulturübergreifend verlängern. Dennoch hätten der Physiker, die Medizinerin und Pädagogin und der satirische Schriftsteller ihre beachtlichen Leistungen nicht erbracht, wenn sie nicht zur Schule gegangen wären. So hat sich keiner von ihnen das Lesen, Schreiben oder Rechnen selbst beigebracht. Die Institution Schule und die in ihr wirkenden Lehrkräfte waren wichtig für die gerade genannten Personen, auch wenn sie es nicht wahrhaben wollten. Pädagoginnen und Pädagogen haben sie ganz im Sinne der Etymologie des Wortes ‚paidagogos‘ angeleitet. Denn das Wort ‚Pädagoge‘ bezeichnete ursprünglich den Sklaven, der in der griechisch-römischen Antike Schüler zum Hauslehrer geleitete (Dietrich 1998), die Knaben bei mangelndem Benehmen züchtigte und, vor allem im antiken Griechenland, vor sexuellen Avancen derjenigen, die der Knabenliebe huldigten, schützte (Platon 1923a, 16-17). Anders als im antiken Griechenland oder Rom streben wir heute danach, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur einer kleinen Elite zukommen zu lassen, sondern möglichst viele Menschen zu erreichen. Lehrerin oder Lehrer an der Institution Schule zu sein, ist vor diesem Hintergrund der wichtigste Beruf der Welt! In der amerikanischen Lehrerbildung pflegt man angehenden Lehrkräften gerne zu sagen, in ihrer Klasse sitze vielleicht die zukünftige Präsidentin oder der zukünftige Präsident der Vereinigten Staaten, die möglicherweise wichtige Dinge aus dem Unterricht in ihrem Regierungshandeln umsetzen. Das ist recht pathetisch, aber durchaus wahr! Die zukünftigen Bundeskanzlerinnen oder Bundeskanzler, die zukünftigen Nobelpreisträgerinnen oder Nobelpreisträger, die zukünftigen großen Geister, aber auch diejenigen, die Reparaturen an unserem Haus vornehmen, Fernseh-, Radioprogramme oder Spielplattformen

für Konsolen gestalten oder auch unseren Müll entsorgen, werden aller Wahrscheinlichkeit nach in der Schule gewesen sein, und Lehrkräfte werden Einfluss auf sie gehabt haben! Folgt man der Idee des großen Erziehungsphilosophen John Dewey, dann ist die Schule eine „embryonic society“, die einerseits auf die bestehende Gesellschaft und die Teilhabe an ihr vorbereitet, indem sie selbst diese Gesellschaft abbildet, und andererseits dazu befähigt, diese Gesellschaft zu verändern (Dewey 1899, 12). Das ist eine große Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer! Die Aufgabe wird dadurch größer, weil sie sich im Kontext einer sich verändernden Gesellschaft immer wieder wandelt!

1.2 Was ist eine pädagogische Handlung?

Unsere heutige Vorstellung von dem, was Lehrerinnen und Lehrer als diejenigen, die Schülerinnen und Schüler pädagogisch anleiten, leisten sollen, ist stark von Ideen eines kleinen Teiles der Aufklärung (ca. 1650–1800) geprägt. Zunächst sei eine kurze Definition pädagogischen Handelns gegeben, die skizzenhaft historisch kontextualisiert wird, um sie dann mehr und mehr für den Kontext Schule zu konkretisieren. Beginnen wir mit der Definition:

Pädagogisches Handeln beschäftigt sich zum Zwecke von Bildung und Erziehung

1. mit der Ermöglichung von Freiheit,
2. mit der Anerkennung von Zwang und
3. mit der Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang.

Alle drei Aspekte sind eng miteinander verknüpft und werden in der folgenden Darstellung künstlich zum Zwecke der Klarheit getrennt.

1. Ermöglichung von Freiheit

Die Idee, pädagogisches Handeln müsse Freiheit ermöglichen, ist eine zentrale Idee, die vom Zeitalter der Aufklärung (ca. 1650–1800) bis in die heutige Zeit verfolgt wird. In moderner Terminologie hat dieses Ermöglichen zwei Komponenten: Zum einen geht es darum, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, auf Basis von Rationalität autonom zu handeln. Andererseits sollen Erwachsene Kindern und Jugendlichen in der Interaktion Entscheidungsspielräume einräumen. Im Zeitalter der Aufklärung waren es neben einer Reihe anderer vor allem Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Immanuel Kant (1724–1804), welche die Befähigung zur Freiheit im Sinne autonom Handelns als zentrales Erziehungsziel bezeichnet haben. Kant folgt in seinen pädagogischen Überlegungen seinem Diktum aus dem berühmten Essay „Was ist Aufklärung?“. Es gehe, so der deutsche Philosoph, darum, dass Menschen sich aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit befreien (Kant 1784). Der Zusammenhang von Wissen und Wollen befähige auf eine rationale Weise zur Freiheit, zur bewussten Teilhabe an der Gesellschaft.

Rousseau, in seinem bis heute lesenswerten und nach wie vor einflussreichen Erziehungsroman „Emil“, beschreibt (1762/1971), wie ein Hauslehrer seinen Zögling Emil erzieht. Wichtiges Prinzip dabei ist, ihm einerseits Freiheit zu ermöglichen, etwa indem er verschiedene Entscheidungen treffen kann, was er spielen möchte, wohin er gehen möchte, welche Bücher er lesen möchte etc. Andererseits findet diese Freiheit innerhalb vom Erzieher bestimmter Grenzen statt, in einem wohl geordneten Rahmen. Will der Zögling etwa kaum bekleidet in den Garten laufen, wird er informiert und gewarnt vor den gesundheitlichen Folgen. Er darf

entgegen der Warnung in den Garten laufen, aber bevor er ernsthaft krank wird, holt man ihn doch wieder hinein. Für Rousseau spielt das sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen, im wahrsten Sinne des Wortes auf Entdeckung gehende Individuum eine herausragende Rolle. Lernen aus Erfahrung, aber auch ein Lernen durch dialogische Auseinandersetzung mit dem Erzieher, ist für ihn wichtiger als ein Lernen aus Büchern.

Jedoch ist der Erzieher bei Rousseau sehr mächtig, er soll alles vorausahnen, planen und Rousseau sagt an einer Stelle selbst, dass es die Aufgabe des Erziehers sei „den Schein der Freiheit“ zu wahren (Rousseau 1971, 105). Die idealisierte Rezeption Rousseaus vernachlässigt diesen Aspekt häufig und betont besonders stark eine Metapher des Wachsenlassens. Die kritische Rezeption Rousseaus bezeichnet den Erzieher in Rousseaus Roman gar als „totalitär“ (Oelkers 2001a, 65).

Von diesen skizzenhaften und sicherlich unvollständigen Überlegungen her lässt sich leicht eine Linie zur heutigen Zeit ziehen: Der Familienpsychologe Klaus Schneewind (*1939) hätte Sympathien für Rousseau – zumindest in der Version seiner weniger kritischen Rezeption. Er nennt sein Erziehungsideal „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind 2018). Ihm geht es darum, Kindern und Jugendlichen in der Interaktion mit Erwachsenen Entscheidungsspielräume zu eröffnen, jedoch gleichzeitig deutlich zu machen, dass diese Spielräume sich innerhalb normativer Rahmen bewegen und nicht beliebig oder unbegrenzt sind. Der Erziehungswissenschaftler Marian Heitger (1927–2012) argumentiert, man könne in Bildungs- und Erziehungsprozessen über viele Dinge verhandeln, nur über eines nicht, dass die Ermöglichung von und der Umgang mit Autonomie die zentralen Aufgaben im Erziehungsprozess sind (Heitger, Böhm & Ladenthin 2004; vgl. auch Stojanov 2008). Ähnlich argumentiert der Psychoanalytiker Erich Fromm (1900–1980), der es als zentrale Aufgabe der Menschwerdung sieht, dass Menschen Freiheit produktiv für etwas Positives nutzen (Fromm 1993). Die Grenzen der Freiheit liegen für ihn unter anderem darin, diese bewusst in einem positiven Sinn produktiv für etwas zu nutzen. Gleichzeitig warnt er davor, dass lediglich eine Befreiung von Zwängen ohne ein produktives positives Ziel zu einer Unterwerfung unter normative Rahmen führen kann. Dies ist der Kern seiner Faschismustheorie (Fromm 1993).

Die Liste von alten Denkern und modernen Theoretikerinnen und Theoretikern, die in der einen oder anderen Form an Freiheitsideen der Aufklärung anknüpfen, die die Autonomie des Individuums als wichtiges Lebensziel und die Gewährung von Autonomie in der Interaktion der Erziehung hervorheben, lässt sich beinahe beliebig fortsetzen. Dabei haben sich einige extreme Formen des Propagierens von Autonomie in pädagogischen Kontexten entwickelt. In der sogenannten „Entschulungsdebatte“ der 1970er Jahre wurde Schule als Institution, die Zwang auf die Schülerinnen und Schüler ausübt, grundsätzlich abgelehnt (Illich 1971). Die Antipädagogik, ebenfalls mit ihrem Höhepunkt in den siebziger Jahren, lehnte jede Einflussnahme von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche absolut ab (von Braunmühl 1988).

2. Die Anerkennung von Zwang

Als Antithese lässt sich anführen, dass sich die Bevorzugung des Zwangs als hervorragendes Element pädagogischen Handelns auch von der Antike über das Zeitalter der Aufklärung bis in die heutige Zeit verfolgen lässt. Dieser Topos lässt sich sehr schön mit einer misslungenen Formulierung illustrieren, die aus einer studentischen Klausur in den Erziehungswissenschaften an der LMU stammt. Dort heißt es „Erziehung ist, wenn man die Menschen so hinrichtet, wie man sie braucht“. Kürzer und wohl auch nicht zynischer kann man diese Art zu denken kaum ausdrücken. Allerdings ist der Wunsch, Menschen mittels Erziehung vielleicht nicht „hinzurichten“, aber doch zumindest „hinzubiegen“, auch in der Aufklärung

durchaus vorhanden. Bei Kant, dessen Erziehungsziel die Befähigung zur Freiheit ist, gilt für den Beginn von Erziehung in der Schule:

„So schickt man z. E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen“ (Kant 1968, 442).

Kant würde dies als vernünftigen Zwang betrachten, wenn er später zur Freiheit führt. Wenn man jedoch die Idee der späteren Freiheit weglässt, wird Zwang zur bloßen Disziplinierung. Zwang in diesen Zusammenhängen hat sehr viel mit Macht, der Asymmetrie von Beziehungen und dem Ausüben von Strafe zu tun. Dabei kann die Macht nur ausgeübt werden, wenn Zöglinge Kontrolle unterworfen sind. In der klassischen Definition von Max Weber (1864–1920) wird Macht definiert als „[...] jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1985, 28). Diejenigen, die Macht unterworfen sind, zeigen Gehorsam! Dies ist nach Weber ein Verhalten „ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen“. Eine der beeindruckendsten Untersuchungen dieser vielfältigen Zusammenhänge von Macht, Kontrolle, Strafen stammt von Foucault in seinem Werk „Überwachen und Strafen“, der dabei weit über pädagogische Kontexte hinausgeht und gleichzeitig vielfältige Diskussionen in der Erziehungswissenschaft angestoßen hat (vgl. Pongratz et al. 2004). Er hat in diesem Zusammenhang Überwachen und Strafen nicht nur als ein pädagogisches, sondern als ein gesellschaftliches Konzept kritisch dargestellt.

Zur Illustration seien kurz zwei Beispiele aus dem pädagogischen Kontext angeführt, von denen der letzte explizit Foucault (1926–1984) inspiriert hat:

1. Der Theologe und Pädagoge (zur damaligen Zeit keine unübliche Kombination) August Hermann Francke, der mit seinen Lebensdaten (1663–1727) durchaus noch in das Zeitalter der Aufklärung hinein gehört, hat die Franckeschen Stiftungen gegründet. Ursprünglich aus einer Armenschule hervorgegangen, stand später im Mittelpunkt das ‚Pädagogicum‘, eine Schule, die dann doch bevorzugt von Adligen und reichem Bürgertum besucht wurde. Der Unterricht fand wesentlich durch ältere Schüler statt, die dafür mit Wohnung, Heizmaterial und geringem Entgelt entlohnt wurden. Zur Beaufsichtigung der Schüler und Schülerinnen gibt Francke, ein pietistischer Protestant, folgende Anweisung (zit. nach Bilstein 2008):

„Die Kinder müssen allezeit unter sorgfältiger Inspektion gehalten werden, sei es in der Stube, auf dem Hof, im Speise- oder Bettsaal, beim Kleiderwechseln, bei der Reinigung oder wo es auch sein mag, und sind ohne Not auch nicht auf eine kurze Zeit allein zu lassen...“

Ist ein Präzeptor auf der Stube, hat er nicht nur zuzusehen, ob sie alle da seien, sondern auch, was sie machen, was sie lesen, was sie schreiben...

Denn die sorgfältige Inspektion ist der eigentliche nervus der Erziehung, daher niemand hierin nachlässig oder commode, sondern vielmehr durch die Gnade Gottes excitat (geweckt) und mühsam sein soll.“

Dass diejenigen, die im genannten Sinn nachlässig sind, auch bestraft werden müssen, liegt auf der Hand. Hier werden Kinder durchaus im Sinne des oben genannten Zitats so ‚hingerichtet‘, wie man sie braucht oder aus religiöser Sicht zu brauchen meint. Ziel ihrer Zeit im Pädagogicum war vielleicht die Rettung ihrer Seelen, aber der Weg zu ihrer Rettung hatte nichts mit dem Gewinnen von Autonomie zu tun und schon gar nicht mit einer möglichen Emanzipation von dem, was in der Schule gelehrt wird. So heißt es bei Francke in Hinblick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen noch dezidierter:

„Am meisten ist wohl daran gelegen, dass der natürliche Eigenwille gebrochen werde. Daher am allermeisten hierauf zu sehen. Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, dass er sie gelehrter mache, sieht zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut, aber nicht genug ist. Denn er vergisst das Beste, nämlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen.“ (Francke, 1964, 15)

Dies ist eine andere Seite der Aufklärung, eine Gängelung der Kinder und Jugendlichen, von denen man glaubte, man müsse sie aus ihrer „Wildheit“ führen, sie der Natur entreißen. Kant selbst wurde übrigens in einer Schule Franckes, dem Königsberger Collegium Fridericianum, unterrichtet und hat nach eigener Aussage dort sehr gelitten (vgl. Steinherr 2010, 53–54).

2. Etwas später als August Hermann Francke finden wir die Überlegungen von Jeremy Bentham (1748–1832), die sich am besten an einem von ihm propagierten Gebäudetyp illustrieren lassen. Bentham gilt als Begründer des Utilitarismus, einer Philosophie, die das Prinzip der Nützlichkeit für eine möglichst große Anzahl von Menschen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Bentham (2013) entwickelte die Idee des Panopticons, ein Bau, der ursprünglich als Gefängnis gedacht war. Das Panopticon war ein halbkreisförmiges Gebäude, in dessen Mitte eine Art Überwachungsturm stand. Vom Überwachungsturm konnte man in alle Räume des halbkreisförmigen Gebäudes hineinsehen, also sehen, was etwa die Gefangenen in ihren Zellen machen.

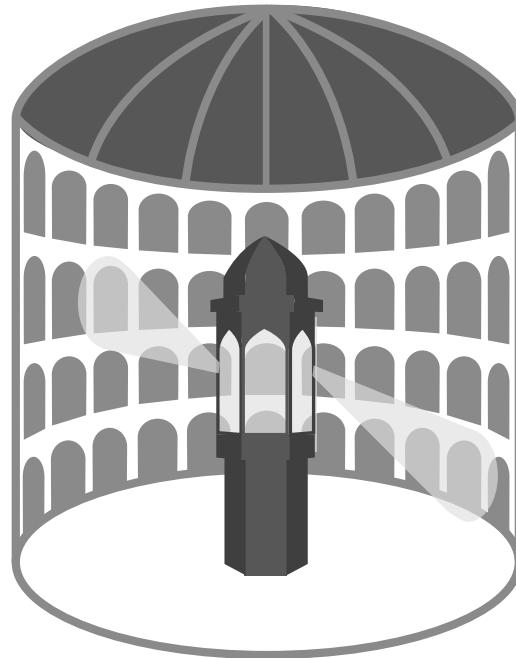


Abb. 1: Panopticon nach Bentham (2013)

Die Nützlichkeit dieser Konstruktion liegt für ihn auf der Hand. Die Wächter konnten immer kontrollieren, was die Personen in diesem halbkreisförmigen Gebäude taten. Diese Idee schien perfekt zu sein nicht nur für Gefängnisse, sondern auch für Fabriken, Kasernen und, man möchte fast sagen ‚natürlich‘, auch für das Unterrichten in Schulgebäuden.

Aus Überlegungen Franckes oder Bentham's haben sich in der Aufklärung Ideen entwickelt, wie das Herstellen mechanischer Apparaturen, damit Kinder z. B. aufrecht sitzen, nicht die Beine übereinanderschlagen oder möglichst nicht masturbieren (vgl. Rutschky 1977). Wenige Jahre später münden solche Ideen in der sogenannten Kallipädie (der Erziehung zur Schönheit) von Daniel Gottlob Moritz Schreber (1808–1861). In dieser Kallipädie entwickelte Schreber, ein Orthopäde, einer Reihe von mechanischen Apparaten, um Kinder in ihrer Haltung, ihrem Benehmen und ihrem sexuellen Verlangen zu überwachen und zu begrenzen. Manches davon sieht wie ein Folterapparat aus (Schreber 1858). Der eben genannte französische Philosoph Michel Foucault sieht hierin das Modell moderner „Überwachungsgesellschaften“. Er entwickelt hieran den Begriff des „Panoptismus“, der permanenten Überwachung – ein Begriff, der in der Ausformung Foucaults durchaus kritisiert wird (Foucault 2016), in der heutigen digitalisierten Welt jedoch eine unheimliche Aktualisierung erfährt: Cookies durchstöbern unseren Computer, um uns personalisierte Werbung anzubieten, bei der Nutzung von Googlemaps auf dem Handy muss man wissen, dass Google Bewegungsprofile von uns erstellt, WhatsApp durchforstet unsere E-Mails und SMS und verkauft unsere sowie die Adressen anderer, um uns „passgenau“ Werbung anzubieten; wenn man sich über einen VPN-Client einer Institution ins Internet einwählt, werden alle Anfragen und Recherchen gescriptet, schaut man über das Internet Fernsehen oder streamt Filme, erhält man Sehempfehlungen auf Basis unserer Sehgewohnheiten, die irgendwo aufgezeichnet werden. Mehr Panopticon geht kaum.

Diese Idee des Überwachens und des Zwangs hat natürlich Konsequenzen für den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werten. Ließe man Kinder und Jugendliche Erfahrungen machen, über die sie zumindest teilweise selbst bestimmen können, besteht die Gefahr, dass sie einen eigenen Willen entwickeln, etwas lernen, was sie nicht lernen sollen, den Gehorsam vernachlässigen etc. Sicherer ist hier ein Lernen aus Büchern, ein repetierendes Lernen, ein Lernen, welches den Vorgaben eines religiösen oder weltlichen Kanons folgt. Ein solches Lernen kann leichter überwacht und korrigiert werden!

3. Die Vermittlung von Freiheit und Zwang

Es ist wiederum der Aufklärer Kant (1995), der erkennt, dass die beiden Pole Freiheit und Zwang in einer wichtigen Beziehung jenseits ihres Antipodenseins sind. In seiner einführenden Vorlesung zur Pädagogik, die er pikantweise nicht ganz freiwillig gehalten hat, betont er die Notwendigkeit zwischen Freiheit und Zwang zu vermitteln. Eine Erziehung, deren oberstes Ziel die Fähigkeit ist, frei und mündig zu entscheiden und handeln, bedarf zu Beginn des Zwangs (vgl. die Diskussion hierzu bei Steinherr 2012). Dies ist das große Paradoxon. Seine Leitfrage lautet: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1995, 711). Kant steht dabei ganz nah an Rousseau, dessen Werke er sehr geschätzt hat.

Von Kant lässt sich eine Linie bis zur modernen Familienpsychologie ziehen. Klaus Schneewind (2018) etwa, der sich theoretisch, empirisch und mit praktischen Erziehungsratgebern an Lehrkräfte und Eltern wendet, propagiert als den für unsere aufgeklärte demokratische Gesellschaft passenden Erziehungsbegriff das oben schon erwähnte Motto „Freiheit in Grenzen“. In diesem Begriff geht es darum, einerseits in einem wertschätzenden Kontext zur Autonomie zu erziehen, und gleichzeitig jedoch fordernd Grenzen zu setzen, die nicht überschritten werden dürfen. So gehört es z. B. nicht zum autonomen Handeln, eine Mitschülerin zu verprügeln, Schuleigentum zu zerstören oder sich an Mobbingaktionen zu beteiligen. Mit anderen Worten: Freiheit ist nicht unbegrenzt, sie findet immer innerhalb eines Werterahmens statt, der in Deutschland stark mit den Ideen der Teile der Aufklärung verknüpft ist, die die

Befähigung zur Freiheit als zentrales Ziel nennen. Damit liegt Schneewind ideengeschichtlich dicht bei Rousseau und Kant.

Diese Position der Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang hat ebenfalls Konsequenzen für Konzepte des Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Werten. Lehrkräfte, Eltern oder andere Erziehende stellen nicht einfach frei, was und wie gelernt wird. Sie machen Vorgaben, gewähren gleichzeitig aber auch ein hohes Maß an Entscheidungsspielräumen. Gegebenenfalls wird mit den Lernern oder zu Erziehenden über das ‚Was‘ und ‚Wie‘ verhandelt! So nimmt neben dem eigene Erfahrungen machen zu dürfen auch das Dialogische eine prominente Stellung ein.

Aus den hier skizzenhaft dargestellten Überlegungen lassen sich zwei Begriffe von Freiheit identifizieren: Zum einen pädagogisches Handeln als *Befähigung zur Freiheit* im Sinne autonomen Handelns. Zum anderen *Freiheit als Entscheidungsspielräume*, die Kinder und Jugendliche haben oder die ihnen gewährt werden. Die Befähigung zur Freiheit kann in diesem Sinne als *Produkt* pädagogischen Handelns verstanden werden, während Freiheit als Gewährung von Entscheidungsspielräumen auf den *Prozess* pädagogischen Handelns verweist. Die folgenden sechs Leitfragen können helfen, das eigene Handeln in pädagogischen Kontexten in Hinblick auf die Doppelnatürlichkeit des hier entwickelten Freiheitsbegriffs zu überprüfen:

1. Wie schaffe ich Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche sich zu autonomen Individuen entwickeln können?
2. Wie viel Freiheit kann ich Kindern und Jugendlichen gewähren?
3. Welche Grenzen muss ich Kindern und Jugendlichen setzen?
4. Was ist verhandelbar und was ist nicht verhandelbar?
5. Wie viel Überwachung dessen, was Kinder und Jugendliche tun, ist notwendig?
6. Wie können Bildung und Erziehung zur Entwicklung autonomer Individuen beitragen?

1.3 Was kennzeichnet das Handeln von Lehrkräften an der Schule?

Für das Handeln von Lehrkräften gilt selbstverständlich alles, was gerade über das pädagogische Handeln gesagt wurde. Man kann dieses Handeln jedoch auch aus der Sicht der Institution Schule noch einmal aus einer anderen engeren Perspektive charakterisieren. Diese Perspektive fragt nach der zentralen Interaktionsform von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Wenn wir diese auf ihren innersten Kern reduzieren, dann ist die zentrale Interaktionsform zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern:

1. das Initiiieren von Aktivitäten im Sinne von Aufforderungen, Angeboten und Interventionen (z. B. Fragen an die Schülerinnen und Schüler richten, aufgabenorientierte Lernangebote, Unterrichtsgespräche, aber auch erzieherisches Maßregeln),
2. der Response der Educandi, die auf die Initiativen reagieren (z. B. richtiges Antworten, Kompetenzgewinn durch Annahme des Angebots, Veränderung des nicht regelkonformen Verhaltens, aber auch Verweigerung; die Entwicklung von Konzepten, die nicht den Absichten der Lehrkräfte entsprechen),
3. die Evaluation des Response durch eine Lehrkraft oder Erziehungsberechtigte (z. B. eine gute Note, eine dezidierte Beratung, ein Lob, eine Ermahnung).

Diesem Dreischritt liegt das im Angelsächsischen populäre *Initiation-Response-Feedback*- oder *Initiation-Response-Evaluation-Modell* zugrunde (häufig abgekürzt I-R-E, vgl. Überblick bei Li 2018). Dieses Modell wurde hier allerdings deutlich erweitert. Nicht nur Fragen dienen hier als Ausgangspunkt unterrichtlicher Interaktion, sondern auch Aufgaben als Lernangebote oder Erziehungshandeln beginnen Interaktionen. Lehrkräfte sind in dieser abgewandelten Form des Initiation-Response-Feedback-Modells diejenigen, die Rahmen festsetzen und Angebote gestalten. Auf Rahmen und Angebot reagieren die Schülerinnen und Schüler, sie verarbeiten beides, um dann häufig ein bewertendes Feedback auf ihren Response zu erhalten. Ausdrücklich sei angemerkt, dass das Modell, wenn es zu einem durch Lehrerfragen dominierten Unterricht führt, sich negativ auf Wissenserwerb und Lernmotivation auswirkt (Seidel, Rimmele & Prenzel 2003).

Das Handeln gemäß der Folie dieses Modells ist im höchsten Maß unsicher. Wir wissen auch bei bestem Bemühen in der Vorbereitung nicht, ob ein Angebot oder eine Intervention erfolgreich sein wird, ob Kompetenzgewinne tatsächlich eintreten, ob es zu Verhaltensänderungen kommt. Ebenso wenig wissen wir, ob die von der Lehrkraft verbal oder nonverbal formulierte Evaluation die gewünschten Effekte hat, etwa Schülerinnen und Schüler zu motivieren oder durch eine Beratung Kompetenzgewinn zu ermöglichen. Der Dreischritt ist nicht determiniert, erst recht nicht, wenn man an 25–35 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse denkt. Die Unsicherheit dieses Dreischritts steigt, wenn man sich vor Augen führt, welche unterschiedlichen Einflüsse und Wissensbestände diesem Ablauf zu Grunde liegen. Das folgende Schaubild versucht dies zu verdeutlichen:

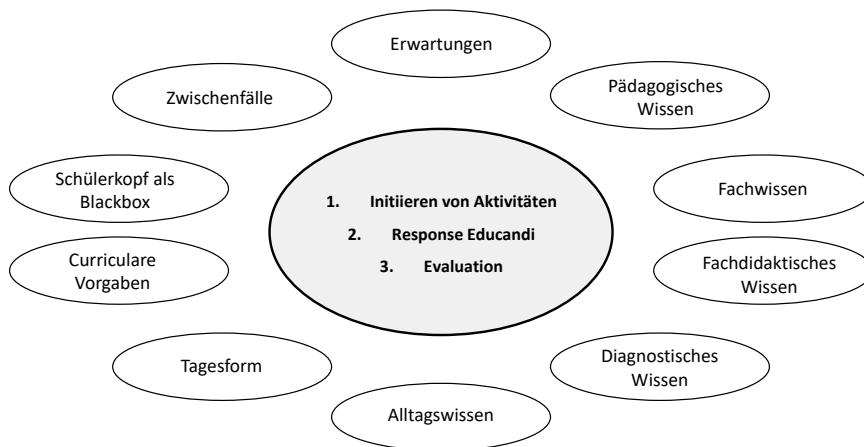


Abb. 2: Einflüsse auf das Initiieren von Aktivitäten, den Response und die Evaluation

Die Ellipsen verweisen ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf wichtige Wissensbereiche oder Aspekte des Handlungsgeschehens, die Einfluss auf den in der Mitte skizzierten Ablauf haben. Die Ellipse oben in der Mitte verweist auf die Schwierigkeiten eines sozialen Berufes innerhalb einer Institution. Lehrkräfte stehen in vielfältigen professionellen Beziehungen und sind damit mannigfaltigen unterschiedlichsten *Erwartungen* ausgesetzt (Schaubild in Anlehnung an Köck 2000, 52f.):

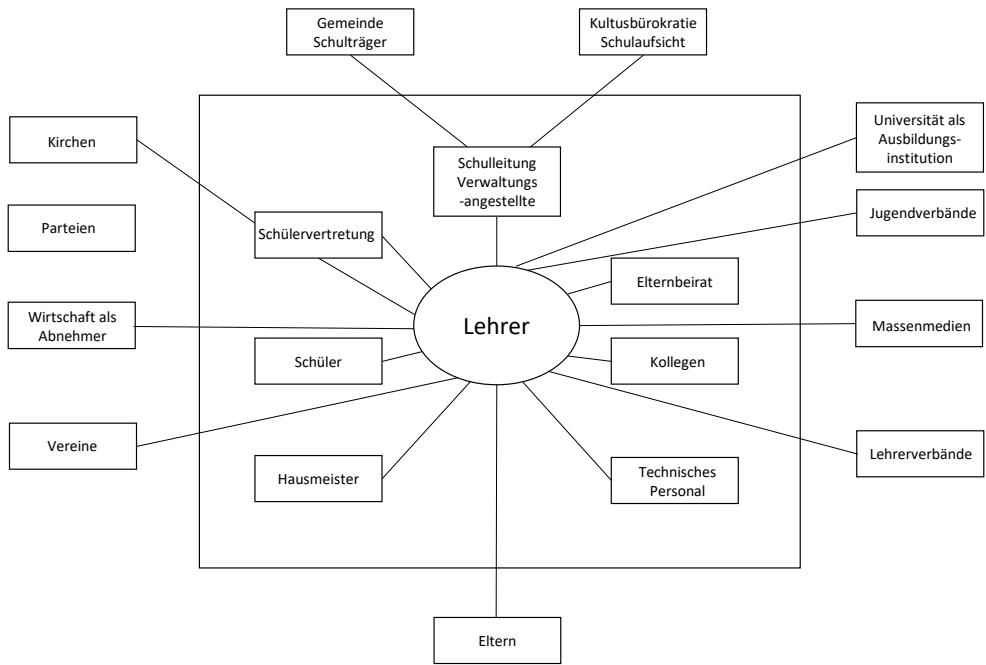


Abb. 3: Erwartungen an Lehrkräfte in Anlehnung an Köck (2004)

Eine Lehrkraft kann nicht all den hier dargestellten unterschiedlichen Erwartungen gleichzeitig genügen, so dass alle zufrieden sind. Einige Schülerinnen und Schüler wünschen sich Nähe, andere sich Distanz, der Hausmeister wünscht aus Gründen leichter Reinigung möglicherweise eine andere Tischordnung als die Lehrkraft, Eltern streben Schulabschlüsse für ihre Kinder an, die aus Sicht der Lehrkraft unerreichbar sind, Lehrkräfte wünschen sich Formen der Kollegialität, die möglicherweise nicht durch Verwaltungsvorschriften abgedeckt sind und von der Schulleitung missbilligt werden, die Wirtschaft als ‚Abnehmer‘ der Schülerinnen und Schüler wünscht sich andere Qualifikationen als die, die eine Lehrkraft im Unterricht entwickeln kann. Das ist, auch wenn es auf den ersten Blick nicht so erscheint, eine gute Botschaft: Wenn man nicht alle Erwartungen erfüllen kann, dann sollte man es auch gar nicht versuchen! Der Versuch, es allen recht zu machen, ist kein Gesundheit förderliches Verhalten. Gleichwohl gibt es selbstverständlich Erwartungen, die man erfüllen muss, etwa ein bestimmtes Stundendeputat unterrichten, eine Anzahl von Klausuren schreiben, Elternsprechstunden abhalten etc.

Die vier Ellipsen auf der rechten Seite repräsentieren unterschiedliche Wissensbereiche, mit denen sich der Dreischritt in der inneren großen Ellipse interpretieren lässt. In der Sprache der Kognitionspsychologie werden solche Bereiche als Wissensdomänen bezeichnet. Hier sind wissenschaftliche Wissensbereiche gemeint. In der Schule sind die Wissensdomänen die Fächer. Unglücklicherweise sind die Terminologie, aber auch die wissenschaftlichen Verfahren, mit denen diese Wissensdomänen das Handeln von Lehrkräften beschreiben und untersuchen, nicht identisch. Pädagogik, Fachdidaktik oder Fächer sprechen im wahrsten Sinne des Wortes häufig eine andere Sprache. Dies macht das Handeln von Lehrkräften, die sich auf diese Domänen be rufen, nicht einfacher und führt bisweilen zu der Unterstellung, der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern sei keine richtige Profession, weil die eindeutige Fachsprachlichkeit fehle (vgl. Kahlert

2018; Terhart 1999). Hinzu kommt das gut untersuchte Phänomen, dass Lehrkräfte häufig nicht wissenschaftliche Wissensbestände zur Lösung von Problemen heranziehen, sondern sich eher auf ihr Alltagswissen beziehen (Czerwenka 2002). Das birgt die Gefahr, den Vorwurf mangelnder Professionalität zu verstärken.

Die Ellipsen *Zwischenfälle*, die *Tagesform* und der *Schülerkopf als Blackbox* bezeichnen Aspekte der (Schul-)Realität, die ebenfalls Einfluss auf den beschriebenen Dreischritt haben. Eine Lehrkraft zum Beispiel hat eine schlechte Tagesform, wenn sie, aus was für Gründen auch immer, nur drei Stunden geschlafen hat. Die Aufmerksamkeit oder die Konzentrationsfähigkeit können eingeschränkt sein. Zwischenfälle, wie laute Bauarbeiten im Schulhof oder unerwartete Elternkontakte, können einen wohlgedachten Unterrichtsplan scheitern lassen.

Von zentraler Bedeutung ist auch, dass Lehrkräfte nicht in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hineinschauen können. Sie wissen nicht sicher, ob ein Angebot tatsächlich zu Kompetenzzuwachs wird, ob mit diesem Angebot bestimmte Emotionen verbunden sind, wie Angst oder Freude, ob ein Angebot zur gelungenen Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern im Sinne von Lernerfolgen führt etc. Lehrkräfte können zwar die Verarbeitung oder den Response der Schülerinnen und Schüler beobachten, diesen interpretieren, aber sie können niemals sicher sein, ob ihre Interpretation die richtige ist, denn sie haben immer nur ein begrenztes Wissen über die Menschen, die ihnen in der Klasse gegenüberstehen, auch wenn sie sich noch so sehr bemühen. Es wird über die Kinder und Jugendlichen immer mehr nicht gewusst als gewusst (Kiel 2009), selten findet sich eine einfache Kausalität. Mit der Systemtheorie des großen Bielefelder Soziologen Luhmann (1927–1998) lässt sich dies wie folgt begründen:

Die Interaktion von Menschen, also auch die von Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern, ist immer eine Interaktion von *nichttrivialen* Maschinen (Luhmann 2002, 78). Bei *nichttrivialen* Maschinen, *psychischen Systemen* in der Sprache Luhmanns, gibt es keinen Determinismus zwischen Input und Output. Ein Input, etwa eine Ermahnung durch die Lehrkraft, kann zu unterschiedlichen Outputs (Veränderung des Verhaltens zum Positiven oder zum Negativen) führen wie etwa Einsicht, Gehorsam, Widerstand, Zorn ... Darüber hinaus findet Handeln in der Schule in der Öffentlichkeit statt. Diese Öffentlichkeit führt dazu, dass bestimmte Handlungen durchgeführt oder nicht durchgeführt werden – etwa das Nichtbesprechen von Unterrichtsinhalten, weil z. B. Auseinandersetzungen mit Eltern befürchtet werden – etwa beim Sexualkundeunterricht, der Besprechung islamkritischer Karikaturen, die Behandlung der nächsten Bürgermeisterwahl im Unterricht.

In einem anderen theoretischen Kontext als Luhmanns Systemtheorie kommt der Psychoanalytiker Helm Stierlin (1990) zu einem ähnlichen Ergebnis wie Luhmann. Er unterscheidet zwischen harten und weichen Realitätskonstruktionen.

Harte Realitätskonstruktionen beziehen sich auf:

- objektive Realität, die erfasst werden kann durch
- Sehen, Hören, Messen etc.

Wenn ich etwa die Breite eines Raumes bestimmen will, um zu schauen, ob mein großer Schrank dort hineinpasst, kann ich Schrank und Raum mit einem Meterstab oder einem Lasermessgerät ganz genau vermessen und feststellen, ob der Schrank hineinpasst. Eine solche Messung würde etwa einen Streit darüber, ob der Schrank hineinpasst oder nicht, sofort beenden können. Mit anderen Worten: Bei harten Realitätskonstruktionen stellt sich Konsens in der Regel problemlos ein. Weiche Realitätskonstruktionen beziehen sich auf

- weiche, psychosozial relevante Beziehungsrealität
- Erkennen, Verstehen, Bewerten, Mitteilen etc.
- Beeinflussen der eigenen wie fremden Antriebe, Annahmen, Absichten und Erwartungen.

Weiche Realitätskonstruktionen zeigen sich hochgradig abhängig von einem Konsens und sind dauernd durch Dissens gefährdet. Der Kontakt zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern ist eine weiche Realitätskonstruktion. Lehrkräfte versuchen ihre Gegenüber zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten, ihnen etwas mitzuteilen, sie versuchen, sie zu beeinflussen. Sie haben jedoch keine absolute Macht darüber, ob ihnen das gelingt, ob sie z. B. richtig verstanden werden etc. Mit anderen Worten: Trotz aller Bemühungen können Lehrkräfte scheitern, sie erreichen bisweilen nicht, was sie beabsichtigt haben. Das hat neben dem oben erwähnten Mangel an Wissen u. a. damit zu tun, dass Lehrkräfte Fehleinschätzungen der Angemessenheit ihrer Handlungen haben, weil sie etwa unter Entscheidungswängen stehen. Clark und Peterson (1986) gehen z. B. davon aus, dass Lehrkräfte an einem Vormittag in der Schule alle zwei Minuten wichtige Entscheidungen fällen müssen. Andere Ursachen liegen in der Multidimensionalität und Simultaneität der Ereignisse im Klassenzimmer (vgl. Doyle 1986). Das heißt, bei den vielen unterschiedlichen, aber gleichzeitigen Dingen, die im Klassenraum passieren, schätzen Lehrkräfte Kinder und Jugendliche falsch ein. Dabei ist die gemeinsame Historie, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler miteinander haben, nicht immer hilfreich. In einer gemeinsamen Geschichte können sich Vorurteile bilden, die gegenüber möglichen positiven oder negativen Veränderungen der Schülerinnen und Schüler veränderungsresistent sind. Nicht zu vergessen ist das, was die Psychologie als Reaktanz bezeichnet. Das ist in diesem Fall eine motivationale Erregung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, die bedrohte Freiheit wieder herzustellen, weil sie die Einschränkung ihrer Freiheit durch Klassenregeln oder Anforderungen ablehnen (Dickenberger 1985). Es handelt sich um einen Widerstand zur Erlangung von Freiheit. Diese und viele andere Dinge mehr schränken die Berechenbarkeit von Handlungen ein.

Die grundsätzliche Unsicherheit des Handelns von Lehrkräften lässt sich nicht auflösen. Man kann sich im Sinne Goethes immer strebend bemühen, Unsicherheit zu reduzieren, und wird dennoch niemals Gewissheit erlangen. Anders als in Goethes Faustzitat „Wer immer strebend sich bemüht, Den können wir erlösen“ (Goethe 1981, 359) gibt es für Lehrkräfte keine Erlösung von der Unsicherheit.

Lehrerhandeln, so lässt sich zusammenfassen:

1. ist im Kern die Initiierung und Evaluation von Lernangeboten.
2. wird üblicherweise durch Erziehungshandeln begleitet.
3. ist nur begrenzt vorhersehbar, aufgrund der Interaktionsbeziehungen zwischen nicht-trivialen Maschinen, die zwischen Freiheit und Zwang changieren.
4. ist geprägt durch Multidimensionalität, Simultaneität, Unvorhersagbarkeit, Öffentlichkeit, Historizität.
5. ist immer mit Entscheidungswängen verbunden.
6. ist immer ein Handeln, bei dem mehr *nicht* gewusst als gewusst wird.
7. ist mit dem Widerstand der Schülerinnen und Schüler verknüpft.
8. stützt sich in der Praxis nur sehr begrenzt auf in der Wissenschaft entwickelte Wissensbestände.
9. ist neben der Option gelingenden Handelns immer mit der Option des Scheiterns verknüpft.

2 Was ist eine professionelle Lehrkraft? – normative und theoretische Positionen

Es gibt nur wenige Berufe, bei denen so viele Menschen glauben, sie wüssten, was es bedeutet, diesen Beruf gut auszuüben. Das hat damit zu tun, dass die meisten eine langjährige Erfahrung als Schülerinnen oder Schüler in einer Schule gemacht haben oder sich als Eltern von Kindern und Jugendlichen mit dem Handeln von Lehrkräften in der Schule auseinandersetzen. Es gibt kein Berufsgeheimnis! Anders als die Sprache in medizinischen Berufen ist die Sprache der Lehrkräfte verständlich; statt ‚Halbgötter in Weiß‘ sind Lehrkräfte in Literatur und Film häufig eher bedauernswerte Figuren wie etwa der Lehrer Lämpel bei Wilhelm Busch oder die Lehrkräfte in Romanen von Ludwig Thoma. Im ersten Teil der populären deutschen Filmreihe „Fack ju Göhte“ bewirbt sich ein Bankräuber als Hausmeister, wird mit einem Lehrer verwechselt, erhält die Klassenführung einer schwierigen Klasse. Er unterrichtet und erzieht unproblematisch mit großem Erfolg. Die schreckliche Botschaft lautet: Jede oder jeder kann diesen Beruf ausüben! Tatsächlich jedoch erhebt die Ausbildung von Lehrkräften an pädagogischen Hochschulen und an Universitäten den Anspruch den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers im Sinne einer akademischen Profession vorzubereiten. Was ist darunter zu verstehen?

Der Soziologe Stichweh bezeichnet Professionen als

„Berufe eines besonderen Typs [...] Sie unterscheiden sich dadurch, daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh 1996, 51).

Die Kultivierung, Kodifizierung und Vertextung von Wissen sind in unserer heutigen Gesellschaft bei Berufen, die an einer Universität oder einer anderen Hochschule akademisch gelehrt werden, mit Theorien verknüpft. Dabei können Theorien als Aussagensysteme verstanden werden, mit denen wir Ausschnitte der Realität beschreiben, erklären oder vorhersagen können. Wenn man den Lehrerberuf nicht nur als Praxis versteht, sondern als wissenschaftlich begründet, dann ist Beschäftigung mit Theorien unumgänglich. Auch wenn die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehrerberuf eine Quelle langer und ausgiebiger Diskussionen ist, ist man sich doch weitgehend einig, dass Lehrkräfte nicht einfach ‚irgendwie‘ handeln sollen. Als professionelle Akteurinnen und Akteure sollen sie ihre Handlungen reflektiert und mit Bezug zu Theorien analysieren, planen und durchführen können. Allerdings ist Theorie nicht gleich Theorie!

Der geisteswissenschaftliche Pädagoge Erich Weniger (1894–1962) hat in diesem Kontext eine Typologie von Theorien entwickelt, die hilft, die Zielvorstellung der theoretisch-reflexiven Lehrkraft zu beschreiben. Weniger unterscheidet drei Typen von Theorien (Weniger 1953):

- *Theorien ersten Grades*: Das sind unbewusste, nicht artikulierte Voreinstellungen des Praktikers. Wenn eine Lehrkraft etwa eine andere fragt, warum es so ruhig in ihrer Klasse sei, wird sie bei Theorien ersten Grades kaum eine zufriedenstellende Antwort erhalten. Die Lehrkraft ist sich nicht bewusst, was sie unternimmt, damit es ruhig ist, und kann es deshalb auch nicht artikulieren. Sie antwortet vielleicht „Irgendwie funktioniert es, ich weiß auch nicht warum!“.
- *Theorien zweiten Grades*: Erfahrungen des Praktikers, die durch Generalisierungen zu einer Kunstlehre werden. Wenn auf dieselbe Frage eine Lehrkraft auf Basis von Theorien zweiten

Grades antwortet, könnte sie zum Beispiel formulieren „Ich habe mir angewöhnt, zwei Minuten vor Unterrichtsbeginn in der Klasse zu sein. Das trägt sehr zur Ruhe des Unterrichts bei. Das klappt nach meiner Erfahrung in allen Jahrgangsstufen.“ In diesem Fall hat sie etwas ausprobiert, es auf verschiedene Klassen und Jahrgangsstufen übertragen, generalisiert und dann festgestellt, dass es funktioniert. Das ist schon in kleinem Rahmen eine Kunstlehre, die zum Beispiel in Hinblick auf Störungen natürlich noch erweitert werden kann.

- *Theorien dritten Grades:* Der Praxis nachgeordnete wissenschaftliche Reflexionen über die Praxis. Eine mögliche Antwort auf die Frage nach der Ruhe auf Basis von Theorien dritten Grades wäre „Bei mir wird es immer ruhiger, wenn es mir gelingt, den Unterricht im Fluss zu halten und Präsenz zu zeigen – ziemlich genau so, wie ich es in einem Handbuch zu moderner Klassenführung gelesen habe“. In diesem Fall beruft sich die Lehrkraft auf die Klassenführungstheorie von Kounin. Die Lehrkraft könnte sich natürlich auch auf viele andere Theorien berufen, etwa Theorien moralischen Handelns, Theorien sozialer Reziprozität, behavioristische Theorien ... Bisweilen ist die Grenze zwischen einer Kunstlehre und einer wissenschaftlichen Theorie nicht ganz klar – zumindest wenn man den Theoriebegriff weit fasst und darunter ein System von Aussagen versteht, aus denen etwas abgeleitet werden kann.

Diese hier genannten Beispielantworten sind natürlich jeweils nur eine Möglichkeit unter vielen. Die Abstufung Wenigers macht deutlich, wie Lehrkräfte ihre Berufsrolle auffassen können. Zunächst einmal ist es wichtig, dass sie sich dessen, was sie tun, bewusst sind und auch artikulieren können. Professionelle Entwicklung ist ohne die Möglichkeit, über die Praxis zu sprechen, kaum möglich. Die Systematisierung von Erfahrungen und die Möglichkeit, sich über diese Erfahrungen zu verständigen und gegebenenfalls Interventionen reflexiv zu variieren, sind ein erster Schritt zur Professionalisierung! Der Bezug auf wissenschaftliche Theorien, zur Analyse, Planung und Durchführung von pädagogischen Handlungen im Sinne der Theorien dritten Grades, ist für eine wissenschaftsbasierte Professionalisierung unumgänglich. Das Modell von Weniger ist zweifellos ein älteres Modell, macht aber grundsätzliche Professionalisierungsschritte sehr deutlich!

In der gegenwärtigen Diskussion spielt ein Professionalisierungsmodell des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers John Shulman eine wichtige Rolle. Er charakterisiert Professionalisierung grundsätzlich wie folgt:

“[...] professional education is a synthesis of three apprenticeships – a cognitive apprenticeship wherein one learns to think like a professional, a practical apprenticeship where one learns to perform like a professional, and a moral apprenticeship where one learns to think and act in a responsible and ethical manner that integrates across all three domains” (Shulman 2005, 53).

Im deutschen Wissenschaftsdiskurs werden diese drei „apprenticeships“ häufig mit „Fachwissen“, „fachdidaktischem Wissen“ und „generellem pädagogischem Wissen“ übersetzt. Aus Überlegungen dieser Art wird abgeleitet, dass Lehrkräfte so etwas wie ein *Professionelles Selbst* haben sollten, in welchem diese drei Wissensformen sowohl nebeneinander existieren als sich auch ergänzen. Dieses *Professionelle Selbst* sei üblicherweise ein personenbezogener Kern von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werten und Einstellungen, welcher die Anpassungsleistungen an Anforderungen aus beruflichen Handlungssituationen bedingt. Ein solches *Professionelles Selbst*, so Helsby (1999, 173), ermögliche Handeln im Sinne eines

“sense of being able to manage the tasks in hand rather than being driven by them. Instead of crisis management, corner cutting and ill considered coping strategies, they are able to reflect upon, and make conscious choices between, alternative courses of action and can feel that they are doing a good job.”

Aus dieser Perspektive ist die Entwicklung eines *Professionellen Selbst* das zentrale Ziel von Lehrerbildung.

2.1 Wie soll eine Lehrkraft sein?

2.1.1 Kompetenztheoretischer Ansatz

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen gibt es viele verschiedene Modelle, welche versuchen, ein *Professionelles Selbst* zu charakterisieren. Das im deutschsprachigen Bereich vielleicht populärste Modell stammt von Baumert und Kunter (2006). Die beiden berufen sich explizit auf Shulman und stellen die Kompetenz von Lehrkräften als Fähigkeit, Probleme zu lösen, in den Mittelpunkt.



Abb. 4: Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006)

Schaut man auf die fünf Kästchen, die auf der mittleren Ebene nebeneinander angeordnet sind, wird durch die Begriffe *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisches Wissen* deutlich, wie das Modell aus den grundsätzlichen Überlegungen Shulmans entstanden ist und erheblich erweitert wurde. Diesen drei Begriffen haben die Autorin und der Autor des Modells das *Beratungswissen* und das *Organisations-/Interaktionswissen* hinzugefügt. Alle fünf Wissensbereiche sollen das Professionswissen abbilden, werden als ‚Kompetenzbereiche‘ bezeichnet und ihnen werden ‚Kompetenzfacetten‘ zugeordnet – Untergliederungen dieses Wissens.

Auf der obersten Ebene gibt es neben dem Professionswissen noch die Bereiche *Überzeugungen/Werthaltungen*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten*. Diese drei Bereiche sind, grob gesagt, wichtige Einflussfaktoren dafür, ob, wie und wann Lehrkräfte ihr Wissen in der Institution Schule einsetzen. Sie sind so etwas wie unsere Filter für Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungen. Stellen wir uns zum Beispiel vor, eine Lehrkraft könne sich selbst nicht organisieren, ihr fehle also die Fähigkeit zur Selbstregulation. Sie vertritt die Überzeugung, die Organisation von Interaktion sei nicht besonders wichtig, es komme hingegen auf einen kreativen Impetus an und die Lehrkraft sei nicht motiviert, der Vorgabe fast aller Lehrpläne zu folgen, gemäß denen Unterricht als ein regelgeleitetes Handeln zu betrachten ist. In so einem Fall kann jemand sehr viel über Klassenführung als regelgeleitetes Handeln wissen, jedoch der Mangel an selbstregulativen Fähigkeiten, an Überzeugung und Motivation lässt die Umsetzung dieses Wissens eher unwahrscheinlich erscheinen. Mit anderen Worten: Etwas wissen bedeutet

nicht, gemäß diesem Wissen zu handeln! Dasselbe gilt für das Wollen und Können, nicht alles, was wir wollen oder können, setzen wir auch um!

2.1.2 Strukturfunktionaler Ansatz

Der deutsche Soziologe Oevermann definiert die Professionalität von Lehrkräften ganz ohne einen Bezug zu einem Kompetenzbegriff und stellt das Krisenhafte des Handelns von Lehrkräften in den Vordergrund:

„Unter der Bedingung gelungener Professionalität wäre [...] das Krisenhafte der Handlungspraxis selbstverständlicher Normalfall und entsprechend ein Scheitern ebenfalls. Zwar ist der Professionalisierte selbstverständlich auch bemüht, dieses Scheitern um jeden Preis zu vermeiden. Da es aber angesichts von Krise als Normalfall in Kauf genommen werden muss, wäre das Ausgrenzen des Scheiterns eher ein Zeichen von risikomeidender Schwäche als von Souveränität. Hingegen gilt bei Lehrern das Scheitern, obwohl beständiger Alltag, als unbedingt zu vermeiden und wird entsprechend verleugnet oder externalisiert.“ (Oevermann 2002, 51)

Eine solche Sichtweise von Professionalität lässt sich mit Blick auf die vorangegangenen Überlegungen zu Unsicherheit des Handelns von Lehrkräften als Nicht-Trivialmaschinen leicht rechtfertigen. Eine nicht kontrollierbare Handlungssituation, die von großer Unsicherheit geprägt ist, führt leicht zu Krisen, die es entweder zu bewältigen gilt, oder es gilt das Nichtlösen der Krisen als Scheitern zu akzeptieren. Zum Entstehen dieser Krisen tragen in besonderer Weise Spannungsfelder des Handelns bei, die sich nicht ganz auflösen lassen. Helsper spricht hier von strukturellen Antinomien des Lehrerhandelns. Das sind gegensätzliche Pole, die nicht oder nur schwer miteinander vereinbar sind und eine Lehrkraft ausbalancieren soll. Helsper (2004) unterscheidet u. a. zwischen Antinomien auf der Makroebene und auf der Handlungsebene:

Tab. 1: Strukturelle Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper (2004)

Antinomien auf Makroebene	Antinomien auf Handlungsebene
1. Begründungsantinomie Spannung von erhöhtem Entscheidungsdruck unter Ungewissheit und gesteigerter Begründungspflicht	1. Näheantinomie Spannung zwischen emotionaler Nähe und professioneller Distanz zu den Schülern
2. Praxisantinomie Spannung zwischen Theorie und Praxis	2. Sachantinomie Spannung zwischen der Vermittlung von allgemeingültigen Inhalten und dem Bezug zur Lebenswelt der Schüler
3. Subsumtionsantinomie Spannung zwischen Typisierung und Einzelfallentscheidung	3. Differenzierungsantinomie Spannung zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung in der Behandlung der Schüler
4. Ungewissheitsantinomie Spannung zwischen dem Versprechen der Vermittlung von Bildung und der strukturellen Ungewissheit diese Ziele zu erreichen	4. Organisationsantinomie Spannung zwischen starker, organisatorischer Reglementierung und unstrukturierter Lehrer-Schüler-Interaktion
5. Symmetrie- und Machtantinomie Spannung zwischen Machtgefälle und symmetrischem Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler	5. Autonomieantinomie Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie, also der Widerspruch einer Erziehung zur Autonomie durch Zwang
6. Vertrauensantinomie Spannung zwischen Vertrauen und Misstrauen zwischen Lehrkraft und Schüler	

In diesem Kontext von Krise und Spannungsfeldern sieht der strukturfunktionale Ansatz vor allem drei Aufgaben von Lehrkräften:

1. Wissensvermittlung,
2. Normvermittlung,
3. die therapeutisch-prophylaktische Dimension.

Diesen Aufgaben können Lehrkräfte, so der Strukturfunktionalismus, nur gerecht werden, wenn es ihnen gelingt ein *Arbeitsbündnis* mit den Schülerinnen und Schülern sowie der Klasse und Familie zu entwickeln. Die ersten beiden Aufgaben, wie auch die Annahme eines Arbeitsbündnisses, sind durchaus mit dem kompetenztheoretischen Ansatz vereinbar, auch wenn die prominenten Vertreter Baumert und Kunter behaupten, ihr Ansatz repräsentiere so etwas wie die Erfolgsgeschichte von Lehrkräften, während der strukturfunktionale Ansatz ein Ansatz des Scheiterns und der Krise sei (Baumert & Kunter 2006). Das ist ein Zerrbild! Die Annahme, dass die Vermittlung von Wissen und Normen zu einer „lebenspraktischen Autonomie“ führe (Helsper 2021, 180), teilen im Prinzip beide Ansätze. Strittig sind vor allem zwei Annahmen:

1. die Betonung des Krisenhaften und Scheiterns sowie die Idee,
2. eine therapeutische Beziehung sei die Folie dafür, die Professionalität von Lehrkräften zu erklären.

Hierzu ist Folgendes anzumerken:

Zu 1: Es sollte bei der Charakterisierung des Handelns von Lehrkräften in Kapitel 1.2 deutlich geworden sein, dass sich ein Scheitern in einer unsicheren Handlungssituation, die nicht kontrollierbar ist, selbstverständlich nicht vermeiden lässt. Es ist auch für die seelische Gesundheit von Lehrkräften wichtig zu wissen, dass Scheitern zur Normalität unterrichtlichen und erzieherischen Handelns gehört. Das Scheitern als Normalfall zu betrachten, heißt nicht die Erfolgsgeschichte des Lehrerberufs zu verkennen!

Zu 2: Berechtigte Zweifel sind angebracht, wenn es um die therapeutische Beziehung als zentrale Metapher für die Professionalität von Lehrkräften geht. Hier sei angemerkt, dass es zum professionellen Verständnis von Therapeutinnen und Therapeuten gehört, unbedingte Verfechter der Interessen ihrer Klienten zu sein, zumindest wenn diese sich selbst und andere nicht schädigen. Diese Unbedingtheit können Lehrkräfte nicht leisten! Sie sind, um in der Sprache des Strukturfunktionalismus zu bleiben, auch in einem Arbeitsbündnis mit ihren Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und der Familie und müssen innerhalb dieser Bündnisse auch andere Interessen vertreten als die der Kinder und Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind – z. B. auch Nichtversetzungen aussprechen, die Nichteinhaltung von Klassenregeln und Schulregeln sanktionieren. So sind Lehrkräfte immer in den Organisationsrahmen der Schule eingebunden, der viele Wünsche oder sinnvolle Entwicklungswege der Schülerinnen und Schüler nicht möglich macht. Darüber hinaus verfügen Lehrkräfte nicht über die Kompetenzen, die etwa approbierte Psychologen und Psychologinnen als Therapeutinnen und Therapeuten haben. Dies gilt zum Beispiel für ihre Fähigkeit mit schweren psychischen Auffälligkeiten umzugehen – wie etwa einer bipolaren Störung.

2.1.3 Die normative Position der Kultusministerkonferenz

Neben den gerade aufgeführten wissenschaftlichen Positionen, die nicht im Geringsten vollständig sind, sondern nur im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs besonders populär sind, gibt es viele weitere Vorstellungen, wie Lehrkräfte sein sollten. Führte man eine Straßenbefragung durch, erhielte man zweifellos viele unterschiedliche Antworten. Diese Antworten wären geprägt von eigenen Erfahrungen, Interessen, Bildungsaspirationen, Milius, kultureller Herkunft, religiösen oder ideologischen Vorlieben, Emotionen etc. Das heißt

in den Worten Stierlins, die Profession ist eine weiche Realitätskonstruktion, man muss sich intensiv verständigen, um zu einem Konsens zu kommen, der jedoch dauernd durch Dissens gefährdet ist.

Moderne Gesellschaften, die über ein institutionalisiertes Schulwesen verfügen, bemühen sich der Beliebigkeit von Ansichten über den Lehrerberuf durch Normen zu begegnen, die in Verordnungen, Gesetzen oder exemplarischen Beispielen kodifiziert wird. Trotz des föderalen Systems der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine solche gemeinsame normative Antwort, die für alle Bundesländer gilt und durch die zentrale normgebende Institution für die Lehrerbildung, die Kultusministerkonferenz, festgelegt wurde.

Die Kultusministerkonferenz und die Lehrerverbände definieren in ihren Standards für die „Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ das Berufsbild von Lehrkräften wie folgt (Kultusministerkonferenz 2019, 3):

1. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.“

Aus diesen fünf Standards ergeben sich laut KMK die vier schon in der Einleitung genannten zentralen Kompetenzen für Lehrkräfte:

1. *Unterrichten*

Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen;

2. *Erziehen*

Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus;

3. *Beurteilen [und Beraten]*

Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus [und]

4. *Innovieren*

Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter

Diese vier Kompetenzbereiche werden in dem Papier der KMK durch weitere einzelne Kompetenzen für jeden Kompetenzbereich ausdifferenziert. Gleichwohl bleibt vieles vage, um für die verschiedenen Bundesländer konsensfähig zu sein. Je konkreter etwas formuliert wird, desto schwieriger ist das Erzielen von Konsens!

2.1.4 Inklusion – eine Position zwischen Normativität, Theorie und empirischer Forschung?

Der strukturfunktionale und der kompetenztheoretische Ansatz widmen sich der Frage, wie Lehrkräfte sein sollen, einerseits aus theoretischen Erwägungen heraus und andererseits auf Basis empirischer Untersuchungen. Dabei konzentriert sich der Strukturfunktionalismus auf Forschung, die durch rekonstruktives Fallverstehen geprägt ist, und der kompetenztheoretische Ansatz baut häufig auf hypothesesüberprüfenden quantitativen Verfahren auf. Die normativen Festlegungen der KMK stehen heute in einer eher lockeren Beziehung zu den kompetenztheoretischen Ansätzen. Das heißt, der Kompetenzbegriff spielt in der Festlegung der Aufgaben von Lehrkräften eine wichtige Rolle, ohne dass theoretisch konsequent einem bestimmten Modell gefolgt wird. Das hat unter anderem damit zu tun, dass die normative Festlegung der Aufgaben lange vor der Popularität des Kompetenzbegriffs stattgefunden hat.

Ein gegenwärtig populärer Ansatz, die Aufgaben von Lehrkräften zu charakterisieren, ist ein Konglomerat aus verschiedenen Diskursen. Ausgangspunkt sind menschenrechtliche Fragen, zusätzlich findet sich die dezidierte Etablierung theoretischer Kontexte in und außerhalb der Pädagogik, zum Beispiel in der Soziologie oder Philosophie. Es gibt aber auch einen Rekurs auf die Bildungsökonomie und wissenschaftliche Empirie. Dieses komplexe Konstrukt, welches im wahrsten Sinne des Wortes ‚mächtig‘ geworden ist, hat zu vielfältigen disziplinübergreifenden Erwägungen geführt und ist in seiner Diskussion noch lange nicht abgeschlossen. Deswegen bedarf es einigen Raumes der Darstellung.

Menschenrechte als der normative Dreh- und Angelpunkt der Inklusionsdebatte

Seit etwas mehr als zehn Jahren haben wir im Zusammenhang mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention 2009 eine Aufbruchsstimmung, Bildung und Bildungssysteme in Hinblick auf ein inklusives System radikal zu reformieren. Diese Aufbruchsstimmung ist besonders durch normative zwischenstaatliche Vereinbarungen angestoßen worden. In der Behindertenrechtskonvention heißt es in Artikel 24 (Beauftragter der Bundesregierung 2011):

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; [...]“.

Die Ratifizierung dieser Konvention führte zum „Nationale[n] Aktionsplan der Bundesregierung“ mit dem Ziel, Anstöße für eine Veränderung der Gesellschaft in möglichst allen Bereichen, insbesondere auch im Bildungssystem, zu geben (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011). Juristisch liegt hier eine Normenhierarchie vor: Eine transnationale völkerrechtliche Vereinbarung führt zu nationalen Gesetzen und Regelungen, die wiederum lokal umgesetzt werden sollen. So gibt es nicht nur einen nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung von Inklusion:

- Gleichzeitig etwa wurde in die „Standards der Lehrerbildung“, welche die KMK formuliert hat, aufgenommen, dass Lehrkräfte Diversität schätzen sollen und Anerkennung anderer ein zentrales Erziehungsziel ist. Dabei nimmt eine Fußnote explizit Bezug auf die BRK (vgl. KMK 2015; KMK 2019).
- Es kam zu einer Vielzahl unterschiedlicher Rechts- und Verordnungsänderungen in allen Bundesländern, welche die Umsetzung von Inklusion vorantreiben sollen.
- Eine Reihe schon existierender theoretischer Ansätze, die schon deutlich länger existieren, wie z. B. die „Pädagogik der Vielfalt“ von Prengel (1993) oder Feusers entwicklungslogische

Didaktik (1995), wurden zur Begründung von Inklusion herangezogen, um nicht nur im Normativen zu verharren.

- Es gibt eine Reihe empirischer Studien, welche die Vorteile inklusiver Beschulung im Sinne der BRK belegen sollen (vgl. als Überblick Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz 2016; Gebhardt 2015).
- Die Flut von Sammelbänden und Monografien, die sich mit diesem Thema beschäftigen, kann auch von Experten und Expertinnen nur schwer überblickt werden (z. B. mehr als 30000 Treffer bei Amazon bei Eingabe des Begriffs ‚Inklusion‘, Retrieval 4.6.2020).
- Lehrerfortbildungen zum Thema Inklusion (Amrhein 2015) oder zu besonderen Regelschullehrkräften unbekannten Kompetenzbereichen wie den Umgang mit Schülerinnen und Schülern etwa zum Bereich soziale und emotionale Entwicklung wurden vielfältig auf sehr unterschiedlichen Niveaus entwickelt und angeboten.
- Noch immer läuft eine Entwicklung von universitären Studien-, Aufbaustudien- bzw. Zertifikatslehrgängen.
- Beachtenswert sind auch akademisch-praktische oder politisch-praktische Institutionalisierungen wie etwa die „Inklusive Universitätsschule Köln“ oder die Einrichtung einer „Stabsstelle Inklusion“ im bayerischen Kultusministerium, welche Aktivitäten in der universitären Ausbildung von Lehrkräften unterstützt und teilweise mit organisiert.
- Eine Reihe von Zeitschriften sind entstanden, die sich explizit dem Thema der Inklusion widmen, z. B. „Schule inklusiv. Vielfalt nutzen – Bildungsgerechtigkeit schaffen“ oder „Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion“.
- Die Einrichtung von Lehrstühlen mit Denominationen wie „inklusive Pädagogik“, „Lehrstuhl für Diversitätsssoziologie“ etc. sind Ausfluss eines erfolgreichen politisch-wissenschaftlich akademischen Agendasettings.

An dieser sicher nicht vollständigen Aufzählung sieht man, wie eine Transformation auf sehr vielen verschiedenen Ebenen der Gesellschaft sich aktualisiert. Veränderung findet nur statt, wenn viele Ebenen gesellschaftlichen Handelns sich in die gleiche Richtung bewegen! Das ist ein großer Erfolg für diejenigen, welche den Inklusionsgedanken vertreten. Im Sinne von Heraklit (520–460) kann man nach wie vor jedoch sagen, ‚alles ist im Fluss‘ und nichts wird über einzelne Bundesländer hinaus koordiniert. Bei einer Anerkennung der normativen Grundpositionen, wie sie die BRK formuliert, und bei einer Anerkennung der Notwendigkeit von Veränderung oder Anpassung an mehr Diversität in der Schule gibt es international wie national einen Streit, wie ein Schulsystem, welches inklusiv sein möchte, sich verändern sollte. Man kann diesen Streit durch die Pole „Full Inclusion“ und „Educational Inclusion“ idealtypisch gut umreißen (Darstellung in Anlehnung an Hillenbrand, Melzer & Sung 2014):

Tab. 2: Full Inclusion und Educational Inclusion in Anlehnung an Hillenbrand, Melzer und Sung (2014)

Full Inclusion	Educational Inclusion
Inklusive Bildung bedeutet in erster Linie eine grundlegende Änderung des Bildungssystems und seiner Organisation. „Enges Verständnis“	Inklusive Bildung fordert in erster Linie eine wirksame Unterstützung aller Lernenden, die unterschiedlich organisiert sein kann. „Moderates Verständnis“
Die Argumentation erfolgt auf allen Ebenen politisch mit dem Menschenrecht.	Die Argumentation erfolgt empirisch mit der Frage bestmöglicher Effekte bei Lernenden.

Full Inclusion	Educational Inclusion
Spezialisierte Organisationsformen (z. B. „special schools“, „special classes“) werden als Bruch der Menschenrechte verstanden.	Da empirische Befunde keine durchgängige Überlegenheit für eine bestimmte Organisationsform belegen, gelten verschiedene Angebote als hilfreich.
In der Konsequenz fordert diese Position die Abschaffung von Förderschulen und ähnlichen spezialisierten Formen.	In der Konsequenz werden evidenzbasierte Verfahren, Kooperationen, Förderpläne etc. als wichtiger betrachtet als die Schulorganisation.
Die Professionalisierung für inklusive Bildung verlangt nach der Abschaffung eines eigenen Lehramts Sonderpädagogik.	Die Professionalisierung verlangt nach einer evidenzbasierten Qualifizierung von Lehrkräften mit verschiedenen Abschlüssen, darunter auch dem Lehramt Sonderpädagogik.
Eigenständige Studiengänge für das Lehramt Sonderpädagogik sind abzuschaffen.	Eigenständige Studiengänge auf evidenzbasierter Basis sind unverzichtbar; Grundlagen der Sonderpädagogik sind für alle Lehrämter notwendig.

Eine grundsätzliche Kritik, welche das normative Konstrukt der BRK und die sich daraus ergebenden Entwicklungen infrage stellt, gibt es eher selten. Beispiele für so eine Kritik sind Ahrbecks „Inklusion. Eine Kritik“ (2014, inzwischen in 3. Auflage erschienen) oder Beckers schon in der Titulatur drastische Ablehnung „Die Inklusionslüge“ (2015). Insgesamt ist die Tonlage, mit der national wie international über Inklusion gesprochen wird, eher emphatisch. So gibt es Äußerungen wie Inklusion sei der „Olymp der Entwicklung“ (Wocken 2012, 72), oder es ist vom „Übergang in eine neue Welt“ (Dreher 2012, 30) die Rede. An diesen Formulierungen wird deutlich, dass Wissenschaft in diesem Kontext in besonderem Maße mit normativen Ideavorstellungen verknüpft ist, deren Umsetzung man unter allen Umständen erreichen möchte. In dieser Diskurslandschaft gibt es neben der gerade erwähnten 1. menschenrechtlichen Argumentation drei weitere Argumentationsstränge, welche für die Einführung von Inklusion plädieren. Zusätzlich gibt es noch 2. einen anerkennungstheoretischen Diskurs, 3. einen Diskurs basierend auf empirischer Forschung und 4. einen bildungökonomischen Diskurs.

Der anerkennungstheoretische Diskurs

Wirft man einen Blick in die umfängliche Inklusionsliteratur, fällt auf, dass viele Autorinnen und Autoren zunächst einmal ihren individuellen Inklusionsbegriff definieren (siehe zum Beispiel den Sammelband von Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz 2016). Das ist keine wünschenswerte Ausgangsposition für theoretische Erörterungen, denn es gehört in fast allen Wissenschaftsbereichen zu den Dogmen ‚guter‘ Wissenschaft von klaren Begriffen auszugehen. Man sollte erwarten, dass so viele Jahre nach der Behindertenrechtskonvention klar definiert sei, was man unter Inklusion in wissenschaftlichen Kontexten zu verstehen habe. In der Pädagogischen Psychologie etwa ist ein Konstrukt wie *Selbstwirksamkeit* (Bandura 1997) klar operationalisiert und es ist nicht notwendig in jedem Aufsatz eine eigene Operationalisierung zu entwickeln – im Gegenteil, Forschung baut auf solchen bestehenden Operationalisierungen auf. In den Erziehungswissenschaften ist das leider häufig anders. Erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze sind häufig heterogener und weniger aufeinander bezogen. Metaphorische Unklarheit wird bisweilen als Reflexionsgewinn gesehen. In Hinblick z. B. auf die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff wird dies z. B. besonders deutlich (vgl. Tenorth 1997).

Einen guten Überblick über diesen internationalen Begriffswirrwarr in Hinblick auf Inklusion geben die skandinavischen Forscher Nilholm und Göransson in ihrem sehr lesenswerten Artikel „What is meant by inclusion?“ (2017). Versucht man in der dort konstatierten babylonischen

Verwirrung einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden, dann könnte man vielleicht formulieren:

Inklusion bezeichnet für alle Teile der Gesellschaft das gleichberechtigte, chancengleiche und selbstbestimmte Zusammenleben sowie das damit verbundene barrierefreie, unabhängige und diskriminierungsfreie Zusammenhandeln der Menschen auf Augenhöhe, unabhängig von Geschlecht, sexueller Identität, Alter, sozialer wie ethnischer Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Bildung, Behinderungen oder anderen individuellen Merkmalen.

Wenn man dies dann auf eine kürzestmögliche Formel bringt, kann man sagen, Inklusion sei „Minimierung von Diskriminierung – Maximierung von sozialer Teilhabe“ (Werning 2010). Die kanadische Inklusionsaktivistin Marsha Forest hat für einen solchen breiten Inklusionsbegriff den eingängigen Slogan entwickelt ‚all means all‘. Das folgende Schaubild versucht dies zu verdeutlichen (grafische Darstellung nach Markowetz 2007):

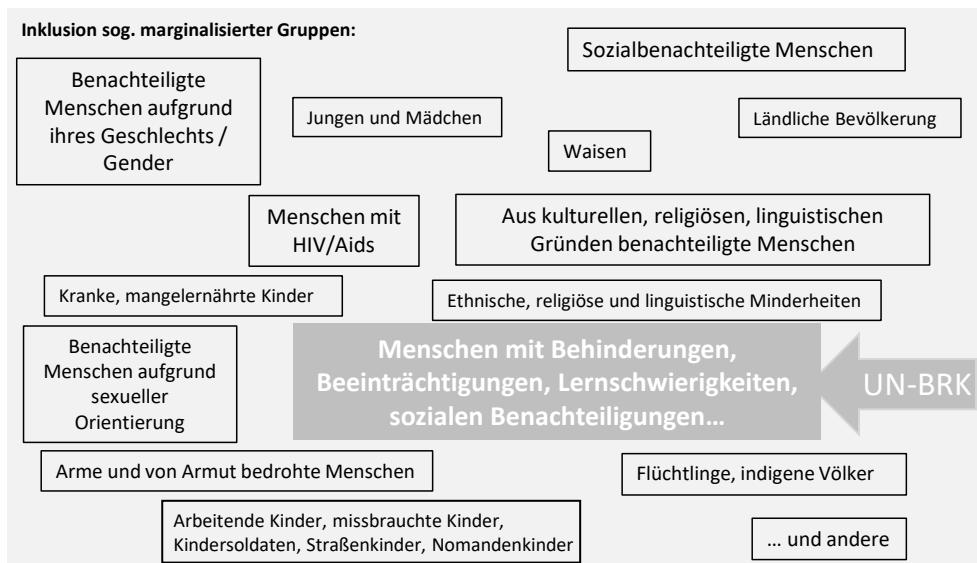


Abb. 5: Inklusion sog. marginalisierter Gruppen nach Markowetz (2007)

Erreicht werden soll dieses ‚all means all‘ im Bildungssystem durch (Lindmeier & Hirschberg 2013; Tomaševski 2004):

- Availability (allgemeine Verfügbarkeit von Bildung für jede Person)
- Accessibility (diskriminierungsfreie und barrierefreie Zugänglichkeit)
- Acceptability (Angemessenheit, Orientierung an den Bedürfnissen aller Lernenden)
- Adaptability (Adaptierbarkeit, Anpassbarkeit, Anpassung an neue, aktuelle Herausforderungen)

Während die beiden ersten ‚As‘ eher auf politisch-strukturelle Bedingungen abzielen, verlangen die beiden letzten ‚As‘ Kompetenzen und spezifische Performanz der Lehrkräfte. Sie müssen ihre Klientel kennen, in der Lage sein, auch diagnostisch tätig zu werden, und ihre Handlungen

entsprechend anpassen. Diese vier ‚As‘ geben eine leitende Wertorientierung für eine Transformation von Gesellschaft und Bildungssystem wieder.

Sehr einflussreich, und die vielleicht wichtigste viele divergierende Ansätze verbindende Wertorientierung, stammt aus der weltweit diskutierten Studie des Sozialphilosophen Axel Honneth (vgl. Überblick bei Felder 2015). Er arbeitet in seiner großen Studie „Kampf um Anerkennung“ heraus (Honneth 1998), dass das Streben nach und das Gewähren von Anerkennung Basis eines werteorientierten Umgangs miteinander sein sollten. Honneths Studie ist neben ihrer unbestritten hohen theoretischen Qualität vielleicht auch populär, weil ihr Titel eine hohe metaphorische und agitatorische Qualität bietet. Der Titel „Kampf um Anerkennung“ kann als Aufforderung zum Kampf für die gute Sache verstanden werden. Der Kampf behinderter Menschen um Anerkennung steht in einer Reihe mit einem Kampf für religiöse Gleichberechtigung, der Befreiung von Sklaverei, der gerechten Behandlung von Geschlechtern etc. (vgl. Solomon 2013).

Zentrale Denkfigur in Honneths Studie ist die Unterscheidung von drei Beziehungsmustern, in denen sich Anerkennung realisiert:

1. Anerkennung, die auf Bedürfnissen und Affekten beruht und als „Liebe“ exklusive Beziehungen stiftet bzw. trägt (vgl. Honneth 1998, 153ff.).
2. Anerkennung gleicher Rechte für sich und andere als Bindung an Normen, die im Prinzip für alle gelten, Reziprozität erwartbar machen und für deren Einhaltung Sanktionsinstanzen bemüht werden können (ebd., 173ff.).
3. Anerkennung als soziale Wertschätzung, die sich positiv auf konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten von Personen bezieht (ebd., 196ff.).

Honneth entwirft aus diesen drei Formen von Anerkennung ein auf Solidarität basierendes Verständnis von Symmetrie, das am „individuell Besondern der anderen Person“ auf eine Art und Weise Anteil nimmt, die über eine nur „passive Toleranz“ hinausgeht: „denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre [der Benachteiligten] mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“ (Honneth 1998, 210). Es ist ein häufiges Missverständnis in der alltäglichen Interpretation Honneths, man müsse alles anerkennen oder wertschätzen, was einem an einer anderen Person begegnet. Das stimmt nicht! Der zweite Anerkennungsbegriff betont nicht nur die gleichen Rechte für alle, sondern ebenso die Notwendigkeit das Nichteinhalten rechtlicher oder sozialer Rahmen zu sanktionieren. Das heißt zum Beispiel: In einer Klasse gelten soziale Regeln, gemäß denen die Zerstörung fremden Eigentums nicht als kreativer Impuls gewertschätzt wird, dann erfolgt zu Recht eine Sanktion und statt Anerkennung eine Missbilligung.

Solche aus Honneth abgeleiteten Überlegungen sind für die Schule nicht neu. Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Oser (1998) etwa will als zentrale Wertorientierung Lehrkräfte vor allem auf die Begriffe „Fürsorge“, „Gerechtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ verpflichten. Schulvergleiche belegen seit Jahrzehnten, dass die Übertragung von Verantwortlichkeit an Schülerinnen und Schüler und ein von allen als wertschätzend erfahrenes Schulklima förderlich sowohl für das Sozialverhalten als auch für Schülerleistungen sind (vgl. Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston 1980; Fend 1998). Entsprechend gilt die Einhaltung einer freundlichen und gesitteten Atmosphäre mit einem von gegenseitiger Achtung getragenen Umgangston seit langem als Qualitätsmerkmal für Unterricht (vgl. z. B. Ditton 2000; Fend 1998).

Der Diskurs der empirischen Forschung

Die vielfältige Forschung zur Inklusion kann hier nicht umfassend dargestellt werden. Hierzu gibt es hilfreiche Handbücher und Studienbücher (z. B. Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowitz 2016; Heimlich & Kiel 2020). Betrachtet man eine Reihe ausgewählter Ergebnisse

der Inklusionsforschung, wird schon anhand einiger Schlaglichter deutlich, dass diese Ergebnisse einerseits ermutigend sind und andererseits auf massive Probleme hinweisen:

- Lehrpersonen an Regelschulen haben eine durchaus wohlwollende Haltung gegenüber inklusiven Bemühungen, fühlen sich aber nicht genügend ausgebildet und sind ängstlich in Anbetracht der größeren Heterogenität und einer Klientel, die sie so nicht kennen (Amrhein 2011; Avramidis & Norwich 2002; Heyl & Seifried 2014; Klemm 2009).
- Das Gefühl mangelnde Kompetenz gilt ganz besonders in Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (Carrol & Hurry 2018; Dekker, Koot, von der Ende & Verhulst 2002).
- Sind Ressourcen und Fortbildungsangebote verfügbar, ist die Haltung bzw. Bereitschaft zu Inklusion deutlich positiver (de Boer, Pijl & Minnaert 2010; Donohue & Bornman 2015).
- Für Sonderpädagoginnen und -pädagogen spielen eine potenzialorientierte Haltung oder ein spezifisches Ethos im Sinne eines positiven Menschenbildes eine wichtige Rolle (Schlotter, Weiß & Kiel 2014). Dies gilt jedoch nicht unbedingt für Regelschulpädagogen und -pädagoginnen, ganz besonders Gymnasiallehrerinnen und -lehrer verstehen sich als Wissensvermittler (Weiß, Schramm & Kiel 2014).
- Wir haben, mit einigen Ausnahmen (vgl. den Überblick bei Cole, Murphy, Frisby, Grossi & Bolte 2020), seit ca. 30 Jahren den Befund, dass die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in inklusiven Settings steigt (Haerberlin, Bless, Moser & Klaghofer 1991; Myklebust 2006; Lindsay 2007; Evmenova 2018).
- Jedoch steigt auch soziales Ausgrenzungsverhalten in inklusiven Settings; Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf empfinden bei gemeinsamer Beschulung psychosoziale Belastungen (Huber & Wilbert 2012; Möller 1995).
- Demgegenüber stehen Befunde, dass das Befinden von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht beeinträchtigt sei (Rossmann, Gasteiger Klicpera, Gebhardt, Roloff & Weindl 2011).
- Je höher der Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern, desto eher lehnen Eltern nicht behinderter oder wenig behinderter Kinder inklusive Settings ab (Heyl & Seifried 2014).

Dieser kleine Ausschnitt an Ergebnissen zeigt, dass trotz der vielfältigen Bemühungen um eine gesellschaftliche und bildungspolitische Transformation die Verwirklichung von Inklusion kein einfacher „Selbstläufer“ ist. In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ist nach wie vor viel zu tun. Ebenso bedarf es vieler struktureller innovativer Ideen, um Inklusion an Schulen umzusetzen. Ebenso ist mehr intensive hochwertige Forschung notwendig. „Rivers of Ideology – Islands of Evidence“ heißt ein Artikel von Kavale und Mostert in Hinblick auf die Inklusionsforschung aus dem Jahr 2003. Dies gilt heute sicherlich nicht mehr so, wie die oben angeführten seriösen Forschungsergebnisse zeigen. Darüber hinaus gibt es inzwischen auch hochwertige Metaanalysen (Oh-Young & Filler 2015). Nach wie vor besteht jedoch auch ein großer Korpus normativer Literatur und Streit über Normativität, der der Debatte nicht immer gut tut. Zu den immer noch bestehenden Entwicklungsbedarfen in der Forschung gehören vor allem:

- Die Überwindung eines Bias der bisherigen Forschung im Bereich der Grundschule und der Lernbehindertenpädagogik. Es geht darum, mehr Regelschulen der Sekundarstufe I und II in Hinblick auf Inklusion zu erforschen (z. B. wie bei Amrhein 2015).
- Sehr kleine Stichprobengrößen ($n < 20$).
- Studien, die den Maßstäben zur Erstellung und Auswertung empirischer Arbeiten zur Wirksamkeit von Interventionen häufig nicht genügen (vgl. die Maßstäbe der APA; Lauth & Grünke 2005).

- Ein Mangel an Studien, in denen verschiedene Interaktionseffekte in Form von Moderatoren und Mediatoren erfasst werden, die für Aussagen über wirksame Beschulungen wichtig sind (Lindsay 2007).

Die bisherige Forschung zur Inklusion zeigt vor allem drei Dinge:

1. Empirische Forschung unterstützt die Idee der Inklusion weitgehend, aber nicht ausschließlich.
2. Empirische Forschung zeigt notwendige Entwicklungsbedarfe für die Fortentwicklung von Inklusion in Schule und Gesellschaft auf.
3. Empirische Forschung steht häufig im Konflikt mit normativen Utopien, die von ihr nicht im gewünschten Umfang bestätigt werden.

Der bildungökonomische Diskurs

Ökonomen fragen gern nach dem Mehrwert, den eine Handlung oder Veränderung hat! Das Kernargument einer ökonomischen Antwort in Hinblick auf Inklusion lautet, diese schaffe die Möglichkeit, dass mehr Menschen höherwertige Bildungserfolge erzielen, und deswegen sei sie auch aus bildungökonomischer Sicht vorteilhaft (Klemm 2009), denn moderne Volkswirtschaften benötigen möglichst hochqualifizierte Personen. Aus der empirischen Bildungsforschung kann man noch hinzufügen, dass höhere Bildungsabschlüsse häufig zu höherem Einkommen führen, Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen häufig gesünder sind und mehr an den Möglichkeiten einer Gesellschaft insgesamt partizipieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Somit ist es eine Frage der Gerechtigkeit, auch benachteiligten Menschen möglichst hohe Bildungsabschlüsse zukommen zu lassen.

Diese Argumentation, so plausibel sie auf den ersten Blick scheint, ist durchaus mit Problemen behaftet. In der Tat zeigen eine Reihe von Untersuchungen sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Bereich, dass Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings bessere Bildungsabschlüsse machen als in segregierten sonderpädagogischen Institutionen (Haeberlin et al. 1991; Gebhardt 2015; Kemper & Goldan 2018). Demgegenüber steht jedoch das eben schon erwähnte Problem, dass zwar der Bildungserfolg steigt, im selben Moment jedoch das soziale Exklusionsverhalten zunehmen kann bzw. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf sich eventuell psychisch besonders belastet fühlen. Wenn das tatsächlich der Fall sein sollte, ist der Erfolg von Inklusion letztlich geringer als postuliert, denn es geht um gesellschaftliche Transformation und nicht um eine Verfestigung von Vorurteilen.

Insgesamt wird von Lehrkräften ein besonderes inklusionspädagogisches professionelles Selbst gefordert (z. B. Moser 2003; Dlugosch & Reiser 2009; Werning & Arndt 2013; Schlotter, Weiß & Kiel 2014), welches im Sinne des Modells von Baumert und Kunter vor allem auf die Werthaltungen und motivationalen Orientierungen abzielt. Dieses Selbst lässt sich wie folgt umreißen:

- eine humanistische, grundsätzlich anerkennende Grundhaltung, die auf alle anderen Fähigkeiten und Eigenschaften ausstrahlt,
- die Annahme des teils schwierigen Schülerklientels,
- eine besondere Wertschätzung dessen, was ein Kind schon kann, und nicht, was es nicht kann,
- die Bereitwilligkeit, aktiv ein Mandat für diejenigen zu übernehmen, die ihre eigenen Interessen nicht selbst vertreten können.

Begründet wird dieses Selbst durch die oben zitierten menschenrechtlichen, theoretischen und empirischen Argumentationen. Der Umbau des Bildungssystems ist noch lange nicht abgeschlossen. Inklusion bildet eine zentrale Zielvorstellung in der Lehrerbildung. Sie gibt maßgeblich vor, wie Lehrkräfte sein sollen.

2.2 Wie ist die gegenwärtige Arbeitssituation des Lehrerberufs?

Neben der Literatur, die Dimensionen der Professionalität des Lehrerberufs theoretisch oder empirisch begründet, gibt es eine umfangreiche Literatur, welche den Beruf, so wie er ist, darstellt. Es geht in dieser Literatur darum, den status quo des Berufs von Lehrkräften zu charakterisieren. Einerseits handelt es sich um deskriptive Beschreibungen wie die Charakterisierung von Rothland (2013), der aus einer Literaturanalyse herausarbeitet:

1. *Zweiteilung des Arbeitsplatzes und Konsequenzen*: Arbeitsplatz ist die Schule und das Zuhause. Hieraus resultieren zum Beispiel Probleme bezüglich der Trennung von Arbeit und Privatleben.
2. *Unvollständig geregelte Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer*: Nur ein Teil der Arbeitszeit ist verpflichtend festgeschrieben und der Zeitaufwand bzw. das Engagement für weitere Aufgaben (Vor- und Nachbereitung, Elternarbeit, eigene Fortbildung etc.) muss selbst festgelegt werden. Das kann zu einer negativen öffentlichen Wahrnehmung des Lehrerberufs führen im Sinne von ‚morgens Unterricht, nachmittags Tennis‘.
3. *Prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung*: Weder alle Aufgaben noch die Zielsetzungen (mit Blick auf Unterricht, Erziehung, Förderung etc.) sind allgemeingültig definiert.
4. *Schwebelage zwischen Reglementierung und ‚pädagogischer Freiheit‘*: Einerseits ist der organisatorische Rahmen der Schule formalisiert und reglementiert, andererseits bestehen aber mit Blick auf die pädagogische Arbeit in der Klasse Freiräume, wie man sie in vielen Berufen nicht findet.
5. *[E]rzwungene‘ Zusammenarbeit, asymmetrisches Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften*: Lehrkräfte arbeiten mit einer Klientel, die sie sich nicht aussuchen können, das Arbeitsbündnis ist erzwungen. Aufgrund des Altersunterschieds haben sie einen Vorsprung an Wissen und Erfahrung.
6. *Geringe Kontrolle über die Lehrerarbeit und die erzielten Effekte*: Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern resultieren nicht deterministisch aus dem Handeln der Lehrerinnen und Lehrer.
7. *Doppelte Kontingenz des professionellen Handelns*: Lehrkräfte machen ein Angebot in Form von Lerngelegenheiten, können aber die Nutzung dieses Angebots durch die Schülerinnen und Schüler nicht erzwingen. Gleichzeitig sind Lehrkräfte auf Zusammenarbeit aller am Unterricht Beteiligten angewiesen, können sich aber nicht sicher sein, ob diese Zusammenarbeit stattfindet.
8. *Fehlende Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts*: Im Gegensatz zu einem fertigen materialen Werkstück besteht kaum die Möglichkeit, die Wirksamkeit des eigenen Handelns mit Blick auf die Lebenswege von (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern zu eruieren.
9. *Lehrerberuf als Beruf ohne Karriere*: Gratifikationen (z. B. Beförderung, finanzielle Honorierung) stehen für hohes Engagement bzw. hohe Leistung nur sehr bedingt bzw. gar nicht zur Verfügung.
10. *Ein Berufsgeheimnis einhergehend mit einer Fachsprache scheint nicht zu existieren*: Der Lehrer hat – anders als andere akademische Professionen (z. B. Mediziner, Juristen), denen Abgrenzungsmöglichkeiten schon aufgrund einer spezifischen Fachsprache zur Verfügung stehen – nur eine geringe Exklusivität. Jeder Mensch war einmal Schülerin oder Schüler, manche bleiben als Elternteil in Kontakt mit der Schule, so fühlt sich jede/r deswegen erfahren oder kompetent.

Neben solchen deskriptiven Analysen gibt es auch wichtige Befunde der Belastungsforschung, welche den Beruf charakterisieren. Diese findet häufig innerhalb eines empirisch-quantitativen Paradigmas statt. Im Folgenden werden zentrale Befunde hierzu nicht nach Autorinnen und Autoren geordnet dargestellt. Stattdessen orientiere ich mich an der verdienstvollen Arbeit von Leiendecker (2021, 48–58), welche die Befunde zur Lehrerbelastung in ihrer Dissertation nach fünf Anforderungsbereichen an Lehrkräfte ordnet.

- „1. Anforderungen von Arbeitsaufgabe und Inhalt,
- 2. Anforderungen von Arbeitsorganisation und Zeit,
- 3. Anforderungen von Arbeitsplatz und -umgebung,
- 4. Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz,
- 5. Anforderungen der Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses.“

Im Gegensatz zu Leiendecker werden hier alle Anforderungen in einer Tabelle zusammengefasst:

Tab. 3: Anforderungsbereiche an Lehrkräfte in Anlehnung an Leiendecker (2021)

Anforderungen von Arbeitsaufgabe und Inhalt	Anforderungen von Arbeitsorganisation und Zeit	Anforderungen von Arbeitsplatz und -umgebung	Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz	Anforderungen der Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses
<i>Quantitative Überforderung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohe zeitliche Arbeitsbelastung ▪ Unvollständig geregelte Arbeitszeit ▪ Fehlende Erholungs-pausen in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoher Geräuschpegel im Klassen-zimmer ▪ Schlechte räumliche Situation in der Schule ▪ Unzureichende Ausstattung der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeit mit schwierigen, verhaltensauffälligen oder den Unterricht störenden SuS ▪ Erzwungene Zusammenarbeit und asymmetrisches Verhältnis zu SuS ▪ Elternkontakte ▪ Widersprüchliche Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen ▪ Fehlendes Berufsgeheimnis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwebelage zwischen Reglementierung und ‚pädagogischer Freiheit‘ ▪ Beruf ohne Karriere
<i>Qualitative Überforderung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handeln in Unsicherheit ▪ Breites Aufgaben-spektrum ▪ Offenheit der Aufgabe ▪ Geringe Kontrolle über Erfolg der Arbeit ▪ Fehlende Rückmel-dung 			
<i>Emotionale Dissonanz</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notwendigkeit Gefühle zu unterdrücken ▪ Nähe-Distanz-Antinomie 			

Diesen unterschiedlichen Anforderungen nachzukommen, ist bisweilen nicht einfach. Jedoch sei angemerkt: Lehrkräfte sind nicht höher belastet als Personen in anderen sozialen Berufen wie etwa Menschen, die im Sozialamt oder bei der Polizei arbeiten (Scheuch, Haufe & Seibt 2015). Das Belastungserleben ist subjektiv. Das heißt, z. B. manche Personen sind weniger lärmempfindlich als andere, somit können sie in der Klasse eine höhere Lautstärke tolerieren; manche benötigen für ihr subjektives Wohlbefinden ein höheres Maß an Ordnung oder Regeln als andere; manche treten gern in Interaktion mit Eltern, während andere dies wiederum als große Belastung empfinden etc. Darüber hinaus verändern persönliche Lebenslagen unsere Wahrnehmung von Belastung. Der Tod einer nahestehenden Person, die Trennung von einer Lebenspartnerin oder einem Lebenspartner oder einfach nur eine schlaflose Nacht lassen uns Anforderungen als Belastung wahrnehmen, die uns sonst nichts ausmachen würden. In der Stressforschung, die viele verschiedene Facetten aufweist, herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass individuelle Situationen, Motive, Einstellungen, Bewertungen und Kompetenzen starken Einfluss darauf haben, ob eine Stressreaktion auftritt oder nicht (folgendes Schaubild nach Leiendecker 2021).



Abb. 6: Potenzielle Einflüsse auf die Stressreaktion nach Leiendecker (2021)

Wir reagieren auf Anforderungen auf der behaviouralen, der kognitiven, der emotionalen oder der physiologischen Ebene. Manchmal zeigen wir nur eine dieser Reaktionen, manchmal treten solche Reaktionen in Kombination auf.

Es gibt eine Reihe von Modellen, häufig aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, welche die dynamischen Prozesse im Zusammenhang von Anforderungen, empfundener Belastung, der Aktivierung von Ressourcen etc. erläutern. Ein prominentes Beispiel stammt von Siegrist. Er benutzt es, um zu erklären, was unter dem Begriff der *Gratifikationskrise* zu verstehen ist, die Lehrkräften lange zugesprochen wurde (Siegrist 1996). Es gehört der Familie der Modelle *sozialer Reziprozität* an. Diese spielen auch in anderen Kontexten des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle. Die Grundidee aller Modelle *sozialer Reziprozität* ist sehr einfach: Wenn wir etwas für jemanden oder für einen Kontext tun, dann wollen wir etwas dafür zurückhaben.

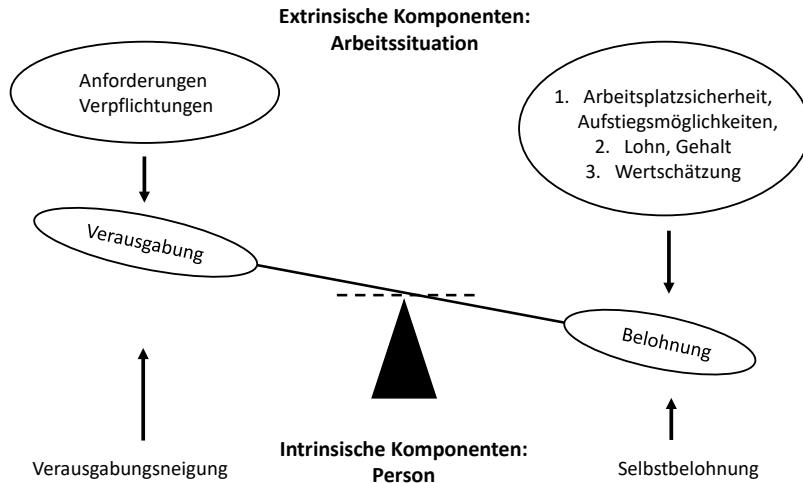


Abb. 7: Ein Modell sozialer Reziprozität (Gratifikationskrise) nach Siegrist (1996)

In der Mitte sehen wir eine Balkenwaage. Die linke Seite der Waage steht für die Verausgabung der Lehrkräfte, während die rechte Seite für die Belohnung steht, die sie erwarten. Grundsätzlich möchten Menschen für eine hohe Verausgabung eine hohe Belohnung. Das Maß der Verausgabung ergibt sich einerseits aus *extrinsischen* Komponenten. Das sind Anforderungen oder Verpflichtungen, die sich zum Beispiel aus dem Beamtenstatus, dem Stundendepotat, der Anzahl der zu schreibenden Klassenarbeiten und Korrekturen etc. ergeben. Diese *extrinsischen* Aspekte können üblicherweise von den Lehrkräften nicht beeinflusst werden. Sie sind Vorgaben von außen in Form von Gesetzen, Verordnungen, Vorgaben der Schule etc.

Ein *intrinsischer* Aspekt ist die individuell unterschiedliche Verausgabungsneigung. Sie wird etwa in den Studien zur Erfassung der Arbeitszeit von Lehrkräften in Niedersachsen von Hardwig und Mußmann (2018, 98) deutlich: Niedersächsische Lehrerinnen und Lehrer sind auf eine Jahresarbeitszeit von 1784 Stunden verpflichtet. Tatsächlich gearbeitet werden im Durchschnitt 1850 Stunden, also deutlich mehr, als gefordert ist. Jedoch, und das ist spannender als der Durchschnitt, gibt es Lehrkräfte, die lediglich 1554 Stunden im Jahr arbeiten, während andere 2146 Stunden ableisten. Das heißt, über alle Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg weisen Hardwig und Mußmann einen Unterschied von knapp 600 Stunden Arbeitszeit nach. Eine ältere Studie von Mummert und Partner (1999) zeigt dieselbe Tendenz auf, doch sind die Unterschiede zwischen Lehrkräften teilweise noch sehr viel größer. Lehrkräfte können, anders als etwa Industriearbeiterinnen und -arbeiter am Band, individuell sehr viel mehr oder sehr viel weniger arbeiten. Diese Streuung hat sicherlich auch strukturelle Gründe, wie z. B. eine anstrengendere Fächerkombination, etwa mit zwei Fremdsprachen, ist aber auch Ausdruck der Verausgabungsneigung.

Auf der rechten Seite sind die möglichen Belohnungen abgebildet, die Lehrkräfte für ihre Verausgabung erhalten. Extrinsische Belohnungen sind üblicherweise ein sicherer Arbeitsplatz, Aufstiegsmöglichkeiten, Lohn bzw. Gehalt und soziale Wertschätzung. Obwohl die Arbeitsplatzsicherung hoch ist und deutsche Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich Spitzengehälter beziehen, haben sie bisweilen das Gefühl, nicht genug Gratifikation für das, was sie leisten, zu erhalten. Dies hat mit dem Eindruck mangelnder Wertschätzung zu tun. Lehrkräfte

te möchten gern von Eltern, Kindern und Jugendlichen oder auch Kolleginnen und Kollegen Anerkennung bekommen für das, was sie tun. Hierin steckt durchaus ein strukturelles Problem des Lehrerberufs dahinter. Kontakte mit Eltern etwa finden häufig aufgrund von Problemlagen statt, die nicht dazu prädestiniert sind, ein Lob auszusprechen. Außerdem wird das Engagement von Lehrkräften unterschätzt. Sie galten lange Zeit als freizeitorientiert, Sicherheit suchend und ohne großen Ehrgeiz.

Dies hat sich in den letzten zehn Jahren jedoch geändert. Es gibt empirische Untersuchungen, die ein steigendes Ansehen konstatieren. Hierzu gehört zum Beispiel die Berufsprestige-Skala des Allensbach Instituts, das seit 1966 im Mehrjahresrhythmus Meinungen zum Berufsprestige erfragt (fowid 2017). Deren letzte Befragung stammt jedoch aus dem Jahr 2013:

Tab. 4: Allensbacher Berufsprestige-Skala nach fowid (2017)

Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2001–2013

Frage: „Hier sind einige Berufe aufgeschrieben. Könnten Sie bitte die fünf davon heraussuchen, die Sie am meisten schätzen, vor denen Sie am meisten Achtung haben?“
(Vorlage einer Liste)

	Deutsche Bevölkerung ab 16 Jahre, in Prozent					
	2001	2003	2005	2008	2011	2013
Arzt	74	72	71	78	82	76
Polizist			40		22	49
Lehrer	28	27	31	33	42	41
Pfarrer, Geistlicher	38	39	34	39	28	29
Hochschulprofessor	33	30	36	34	33	26
Ingenieur	23	26	24	27	33	26
Rechtsanwalt	31	29	25	27	29	24
Apotheker	24	26	22	24		22
Offizier	12	9	10	8	9	9
Politiker	10	8	6	6	6	6

Allensbach-Archiv, IfD-Umfragen: (2001); 7040(2003); 7071(2005); 10015(2008); 10067(2011); 11007(2013)

2013 nahmen Lehrkräfte nach Arzt und Polizist, den Berufen, auf die wir in schwierigen persönlichen Lebenslagen besonders angewiesen sind, den dritten Platz ein. Dies lässt auf ein hohes Berufsprestige schließen. Betrachtet man die Entwicklung von 2001–2013, dann ist die Zustimmungsrate derjenigen, die dem Lehrerberuf ein hohes Prestige beimesse, stetig gewachsen. In einer Forsa-Umfrage, in der nicht nach dem Ansehen, sondern nach dem Vertrauen in eine Berufsgruppe gefragt wurde, nahmen Lehrkräfte bei 32 Berufen immerhin den siebten Platz ein (fowid 2017). In einer Vodafone-Studie aus dem Jahr 2014 waren immerhin knapp zwei Drittel der Eltern mit Ratschlägen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Beratungslehrkräften in Hinblick auf Erziehungsfragen zufrieden (Vodafone Stiftung 2015). Vor diesem Hintergrund ist also eher nicht von einer Gratifikationskrise zu sprechen, wenn es um die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung geht. Gleichzeitig jedoch gibt es die individuelle Anerkennung, die Lehrkräfte gern im Kontakt mit Eltern, Schülerinnen und Schülern erfahren würden.

2.3 Wie verläuft ein professionelles Lehrerleben?

Auf die in der Überschrift genannte Frage hat es seit den 1970er Jahren eine Reihe von Forschungsarbeiten gegeben. Die Themen sind sehr vielfältig. Besondere Aufmerksamkeit genießt die berufliche Sozialisation von jungen Lehrerinnen und Lehrern. Es finden sich Untersuchungen zum sogenannten „Praxisschock“, zu „Entwicklungsaufgaben“, die sich mit zunehmender Professionalisierung ändern, zu professionellen Anpassungen an die Anforderung Inklusion, zum Umgang mit Belastungen in verschiedenen Berufsphasen etc. Nicht alle diese Elemente, aber doch ein erheblicher Teil werden zusammengeführt in sogenannten berufsbiografischen Ansätzen, welche die Spanne der gesamten professionellen Wirkungsphase von Lehrkräften untersuchen. Diese berufsbiografischen Ansätze sind trotz unterschiedlicher wissenschaftlicher Kontexte in mancherlei Hinsicht ähnlich. In der folgenden Grafik sind drei Phasenmodelle der professionellen Entwicklung im Kontext des Berufs von Lehrerinnen und Lehrern abgebildet. Zwei dieser Modelle stammen aus dem angelsächsischen Bereich. Das Modell von Huberman zeigt berufliche Verläufe auf, wie sie aus einer Analyse von Biografien von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz in den Kantonen Genf und Waadt identifiziert wurden.

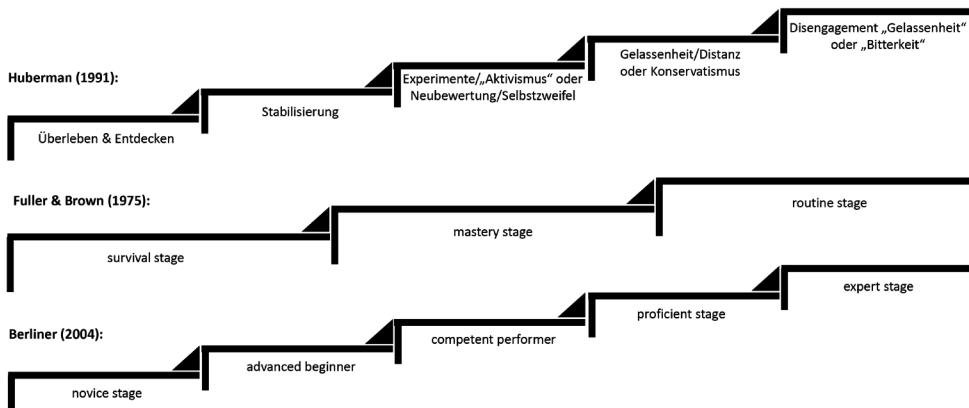


Abb. 8: Drei Phasenmodelle der professionellen Berufsentwicklung von Lehrkräften nach Huberman (1991), Fuller und Brown (1975) und Berliner (2004)

In der Mitte der Grafik befindet sich der ‚Klassiker‘, das Modell von Fuller und Brown (1975). In der ersten Stufe geht es um die Situation von jungen Lehrkräften, die sich zu Beginn ihres Berufes überfordert fühlen und Schwierigkeiten haben, der Multidimensionalität ihrer Aufgaben gerecht zu werden. Sie haben das Gefühl, so der Name dieser Phase, sich in einer Art *Überlebenskampf* zu befinden. Hier ist der beliebte Begriff des „Praxisschocks“ zu verorten, wenn man ihn nicht auf die Situation von Lehramtspraktika beschränken möchte. Diese Phase findet sich auch in vielen anderen Berufen wie etwa in der Medizin. In der zweiten Phase, dem *mastery stage*, gelingt es, berufliche Anforderungen ganz besonders im Unterricht kontrolliert zu gestalten, ohne die Angst zu haben, unterzugehen. Die dritte Stufe, *routine stage*, zeichnet sich, in moderner Terminologie, durch eine größere professionelle Distanz aus. Die Lehrpersonen abstrahieren mehr von ihren eigenen Problemen, sehen mehr Interessen und Nöte der Schülerinnen und Schüler und haben durch die zunehmende Routine mehr Zeit und Aufmerksamkeit für eine individual-pädagogische Perspektive.

Das Stufenmodell von Huberman weist viele Ähnlichkeiten zu Fuller und Brown auf. Es beginnt ebenfalls mit einer *Überlebens- und Entdeckungsphase* (1.–3. Berufsjahr), die durch ähnliche Probleme gekennzeichnet ist wie bei dem angelsächsischen Autorenpaar. In der *Stabilisierungsphase* (4.–6. Berufsjahr) wird mit zunehmender Routine gearbeitet. Lehrkräfte kennen ihre Aufgaben, gewöhnen sich an die Multidimensionalität, haben erste Krisen gemeistert und glauben nicht mehr unterzugehen, ähnlich wie im zuerst beschriebenen Modell. Die Identifikation mit dem Lehrerdasein fällt leichter. Anders als Fuller und Brown kennt Huberman nach dieser Phase verschiedene alternative Professionalisierungsschritte (7.–8. Berufsjahr). Eine Gruppe durchläuft eine Phase des *Experimentierens* und zeigt dabei eine Reihe explorativer Aktivitäten (*Aktivismus*). Eine andere Gruppe, während desselben Zeitraums, macht eher negative Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Eltern oder den Vorgesetzten, was zu *Selbstzweifeln* und einer *Neubewertung* der beruflichen Tätigkeit führt. Dies kann den Weg zu einer eher ungünstigen professionellen Entwicklung bahnen, der zu Fatalismus oder grundsätzlicher Veränderungsfeindlichkeit führt, die Huberman als *Konservatismus* bezeichnet. Der eher positive Pfad zeichnet sich durch *Gelassenheit* und *Distanz* aus, welcher der dritten und letzten Phase bei Fuller und Brown (*routine stage*) nicht unähnlich ist. Der Schweizer Wissenschaftler wirft zudem einen Blick auf das Berufsende, welches er durch *Disengagement*, das entweder durch *Bitterkeit* oder *Gelassenheit* geprägt ist, charakterisiert. Dabei heißt *Gelassenheit* in diesem Zusammenhang nicht, dass man als Lehrkraft keine schweren Krisen durchgestanden hätte, aber es herrscht das Gefühl vor, diese bewältigt zu haben.

Das Modell von Berliner stammt ursprünglich auch aus der Mitte der 1980er Jahre und ist einer bestimmten Professionalisierungstheorie verpflichtet – der Experten-Novizen-Theorie. Die grundlegende Idee dieser Theorie lautet: Es gibt einen fundamentalen qualitativen Unterschied zwischen dem Handeln von Expertinnen und Experten und dem Handeln von Novizinnen und Novizen. Letztere sind diejenigen, die neu in einem Beruf sind. Expertinnen und Experten haben ein höheres Maß an Faktenwissen, reichhaltigere Erfahrungen mit Problemstellungen, zeichnen sich durch Sicherheit in der Anwendung von Lösungsstrategien aus, zeigen eine große Flexibilität gegenüber neuen Problemsituationen und können überdurchschnittlich häufig erfolgreiche Handlungen in Problemkontexten zeigen (Gruber & Stöger 2011). Mit anderen Worten: Sie haben die Fähigkeit, Entscheidungen innerhalb einer Domäne dauerhaft richtig und angemessen zu treffen. Allerdings vergehen einige Jahre, bis man die Fähigkeit von Expertinnen und Experten erreicht hat.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund nur das erste und das letzte Stadium in dem Modell von Berliner. Novizinnen und Novizen, die sich im ersten Stadium befinden, haben zwar Wissen, kennen Regeln, können Handlungen begründen, jedoch fehlt es ihnen an der Fähigkeit, das, was sie können, flexibel an die Situation oder einzelne Individuen anzupassen. Gerade unter Druck fehlt es ihnen an der Fähigkeit, vorgegebene Pläne zu verändern und angemessen zu reagieren. Expertinnen und Experten hingegen können aufgrund ihres Wissens, ihrer Erfahrungen, ihrer Flexibilität schnell und angemessen auch in schwierigen Situationen reagieren. Sie haben Routinen entwickelt, die gleichsam automatisch ablaufen. Sie sehen größere Zusammenhänge und können deshalb leichter als Novizinnen und Novizen agieren und reagieren. Diese große Expertise wird in den Stadien dazwischen Stück für Stück aufgebaut.

Die hier angeführten Modelle sind teilweise mehr als 40 Jahre alt, bilden aber nach wie vor den beruflichen Professionalisierungsprozess von Lehrkräften ab. Fuller und Brown ebenso wie Huberman stellen den Berufseinstieg als zentrale Gelenksstelle der professionellen Sozialisation dar. Neuere Studien betonen spezifische Entwicklungsaufgaben, welche sich den Berufseinstiegerinnen und -einstiegern stellen (Hericks 2006). Dabei wird der Berufsbeginn von den Novizinnen und Novizen als problematisch empfunden, sie wollen vor allem überleben. Huberman

identifiziert eine weitere wichtige Gelenksstelle, aus der sich zwei Pfade einer professionellen Entwicklung ableiten lassen, von denen der eine in Bitterkeit und der andere in Gelassenheit endet. Dies verweist darauf, dass Lehrkräfte berufsbegleitend immer wieder einer Unterstützung bedürfen, die über fachliches und fachdidaktisches Wissen deutlich hinausgeht! Das Modell von Berliner, der Experten-Novizen-Theorie verpflichtet, hebt besonders den Aspekt der laufenden Entwicklung des immer währenden Lernens und Erfahrungsgewinnens hervor.

Allen drei Modellen ist gemeinsam, dass der Lehrerberuf keinen Abschluss hat, wie etwa nach dem zweiten Staatsexamen. Stattdessen müssen Lehrkräfte immer wieder dazu lernen, ihre Routinen weiterentwickeln und auch bisweilen feststellen, dass neue Herausforderungen die Entwicklung neuer Expertisen erfordern. Ein Mangel an Entwicklungsbereitschaft kann, so das Modell von Huberman, zu einer negativen Bilanz am Ende eines Lehrerlebens führen, das dann in Bitterkeit endet!

2.4 Wie gelingt es, im Lehrerberuf gesund zu bleiben?

Betrachtet man die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs der letzten 30 oder 40 Jahre, dann findet man ein Begriffsfeld vor, welches Lehrerinnen und Lehrer einerseits als „faule Säcke“ (Schröder 1995) oder „Halbtagsjobber“ (Schaarschmidt 2005) tituliert, andererseits den Beruf als „Höllenjob“ (Scherf in Süddeutsche 8. April 2014) oder als „Burnout-Falle“ (Peter & Peter 2013) bezeichnet. All diese Begriffe dramatisieren die Wirklichkeit. Wie oben dargelegt (Kap. 2.3), arbeiten die Lehrkräfte nicht weniger als andere Menschen in sozialen Berufen, das Belastungserleben entspricht in etwa ebenfalls dieser Berufsgruppe, und auch von einer ungewöhnlich großen Burnoutgefährdung kann man nicht sprechen. Hier ist einerseits kritisch anzumerken, dass ‚Burnout‘ kein feststehender medizinischer Begriff ist. Eine Diagnose ‚Burnout‘ gibt es in den gängigen nationalen wie internationalen medizinischen Manualen ICD 10 oder DSM 5 nicht. Stattdessen wird das, was allgemein als ‚Burnout‘ bezeichnet wird, im klinischen Kontext sinnvollerweise unter ‚Depression‘ geführt (Lehr 2014), für die es in den gerade angeführten Manualen klare Operationalisierungen gibt. Andererseits wird den Untersuchungen zum Thema Burnout unter Lehrkräften, die z. B. von Schaarschmidt durchgeführt und populärisiert wurden, aufgrund statistischer Probleme heute eine eher geringe Dignität zugesprochen (z. B. Lehr 2014). Den verschiedenen Inventaren zur Messung von Burnout wird abgesprochen, ein sinnvolles Konstrukt abzubilden, weil sie sich sehr mit anderen Konstrukten wie etwa Neurotizismus, Depression oder Stress überschneiden (Sosnowsky-Waschek 2013). Daraus ergibt sich insgesamt, dass die These, Burnout bei Lehrkräften sei besonders ausgeprägt, trotz ihrer nach wie vor vorhandenen Popularität auf tönernen Füßen steht.

Einer der Gründe für die Annahme der besonderen Gesundheitsgefährdung von Lehrkräften lag in den Frühpensionierungsraten, die im Jahr 2000 bei etwa 64 % lag. Seitdem jedoch Lehrkräfte höhere Abschlagszahlungen in Kauf nehmen müssen, wenn sie vorzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden, werden sie nicht häufiger dienstunfähig geschrieben als andere Beamte (Schmitz & Jehle 2013; Statistisches Bundesamt 2018; Fürstenau 2021).

Nichtsdestotrotz macht die oben angeführte Biografieforschung deutlich, dass es im Berufsleben schwierige Phasen gibt, an denen ein Lehrerleben auch scheitern kann. Darüber hinaus bietet der Beruf eine Reihe nicht zu leugnender Stressoren (Überblick bei Krause, Dorsemagen & Baeriswyl 2013). Deshalb ist die Frage erlaubt: Was können Lehrkräfte tun, um im Verlauf ihres beruflichen Lebens gesund zu bleiben? Aus der Sicht der Belastungsforschung lassen sich eine

Reihe von Postulaten gewinnen, die Gesundheit förderliches Verhalten charakterisieren, auf die hier ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit kurz hingewiesen werden soll. Um als Lehrkraft in der Schule gesund zu bleiben, ist es hilfreich:

- *Sich realistische und erreichbare Ziele zu setzen:* Der Wunsch möglichst viele zu fördern, möglichst allen zu helfen, ist ein ehrenwertes Ziel. Vielleicht hilft solch ein Idealismus auch den Beruf zu bewältigen. Gleichzeitig jedoch ist Idealismus eine Gefahr. Wer sich Ziele setzt, die sich nicht erfüllen lassen, wird immer wieder enttäuscht werden. Die angelsächsische Forschung betont häufig den positiven Aspekt von Idealen im Lehrerberuf, die deutschsprachige eher den negativen Aspekt (Wadsworth 2001).
- *Einen konstruktiven Umgang mit Misserfolg zu zeigen:* Neben dem Erfolg gehört auch der Misserfolg zum Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. So sieht es etwa der oben skizzierte Strukturfunktionalismus (vgl. Kap. 2.1.2). Wichtig ist für die professionelle Entwicklung, Misserfolg nicht als fundamentales grundsätzliches Scheitern zu begreifen, sondern als Gelegenheit, sich weiter zu entwickeln (Hillert et al. 2016, 16f.). Es gilt aus Fehlern zu lernen, indem man immer wieder versucht, variantenreich Erfolg zu haben und Teilerfolge als Erfolge wahrnimmt. Auf eine unnachahmliche Weise hat dies der weltberühmte Basketballer Michael Jordan einmal zum Ausdruck gebracht (zit. nach Goldman & Papson 1998, 49):

„Mehr als neuntausend Würfe in meiner Karriere gingen daneben. Ich habe fast dreihundert Spiele verloren. Sechsundzwanzig Mal lag es an mir, den spielentscheidenden Wurf zu machen, und ich habe versagt. Immer und immer und immer wieder bin ich in meinem Leben gescheitert. Und deswegen habe ich Erfolg.“

- *In ein (berufliches) soziales Netzwerk eingebunden zu sein und dieses zu pflegen:* Es gibt einen breiten Konsens in den Sozialwissenschaften und der Medizin, dass soziale Eingebundenheit, d. h. zum Beispiel Freundinnen und Freunde und Kolleginnen und Kollegen zu haben, die einen unterstützen, Stress mindert und gesundheitsförderlich ist (Muckenthaler et al. 2019). Sozial eingebundene Menschen tendieren z. B. weniger dazu depressiv zu sein. Individuelle Belastungen, wie z. B. alleinerziehend zu sein, reduzieren soziale Eingebundenheit und fördern Stressreaktionen. Deswegen gilt es gerade bei individuellen Belastungen soziale Netzwerke möglichst aufrechtzuerhalten. Berufliche Supervision ist eine professionelle Form, in ein soziales Netzwerk eingebunden zu sein.
- *Über effektive Strategien der Stressbewältigung zu verfügen:* Es gibt eine Flut von Literatur, auch zu wissenschaftlich gestützten Stressbewältigungsprogrammen. Ein empirisch gut gestütztes Programm ist etwa *Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (AGIL) der Klinik Roseneck (Hillert et al. 2016). Zentrale Strategien sind hier das Erkennen von Grübelkreisläufen (medizinisch *Rumination* genannt), die dazu führen, dass Gedanken immer nur um einen oder wenige Punkte kreisen, ohne dass sich im Leben etwas verändert; offensiv an Probleme heranzugehen, statt die Problembewältigung zu vermeiden; verschiedene Möglichkeiten, emotionale Einstellungen gegenüber schwierigen Situationen zu verändern; sich bewusst Erholungsphasen im beruflichen Alltag zu erlauben und sich nicht von anderen zurückzuziehen, sondern mit Freundinnen und Freunden, Kolleginnen und Kollegen im Kontakt zu bleiben, insgesamt positive Aktivitäten aufzusuchen, wenn man subjektiv Stress empfindet (zu den verschiedenen Möglichkeiten vgl. Hillert et al. 2016).
- *Distanzierungs- und erholungsfähig zu sein, ein breites Interessensspektrum zu haben:* Gerade in sozialen Berufen besteht die Gefahr, schwierige Kontakte mit Menschen auch nach der Arbeit in der Partnerschaft oder im Freundeskreis immer wieder durchzudiskutieren. Es ist sicher gut, sich einmal auszusprechen, doch muss man dann auch zu den eigenen Problemen

wieder Distanz gewinnen. Wir brauchen unsere Freizeit, um uns erholen zu können. Ein breites Interessensspektrum ist eine gute Möglichkeit, um ein solches Leben neben der Arbeit zu etablieren und aufrecht zu erhalten (Hillert et al. 2016).

- *Selbstwirksam zu sein bzw. Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu machen:* Eines der am häufigsten diskutierten Konstrukte in der Psychologie ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeit. Damit ist die Fähigkeit gemeint, daran zu glauben, schwierige Situationen auch gegen Widerstände bewältigen zu können – mit anderen Worten: zuversichtlich zu sein es zu schaffen, auch wenn es nicht leicht ist (Bandura 1997). Selbstwirksamkeit erwirbt man ganz besonders durch erfolgreiches Handeln in schwierigen Situationen. Ebenso, wenn auch nicht so stark, wird sie durch Beobachtungen oder Erzählungen erfolgreichen Handelns gefördert.
- *Internale und externe Attribution fördern:* Ein weiteres zentrales Konstrukt der Psychologie betrifft die sogenannte Attributionsforschung (Wang & Hall 2018). Es geht dabei um die Frage, wem oder was wir die Gründe für unseren Erfolg oder Misserfolg zuschreiben. Hat eine Lehrkraft Erfolg in einer Klasse, etwa weil in einer Klassenarbeit keine mangelhafte Note vorkommt, gibt es zwei Möglichkeiten, wie sie damit umgeht. Sie kann sich für den Erfolg verantwortlich machen. Das nennt man interne Attribution. Sie kann aber auch die Klasse, die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen verantwortlich machen. Das nennt man externe Attribution. Das ist eine Zuschreibung von Gründen, die nicht in der Person selbst liegen, sondern im System um sie herum. Was für den Erfolg gilt, gilt auch für den Misserfolg! Eine Lehrkraft, die bewusst mit ihren Handlungen umgeht, reflektiert sowohl bei Erfolg als auch bei Misserfolg, was ihr Anteil daran ist, was der Anteil des umgebenden Systems, und sie schätzt beides realistisch ein. Dies hilft, sich erreichbare Ziele zu setzen, eröffnet sowohl die Möglichkeit, Misserfolge konstruktiv zu verarbeiten, als auch, sich an Erfolgen zu freuen, und steigert so insgesamt die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Diese Postulate sind, schon gar nicht in ihrer Kürze, Rezepte, wie man als Lehrkraft gesund im Beruf bleibt. Allerdings verweisen sie darauf, dass physische und psychische Gesundheit nicht etwas ist, das an einem passiert, sondern es ist etwas, für das sich Menschen aktiv engagieren können. Die hier aufgeführten Punkte zeigen Richtungen eines solchen möglichen Engagements auf.

3 Unterrichten

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts (KMK 2019, 3).

Wenn Lehrkräfte im Klassenzimmer oder anderen Lernorten agieren, können Schülerinnen und Schüler so unterschiedliche Dinge lernen wie das ABC, eine neue Sprache, das Einmaleins, den Satz des Pythagoras, die Ursachen für den Ausbruch der Französischen Revolution, die Unterscheidung der Versmaße des Jambus und Trochäus, das Verfassen von Gedichten in diesen Versmaßen, die Anfertigung von künstlerischen Objekten, das Programmieren von Software, das gemeinsame Musizieren, ein an Werten der Aufklärung, Demokratie und Inklusion orientiertes Sozialverhalten und vieles andere mehr. Üblicherweise wird diese Organisation von Lehren und Lernen heute als Unterricht bezeichnet.

Es gibt verschiedene nicht unbedingt miteinander zusammenhängende Traditionen, die erklären, was Unterricht ist. Geht man davon aus, dass die eingangs genannten Beispiele etwas mit Lehren und Lernen zu tun haben, kann man als Erklärungstheorie auf eine psychologisch orientierte Lehr-Lerntheorie zurückgreifen. Es gibt jedoch auch eine Tradition von mehr als dreihundert Jahren, die Wissenschaft vom Unterrichten als Didaktik zu bezeichnen. Dabei kann man durchaus von einer deutschen/europäischen Variante und einer US-amerikanischen Variante der Didaktik sprechen. Beide oder alle drei Traditionen sind eher weniger als mehr aufeinander bezogen.

Wegen dieser theoretischen Vielfalt werden zunächst drei basale Begriffe geklärt:

- 3.1 Was ist Lernen?
- 3.2 Was ist Didaktik?
- 3.3 Was ist Unterrichten?

Nach der Klärung dieser Begriffe kommt es dann zu einer differenzierten Darstellung des Phänomens Unterrichten in der Schule auf Basis eines sogenannten Angebot-Nutzungsmodells:

- 3.4 Wie wird Unterricht aus der Perspektive des Angebot-Nutzungsmodells gestaltet?

3.1 Was ist Lernen?

„Unter Lernen versteht man die relativ stabile Veränderung des Verhaltens eines Lebewesens in Abhängigkeit von seiner Erfahrung. Ob gelernt wurde, kann man ausschließlich am Verhalten erkennen, [...]. Lernen entsteht aus der Interaktion zwischen einem Individuum und seiner Umgebung. Lernen ermöglicht es allen Lebewesen, die im jeweiligen Lebensumfeld gestellten Anforderungen zunehmend besser zu bewältigen.“ (Stern & Schuhmacher 2019, 295)

Eine Formulierung dieses Typus erachten heute viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Erziehungswissenschaft oder Pädagogischen Psychologie im Kern als sinnvoll. Sie lässt sich bis in die 1960er Jahre etwa zum Instruktionspsychologen Gagné (1916–2002) zurückverfolgen. Lernerfolg ist in diesem Sinne ein Lernzuwachs, der sich in einem veränderten Verhalten beobachten lässt. Es ist dieser beobachtbare Lernzuwachs, den Lehrkräfte bewerten.

Diejenigen, die den Erfolg von Unterricht nicht in einem Lernzuwachs sehen, eine Leistungsorientierung von Unterricht ablehnen, werden mit dieser Definition eher nicht zufrieden sein. Die rekonstruktive Sozialforschung hebt zum Beispiel hervor, dass es beim Lernen gerade nicht um die messbare Veränderung von Wissen und Verhalten gehe, sondern dass es sich vor allem um eine „interaktive Aushandlung von Bedeutung“ handele (Herzmann 2018, 172), die in ihren vielen Facetten von Kommunikation, Bedeutungsaushandlung, Sachlichkeit und leiblich habitualisierten Praktiken nur schwer zu untersuchen und kaum zu generalisieren sei (Herzmann 2018, 178). Hinter einem so verstandenen Lernbegriff steht eine Denkfigur der Postmoderne, die aus einer Grundskepsis heraus die Etablierung allgemeingültiger Begriffe, Generalisierungen jeder Art ablehnt und stattdessen der Reflexion über den Einzelfall Vorrang einräumt. Begriffe sollten nicht etabliert, sondern lieber immer wieder hinterfragt werden – in der Sprache der Postmoderne nennt man das Dekonstruktion. Die eingangs angeführte Definition des Lernens, der im weiteren Verlauf des ganzen Buches gefolgt wird, enthält keine Aussage darüber, wie eine Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt im Kontext Unterricht gestaltet werden soll. Seidel und Shavelson haben hierzu aus Analysen empirisch-quantitativer Unterrichtsforschung ein Modell des Lernens entwickelt, welches heute weite Zustimmung – zumindest im Kontext der quantitativ orientierten Bildungsforschung – nicht nur in Deutschland findet:

Gemäß diesem Modell ist Lernen (vgl. Seidel & Shavelson 2007, 459f.):

- ein konstruktiver Prozess, in dem Lerner aktiv Wissen aufbauen und organisieren;
- domänenspezifisch, d. h. absichtsvolles Lernen in Schulkontexten ist an Inhaltsbereiche gebunden (in der Schule die Fächer); Lehrkräfte müssen diese Inhaltsbereiche gut kennen und Lerner konstruieren ihr Wissen bezogen auf Inhaltsbereiche und nicht losgelöst von diesen;
- sozial, weil der Aufbau und Organisation von Wissen meist kommunikativ im Klassenzimmer stattfindet;
- intentional, aufgrund von selbstgesetzten Zielen oder Zielen, die den Lernern vorgegeben werden, aber dann von ihnen übernommen werden müssen;
- evaluativ, indem die gesetzten Ziele von Lernern selbst oder Lehrkräften kontrolliert werden;
- regulativ, indem Lerner die Gelegenheit haben, Prozesse des Stimulierens, Kontrollierens und Regulierens zu internalisieren.

Seidel und Shavelson beschreiben, wie die Interaktion und der Erfahrungskontext aussehen, die zu einer möglichen Veränderung von Verhalten führen. Erfolgreich sind Interaktionen in einem Erfahrungskontext, wenn Lernen eine wohldurchdachte und intensive Auseinandersetzung der Lerner mit der Wissensdomäne (fachbezogenem Wissen z. B. der Unterrichtsfächer) ist. Vor dem Hintergrund des sogenannten Experten-Novizen-Paradigmas lässt sich diese Auseinandersetzung differenzierter betrachten: Novizinnen und Novizen (unerfahrene Lerner in einer Wissensdomäne) benötigen mehr Struktur und Anleitung; erfahrene Lerner (Expertinnen und Experten) hingegen sind erfolgreich, wenn Lernen stärker selbstgesteuert und im sozialen Kontext stattfindet (Stamouli & Gruber 2019). Hauptaufgabe des Lehrers ist es demnach, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, sich bewusst und ausführlich mit dem Gegenstandsbereich auseinanderzusetzen.

Dieser hier geschilderte Prozess, konstruktiv und sozial organisiert, verläuft besonders erfolgreich, wenn für und in anwendungsbezogenen Kontexten gelernt wird (Bereiter 1990). Voraussetzung für einen solchen Anwendungsbezug ist häufig eine sogenannte problemorientierte Lernumgebung (Reinmann & Mandl 2006, 640f.), die idealerweise

- situiert und authentisch ist (z. B. eine narrative Struktur hat, an Probleme herangeht, die eine Relevanz im Leben der Lerner haben, etwa reale Fälle),
- multiple Kontexte zur Verfügung stellt (nicht nur einen Klassenraum, z. B. auch ein Museum, eine Werkstatt, den Schulhof),

- mit multiplen Perspektiven arbeitet (z. B. Perspektiven unterschiedlicher Lerner, Quellen oder Methoden),
- im sozialen Kontext lernen lässt (in kollaborativen oder kooperativen Gruppen und nicht in der ‚Masse‘ des Frontalunterrichts),
- mit instruktionaler Unterstützung hilft (z. B. Hilfe gibt, etwas selbst zu tun, durch Aufgaben, vorstrukturierte Problemlösungen).

Die hier skizzierte Position wird von vielen Untersuchungen zum problemorientierten Lernen unterstützt, wie die umfassenden empirischen Metaanalysen zu diesem Thema nahe legen (vgl. Dochy, Segers, van den Bossche & Gijbels 2003). Dabei ist diese Auffassung keine Erfindung der modernen quantitativen Lehr-Lernforschung, auch wenn diese das bisweilen gern für sich in Anspruch nimmt. Die Annahme, Lernen sei ein konstruktiver Prozess und finde besonders gut in problemorientierten Situationen statt, entspricht weitgehend Positionen, die wir aus den Reformpädagogiken etwa von dem amerikanischen Erziehungsphilosophen John Dewey (1859–1952) oder dem Deutschen Georg Kerschensteiner (1854–1932) her kennen, der Dewey in das Deutsche übersetzt hat (vgl. Oelkers 2019). Ähnlich wie in den Reformpädagogiken betrachtet man auch nach dem Zweiten Weltkrieg in unterschiedlichen Konzeptionen, wie etwa der sowjetischen Tätigkeitstheorie (vgl. den Überblick bei Kiel 1999, 180ff.), der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Klafkis (Klafki 2007, 56, 60, 66), dem Konstruktivismus (Reich 2012) oder dem amerikanischen Instruktionsdesign (Merrill 2002), ein Lernen in und für anwendungsbezogene Kontexte, welches sich vorzugsweise an Aufgaben orientiert, als eine Art ‚Goldstandard‘. Ebenso räumt die rekonstruktive Sozialforschung, die der quantitativen Unterrichtsforschung eher fern steht, zumindest problemorientierter Arbeiten mit Fällen auch im Klassenzimmer eine große Bedeutung ein und hebt dabei hervor, dass sie unter Unterricht einen „gemeinsam (von Lehrkräften und Lernern) hervorgebrachten Interaktionszusammenhang“ versteht (Herrle & Dinkelaker 2018, 103).

Mit etwas gutem Willen lassen sich hier eine Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichsten Traditionen identifizieren. Demgegenüber sei jedoch angemerkt, dass unterschiedliche Vertreterinnen und Vertreter dieser Traditionen sich häufig auch öffentlich wenig versöhnlich gegenüberstehen. Trotz dieser Gemeinsamkeiten, trotz der doch mindestens mehr als hundert Jahre alten Tradition so zu denken, trotz großer Fortschritte in Richtung eines problemorientierten anwendungsbezogenen Unterrichts, wird heute nach wie vor dafür gekämpft, Problemorientierung und Anwendungsbezüge im Unterrichtsalltag zu realisieren. Die Idee setzt sich offensichtlich nur langsam mehr und mehr durch.

3.2 Was ist Didaktik?

Didaktik aus europäischer Perspektive

Didaktik, als Wissenschaft vom Lehren und Lernen, ist eine altehrwürdige Disziplin. Eine Reihe von Autoren sieht den Beginn didaktischen Denkens schon in der Antike. Große Geister wie Platon (428/27–348/47 v. Chr.), Aristoteles (384–322 v. Chr.) oder auch Cicero (106–43 v. Chr.) und Quintillian (35–100 n. Chr.) werden genannt (Seel & Zierer 2012, 78; Thomas 2013, 17–18). Didaktisches Denken wird hier in enger Beziehung zu rhetorischem Denken gedacht. Der eigentliche Begriff ‚Didaktik‘ als Wissenschaft vom Lehren und Lernen lässt sich jedoch erst im 17. Jahrhundert bei Wolfgang Ratke (1571–1635) und Jan Amos Comenius (1592–1670), einem böhmischen evangelischen Bischof, identifizieren. Beide haben mit diesem Wort einen Neologismus geschaffen, der auf antike griechische Wurzeln zurückgeht. Didaskalos war der Chordirektor im antiken griechischen Drama. Didaskalia waren Regieanweisungen. Hieraus lässt sich der Begriff ‚Didaktik‘ in seinen heutigen Ausformungen zwar nicht ableiten, aber es

werden grobe Umrisse von Rollenzuweisungen deutlich – die Lehrkraft als Regisseur, die Anweisungen zur Umsetzung von etwas Vorgegebenem gibt! Ratke hat diesen Begriff etwas eher verwendet als Comenius. Er ist jedoch heute wenig bekannt und so etwas wie ein Verlierer in der Rezeptionsgeschichte. Lediglich in der ehemaligen DDR wurde ihm, weil er kein Mann der Kirche war und er proletarischer erschien, eine größere Aufmerksamkeit zuteil.

International berühmt geworden ist die folgende Definition von Jan Amos Comenius, die er gleich zu Beginn seines Werkes „Didactica Magna“ gibt, die zwischen 1627–1638 verfasst wurde und bis heute aufgelegt wird. Das ist für ein wissenschaftliches Buch, als solche kann man seine ‚Didaktik‘ durchaus bezeichnen, eine außergewöhnliche Erfolgsgeschichte. Für ihn ist *Didaktik*:

„Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren oder sichere und vorzügliche Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechtes ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt [...] werden kann“ (Comenius 1954).

Diese Definition ist revolutionär und für die damalige Zeit des Barock (ca. 1600–1750/60) utopisch zu nennen. Sie ist revolutionär, weil sie davon ausgeht, wirklich alle Menschen und nicht nur eine kleine Gruppe aus Klerus und Adel sollten Unterricht in Schulen erhalten. „Alle Menschen“ schloss sogar Mädchen ein! Das war alles andere als selbstverständlich im Barock. Später findet Comenius hierfür ein prägnantes Kürzel, das durchaus Marketingqualitäten hat: Omnes, Omnia, Omnino – Alle, Alles, Allumfassend (Comenius 1993). Revolutionär ist auch die Idee, zur Bändigung von Wissen dieses nicht einfach nur zu dokumentieren, es anzuhäufen, wie etwa in einer großen Enzyklopädie, sondern eine umfassende Theorie der Vermittlung von Wissen zu entwickeln, die Comenius auch praktisch umsetzte. Die Definition ist ebenfalls utopisch, weil sie davon ausgeht, dass Lehren und Lernen „ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich“ geschehen könne.

Comenius hatte klare Vorstellungen des Lehr-Lernvorgangs. Grundsätzlich identifizierte er drei Komponenten (Komensky 1959, 45; Comenius 1993, 103):

1. Beispiel (oder Vorzeigen),
2. Vorschriften,
3. Anwendung (oder Nachahmung).

Er war in Bezug auf die Anteile dieser drei Elemente am Lehr-Lernvorgang sehr klar: „Je mehr Beispiele zu einer Vorschrift, je weniger Vorschriften zu vielen Beispielen, und je reicher die Anwendung in Bezug auf beide, desto besser ist alles“ (Komensky 1959, 46). Comenius zeigt sich hier ganz modern. Er hat durchaus eine gewisse Nähe zu dem Instruktionspsychologen Bereiter, der wie viele moderne Lehr-Lerntheoretiker ein Lernen in und für anwendungsbezogene Kontexte empirisch begründet. Ebenso steckt in seiner Trias die moderne Idee des Exemplarischen. Allerdings, als Kind seiner Zeit, glaubte er nicht an die Selbstständigkeit im Lernprozess. Zentral für seine Ideen von Unterricht ist die Metapher des Uhrwerks oder die der Druckerpresse, er spricht auch von der „Didachographie“, bei der die Schülerinnen und Schüler das Papier sind, welches mithilfe der Lehrkraft bedruckt wird. Deshalb war für ihn auch ein Unterricht von hundert und mehr Schülerinnen und Schülern, die gleichzeitig unterrichtet werden, gut vorstellbar. Diese Idee eines Unterrichts des ‚Alle, Alles, Allumfassend‘ ist eine durchaus zeitübergreifende Idee! Hierzu zur Illustration ein Blick auf den Instruktionspsychologen Benjamin Bloom (1913–1989), der sein *Mastery Learning* etwas mehr als 300 Jahre nach Comenius wie folgt definiert:

“Essentially, it is that, what any person in the world can learn, almost all persons can learn *if* provided with appropriate prior and current conditions of learning. While there will be some special exceptions to this, the theory provides an optimistic picture of what education can do for humans. It holds out the possibility that favorable conditions of school learning can be developed which will enable almost all

humans to attain the *best* that any humans have already attained. What is the *best* will, of course, vary with time, place, culture, and even individuals." (Bloom 1980, 7)

Bloom, zu einer gänzlich anderen Zeit, auf einem gänzlich anderen Kontinent, geht ähnlich wie Comenius davon aus: Alle Menschen können alles lernen, wenn man nur die richtigen Voraussetzungen dafür schafft. 350 Jahre nach Comenius ist dies noch immer eine Utopie. Anders als für den Bischof einer evangelischen Gemeinde in Böhmen ist christliche Frömmigkeit für Bloom jedoch nicht mehr der Endpunkt oder das Ziel von Lehren und Lernen! Er geht relativistisch davon aus, dass Menschen an unterschiedlichen Orten in unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Vereinbarungen darüber treffen, was gelehrt und gelernt werden solle. Der Optimismus, ein solches perfektes System des Unterrichtens sei möglich, teilt er mit Comenius, ohne es je selbst erreicht zu haben.

Wenn wir auf die Forderungen zu inklusivem Unterricht schauen, wo etwa Feusers Forderung, alle Schülerinnen und Schüler müssen gemeinsam an einem gemeinsamen Ort an einem gemeinsamen Gegenstand lernen (Feuser 1995), bis heute das Mantra der deutschsprachigen Inklusionsbemühungen ist (vgl. Heimlich & Kiel 2020), dann liegen die Bezüge zum utopischen Denken von Comenius und Bloom auf der Hand. Man kann also die Idee der Inklusion durchaus bis zur Utopie des Comenius zurückverfolgen.

Comenius hat mit seiner Formulierung einen sogenannten weiten Begriff von Didaktik geschaffen. Für ihn ist Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Es gibt im Laufe der Jahrhunderte viele Anhänger dieser Position, aber auch Personen, welche den Begriff Didaktik sehr viel enger fassen. Viele dieser Positionen spielen in der heutigen Diskussion keine Rolle mehr, dennoch sei hier in Anlehnung an Memmert (1995), aber in leicht veränderter Fassung, eine kleine Grafik angefügt, welche die engeren Begriffe kurz mit einer Überschrift versieht und bekannte Vertreter benennt (in Anlehnung an Memmert 1995):

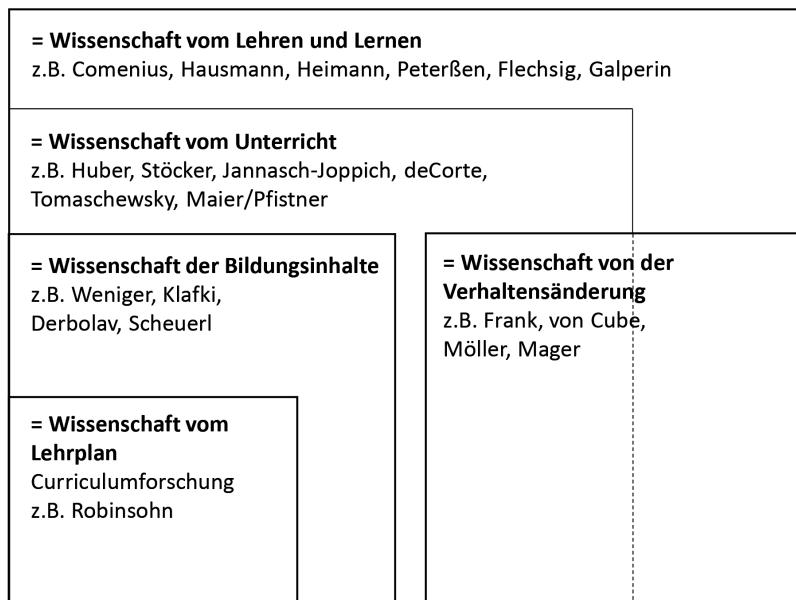


Abb. 9: Definitionen von Didaktik vor dem Hintergrund diverser Vertreter in Anlehnung an Memmert (1995)

Diese Grafik enthält viele Namen aus den 1960er und 1970er Jahren, einer Zeit, in der Didaktik intensiver diskutiert wurde. Hinzugefügt wurde von mir der Name ‚Flechsig‘, der meines Erachtens heute zu Unrecht eher unbekannt ist. Flechsig ist meines Erachtens in seiner Zeit der beste Systematisierer didaktischen Denkens. Gleichwohl wird auf die hier dargestellten Konzepte nach wie vor explizit oder implizit Bezug genommen. So sehen sich z. B. die später noch darzustellenden Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsstandards explizit in der Tradition der *Curriculumforschung*, die hier unter *Wissenschaft vom Lehrplan* verortet ist. Vertreter und Vertreterinnen der Bildungsstandards würden sich jedoch selbst niemals als Didaktiker bezeichnen, deswegen werden sie hier namentlich nicht aufgeführt. Die eingangs angeführte Definition des Lernens steht in enger Beziehung zu einer Auffassung, die Didaktik als *Wissenschaft von der Verhaltensänderung* begreift. Manche der im Angelsächsischen populären Literacy-Konzepte stehen konzeptionell einer Theorie der Bildungsinhalte nahe, allerdings, in Unkenntnis der deutschen Sprache, ohne sich auf Personen wie Klafki oder Derbolav zu berufen (Kiel, Grabowski & Meyer 2005), die wiederum auch nie für ein englischsprachiges Publikum geschrieben haben.

Wie kann man den Begriff *Didaktik* als weiten Begriff genauer charakterisieren? Es gibt eine lange Tradition, den Kern der Didaktik in einem sogenannten *didaktischen Dreieck* darzustellen, der vielleicht größten Reduktion der Darstellung didaktischen Denkens:

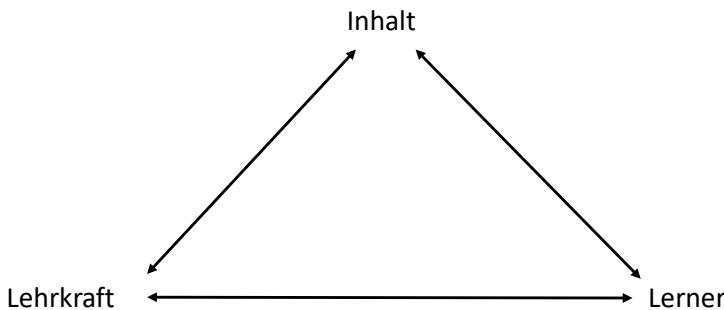


Abb. 10: Didaktisches Dreieck

Das Dreieck kennzeichnet drei zentrale Dimensionen der Didaktik als Wissenschaft – die anzueignenden *Inhalte*, bisweilen auch als *Gegenstände* oder *Stoff* bezeichnet, die *Lerner* und die *Lehrkräfte*. Diese Tradition geht wahrscheinlich auf die Rhetorik des Aristoteles zurück, der zwischen einem Redner, dem Publikum und dem Thema unterschieden hat. Ein genauer Ursprung lässt sich bisher nicht identifizieren (vgl. Seel & Zierer 2012). Variationen dieses Dreiecks finden bis heute Eingang auch in lernpsychologisch orientierte Überlegungen der Unterrichtsgestaltung (Reusser 2009). Die meisten Interpretationen des didaktischen Dreiecks kreisen um die Frage, welche Rollen Lerner, Lehrkraft und Inhalte in einem dynamischen Prozess des Aneignens einnehmen. Historisch lassen sich mit Blick auf diese drei Kerndimensionen drei Grundformen didaktischen Handelns identifizieren, welche die Rollen von der Lehrkraft, Lerner und Inhalt unterschiedlich definieren:

1. *Das Übertragen von Wissen*: Die grundlegende Metapher dieser Idee didaktischen Handelns ist die Idee, Lerner als eine unbeschriebene Tafel zu betrachten, die von der Lehrkraft mit Inhalten ‚beschrieben‘ wird. Wir finden ein solches Bild z. B. in der Antike, wo der Geist als eine Wachstafel charakterisiert wird (Platon 1923b, 111-113), in die Lehrkräfte mit ei-

nem Griffel Inhalte einritzen. Der englische Philosoph John Locke (1632–1704), einer der Hauptvertreter des philosophischen Empirismus, betrachtete den Geist von Lernern ebenfalls als ein unbeschriebenes Blatt Papier (Duschinsky 2012), die durch ihr Unausgefülltsein Kinder und Jugendliche geradezu bereit mache, etwas zu lernen. Anders als in der Metapher der Wachstafel sah er jedoch eine deutlich aktiver Rolle der Kinder und Jugendlichen. In diesem Kontext ergibt sich folgende Rollenverteilung:

- Die Lehrkraft ist verantwortlich für Organisation, Präsentation und Strukturierung der Inhalte.
 - Die Lerner haben auf die Gestaltung von Organisation, Präsentation und Strukturierung der Inhalte wenig Einfluss.
 - Bei den Inhalten stehen kognitive Aspekte im Sinne von Wissensstrukturen im Vordergrund. Abprüfbare verbalisierbares Wissen ist von größerer Bedeutung als Kompetenzen, die helfen, komplexe Probleme zu lösen.
 - Unterricht folgt der Sachstruktur des zu vermittelnden Inhalts, psychologische Bedingungen wie etwa die Motivation, einen Inhalt zu lernen, spielen kaum eine Rolle.
2. *Das Entdecken oder Entwickeln von Wissen:* Die grundlegende Metapher lautet hier, dass Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche, selbstständige Entdecker und Erforscher ihrer Umwelt sind. Sie bedürfen als kleine Forscherinnen und Forscher weniger der Anleitung von Erwachsenen. Sie lernen eigenständig mehr und besser. Rousseau wird häufig zugeschrieben, eine Vaterfigur dieser Art von Lernen zu sein, andere bezweifeln dies, weil der von Rousseau gesetzte Rahmen sehr eng sei. In den 1960er und 1970er Jahren war der amerikanische Instruktionspsychologe Jerome Bruner ein vehementer Vertreter des entdeckenden Lernens (Bruner 1981). Die Rollenverteilung in den Koordinaten eines didaktischen Dreiecks stellt sich hier wie folgt dar:
- Lehrkräfte sind eher Organisator, Moderator, Experte oder Berater.
 - Lerner übernehmen entsprechend mehr Verantwortung für ihren Lernprozess als beim Übertragen.
 - Nicht kognitive Aspekte werden mehr berücksichtigt.
 - Das heißt, die Bedeutung des Inhalts (der Wissensmenge) sinkt, die Bedeutung der Denkschulung im Kopf der Lerner im Sinne von Kompetenzentwicklung steigt.
 - Lernaufgaben und Lernaufgabenstrukturierung gewinnen eine überragende Bedeutung.
3. *Das Aushandeln von Wissen:* Eine paradigmatisch historische Metapher hierfür ist der von Platon charakterisierte Sokrates (470 v. Chr.–399 v. Chr), der beim Gang über den Marktplatz Athens oder bei Festmahlen Leute in philosophische Gespräche verwickelte, z. B. darüber, was Tugend sei, was Wissen sei, aber auch ganz konkrete Fragen aufgriff, z. B. wie die Seitenlänge eines Quadrats zu bestimmen ist, das die doppelte Fläche eines bekannten Quadrats hat. Dabei ging es in diesen Gesprächen nicht darum, als Sieger aus einem Gespräch hervorzugehen, sondern gemeinsam gültiges Wissen zu entwickeln, dessen Gültigkeit im Dialog überprüft wurde. Grundsätzlich geht der von Platon skizzierte Sokrates davon aus, dass jegliches Wissen schon in den Köpfen der Menschen vorhanden sei und in einer Art Hebammenkunst (Maieutik) durch das Gespräch hervorgebracht werde. In moderner Zeit hat in den 1970er Jahren Jürgen Habermas die Idee der idealen Sprecher-Hörer-Situation entwickelt (Habermas 1971). In einer solchen Situation würden zwei oder mehrere Gesprächspartner in einem symmetrischen Verhältnis, d. h. ohne ein Machtgefälle, rational auf Basis von Argumenten über Sachverhalte verhandeln. An eine Maieutik im Sinne des Sokrates/Platon glaubte Habermas nicht.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich innerhalb eines didaktischen Dreiecks, das sich am Aushandeln orientiert, folgende Rollenverteilung:

- Die Gesprächspartner entwickeln gemeinsam in einem Dialog ein für sie beidseitig akzeptiertes Wissen. Beide sind idealtypisch sowohl Lehrkraft als auch Lerner.
- Die subjektive Bedeutsamkeit in der konkreten Erfahrungswelt des Lerners steht im Vordergrund und nicht die fachwissenschaftliche Bedeutsamkeit. Sind beide Parteien nicht am Thema interessiert, werden sie in einem Gespräch kein Wissen miteinander aushandeln.
- Prinzipien intersubjektiver Geltung (durch Prozesse des Prüfens auf Widersprüchlichkeit und Kommensurabilität) werden betont.
- Bereitschaft zur Multiperspektivität ist wichtig. Wenn die Gesprächspartner nicht bereit sind, zumindest versuchsweise die Perspektive des anderen oder der anderen zu verstehen und einzunehmen, ist ein Aushandlungsprozess nicht möglich.
- Soziale Kompetenzentwicklung (z. B. zuhören können, ausreden lassen, Gesprächspartner/innen nicht herabsetzen und demütigen ...) spielt neben Sachkompetenz eine wichtige Rolle.

Diese hier historisch entwickelten drei Grundformen didaktischen Handelns sind nicht weit von der Kategorisierung einer lernpsychologischen Unterrichtstheorie entfernt. Im Kontext solcher Überlegungen unterscheidet man im Allgemeinen zwei grundsätzliche Typen der Organisation von Lernen – das *instruktionsorientierte* und das *konstruktionsorientierte Lernen* (Reinmann & Mandl 2006). Beim *instruktionsorientierten Lernen* sind die Lerner eher passiv und rezeptiv, die Lehrperson bestimmen die Gestaltung des Lernprozesses und abrufbares Wissen hat Vorrang vor Problemlösungen. Das entspricht weitgehend dem Modell *Übertragen von Wissen*. Das konstruktivistische Paradigma weist der Selbsttätigkeit der Lerner, ihre Fähigkeit Probleme zu lösen und dem Aufbau kognitiver Strukturen einen größeren Stellenwert zu. *Das Entwickeln/Entdecken* oder das *Aushandeln von Wissen* lassen sich als Varianten des konstruktionsorientierten Paradigmas verstehen. Dabei hat das *Aushandeln von Wissen* viel Ähnlichkeit mit dem, was moderne Unterrichtstheorie unter dem Begriff *Kokonstruktion* versteht. Allerdings ist der Begriff *Kokonstruktion* nicht auf das Sprachlich-Dialogische beschränkt.

Aus der konstruktivistischen Didaktik, einer der vielen Varianten didaktischer Modelle, stammt ein ähnliches Begriffspaar, der Unterschied von *Erzeugungsdidaktik* und *Ermöglichungsdidaktik*. Erstere will Wissen in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler erzeugen – durch das Belehren und den autoritären Anspruch, dass das, was dargeboten wird, tatsächlich rezipiert wird. Hier greift die Metapher des Übertragens. Die *Ermöglichungsdidaktik* stellt das selbstgesteuerte Lernen in den Mittelpunkt, die Lerner sollen selbst Lösungswege entwickeln, planen und durchführen, sich dabei mit ihrer Lerngruppe auseinandersetzen und sich gegenseitig in der Gruppe unterstützen (Arnold 2012). Hier geht es also im oben genannten Sinne mehr um entwickelndes und entdeckendes Lernen. Die Idee einer grundsätzlichen Zweiteilung oder Dreiteilung didaktischer Grundformen findet sich immer wieder in unterschiedlichsten Kontexten.

Man kann diesen dynamischen Zusammenhang des didaktischen Dreiecks weiter ausdifferenzieren. Eine besonders eingängige Formulierung hierzu stammt von Werner Jank und Hilbert Meyer. Ihrer Meinung nach befasst sich Didaktik mit der Frage: „Wer was von wem wann mit wem wo, wie, womit und wozu lernen soll?“ (Jank & Meyer 1994, 16–17). Zu einer ähnlichen Zusammenfassung kommt auch Klaus Zierer. Er hat in seiner vergleichenden Analyse der US-amerikanischen Überlegungen des Instruktionsdesigns und der deutschen Didaktiktradition das Didaktische Dreieck zu einem Sechseck umformuliert, um die zentralen Themen, die Didaktik als Wissenschaft behandelt, in einen Zusammenhang zu setzen (Seel & Zierer 2012). Jank und Meyer heben mit ihrer Frage nach dem ‚wozu‘ jedoch die Begründungspflicht einer Lehrkraft zu Recht besonders hervor.

Zierer verzichtet allerdings darauf, Lehrkraft und Lerner mit in seine Darstellung aufzunehmen. Dem stimme ich nicht ganz zu. Einerseits betrachte ich die folgende Darstellung als eine Erweiterung der Tradition des *Didaktischen Dreiecks*, andererseits sollte man Lehrkraft und Lerner als Teil eines dynamischen Zusammenhangs betrachten, der schon im *Didaktischen Dreieck* angelegt ist. Deswegen erfolgt hier eine Variation der Darstellung von Zierer in einem Achteck:

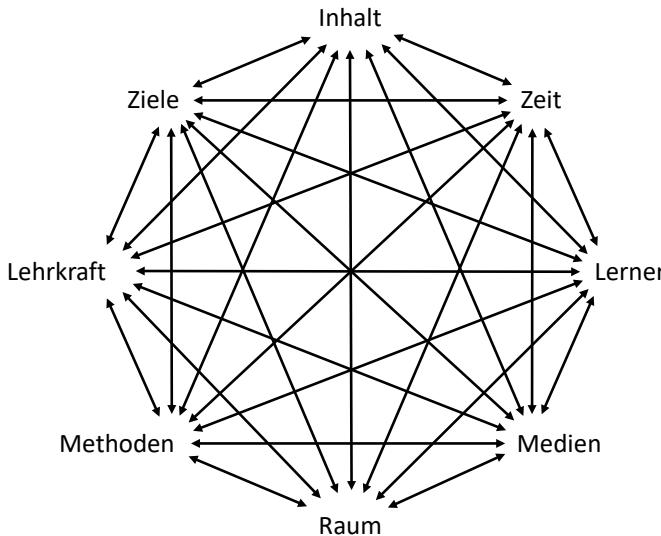


Abb. 11: Didaktisches Achteck

Dieses Achteck kennzeichnet die Dimensionen, die in den Überlegungen der Didaktik oder des Instruktionsdesigns immer wieder als zentral für den Unterricht verhandelt werden. Die Pfeile in diesem Modell weisen auf die sich gegenseitig bedingenden Zusammenhänge dieser Dimensionen hin.

So erfordert zum Beispiel die methodische Entscheidung einer *Lehrkraft* im Deutschunterricht, ein theaterbezogenes Rollenspiel zu machen, bestimmte großzügige Möglichkeiten des *Raumes*. Bei 30 Schülerinnen und Schülern in einem eng bestuhlten Klassenzimmer ist dies zwar nicht unmöglich, aber doch nur schwer möglich. Rollenspiele erfordern üblicherweise mehr *Zeit* als Frontalunterricht, nicht jeder *Inhalt* ist für ein Rollenspiel geeignet (zum Beispiel die Quantenmechanik), nicht jeder Lerner ist für ein Rollenspiel geeignet (etwa Kinder und Jugendliche im Autismusspektrum, weil sie sich nicht in andere Perspektiven hineinversetzen können), Rollenspiele verwirklichen andere *Ziele* oder entwickeln andere Kompetenzen als in einem Unterricht zur Grammatiktheorie und last but not least erfordern sie häufig besondere *Medien*, vielleicht eine Verkleidung, eine Videokamera etc. Mit anderen Worten: Eine Entscheidung in einer der oben dargestellten Dimensionen hat immer Einfluss auf die anderen Dimensionen!

Solche typisierenden Überlegungen zu Dimensionen der Didaktik sind deswegen besonders hilfreich, weil es in der Theoriebildung zur Gestaltung von Unterricht viele unterschiedliche Modelle gibt, die im Lauf der Zeit an Bedeutung gewonnen oder verloren haben. So spricht etwa Hilbert Meyer von mehr als 1000 Inszenierungstechniken des Unterrichts (Meyer 2004). In der deutschsprachigen Tradition identifiziert Kron (2008) mehr als 40 didaktische Modelle, Baumgartner

(2011), aufbauend auf einem älteren Versuch von Flechsig (1991), unterscheidet 148 didaktische Modelle. Diese unterschiedlichen Differenzierungen stellen nicht unbedingt einen Erkenntnisfortschritt dar. Norbert Seel konstatiert für die didaktische Theoriebildung insgesamt, dass zwar eine Ausdifferenzierung und Elaboration von Konzepten innerhalb der Traditionen didaktischer Modelle und didaktischen Denkens stattfinden, sich die Erkenntnisfortschritte jedoch in Grenzen halten (vgl. Seel 1999, 4). Besonders diskutiert wurden die *bildungstheoretische Didaktik*, die in ihrer revidierten Version auch *kritisch-konstruktive Didaktik* genannt wurde, und die *lerntheoretische Didaktik*, auch *curriculare Didaktik* oder *lehr-lerntheoretische Didaktik* genannt.

Eine solche Entwicklung bei modellorientierten Theorien ist in den Geistes- oder Sozialwissenschaften nicht so ungewöhnlich, wie es aussieht. Johann Friedrich Herbart hat vor ca. 200 Jahren ein Strukturmodell von Unterricht entworfen. Dieses wurde schon von seinen Nachfolgern, den Herbartianern, vielfältig variiert. Noch heute werden neue Strukturmodelle entwickelt, die bisweilen auf Herbart, bisweilen aber auch auf seine Schüler, die Herbartianer, Bezug nehmen (vgl. Kap. 2.1.2).

Didaktik aus US-amerikanischer Perspektive – Instructional Design

‘Didaktik’ ist ein Begriff, der im amerikanischen Sprachraum eher unbekannt ist. Das Instructional Design kann jedoch durchaus als Gegenstück zur Didaktik in Deutschland betrachtet werden (Zierer & Seel 2012). Anders als in den geisteswissenschaftlichen Kontexten, die die deutsche Didaktik prägen – wo häufig auf Klassiker wie Kant, Rousseau, Humboldt oder Hegel Bezug genommen wird –, ist das Instruktionsdesign eng mit den Lerntheorien, Problemkontexten und empirischer Forschung verzahnt. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass es auch in Deutschland eine *lehr-lerntheoretische Didaktik* gab, die z. B. den oben genannten dynamischen Zusammenhang der einzelnen Elemente didaktischen Handelns besonders betonte.

Die Traditionslinie ist weitaus kürzer als in Europa. Ihr Ursprung ist der Beginn des Zweiten Weltkriegs (vgl. Reiser 2002). Zu diesem Zeitpunkt gab es in den USA eine Reihe von Psychologen, die vom Militär eingezogen wurden. Fast alle von ihnen waren sogenannte Behavioristen. Der Begriff *Behaviorismus* wurde 1913 von John B. Watson (1878–1958) eingeführt, um sich von einer Psychologie abzugrenzen, die introspektiv arbeitete, d. h. wissenschaftlich arbeitete, in dem die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das eigene Erleben und Verhalten selbst beobachteten. Man ging zunächst radikal davon aus, dass ein Organismus, also auch ein Mensch, nur durch Reize, die auf ihn einwirken, etwas über seine Umwelt in Erfahrung bringt. Diese Vorstellung war Grundlage einer Psychologie, die sich ihrem Gegenstand mit möglichst beobachtbaren, messbaren, an der Naturwissenschaft angelehnten Verfahren nähern wollte. Ziel war die Voraussage und Kontrolle von Verhalten.

Aufgabe dieser behavioristischen Psychologen war es, das Instruktionsverhalten innerhalb des Militärs zu verbessern (Gagné 1962). Gute Instruktionen sollten verhindern, dass Piloten abstürzen, Funksprüche ihr Ziel nicht erreichen, die eigenen Soldaten durch eigene Bomben angegriffen werden etc. (vgl. Reiser 2002). Das heißt, es ging ganz im Sinne des Behaviorismus darum, Verhalten vorauszusagen und zu kontrollieren. Noch heute gibt es eine *APA Divisions of Military Psychology and Educational Psychology* (APA = American Psychological Association), die sinnigerweise – vielleicht auch erschreckenderweise – in einer Gruppe zusammengefasst ist. Ebenso hat die US-Army eine große *Instructional Design Division*.

Zu den Psychologen der ersten Stunde des Instructional Designs gehörten z. B. Fred Keller (1899–1996), ein Weggefährte des Behavioristen Skinner (1904–1990), der seine Überlegungen zum Lehren im Sinne seiner *Learning Objective Technology* anhand eines Trainingsprogramms für militärische Funker entwickelte. John C. Flanagan entwickelte seine *Critical Incident Tech-*

nique, die noch heute wichtige Bedeutung für das fallbearbeitende Lernen hat, innerhalb des *Aviation Psychology Programs* der Air Force. Robert Glaser (1921–2012), eine weitere wichtige Person in diesem Kontext, bekannt u. a. durch den von ihm geprägten Ausdruck „criterion referenced test“, war ebenfalls in einer Luftwaffeneinheit als Psychologe tätig. Sie und noch viele andere erhielten wesentliche Anstöße für die Erforschung von Bedingungen des menschlichen Lernens aus militärischen Problemkontexten. Das erste große Lehrbuch in diesem Kontext, „Die Bedingungen menschlichen Lernens“ von Robert Gagné (1916–2002), hatte seinen Ursprung als Militärhandbuch (vgl. den Überblick bei Richey 1992). Bahnbrechend war Gagnés Idee, nicht einfach nach der *einen* richtigen Lehrmethode zu suchen, sondern Lernen als etwas zu betrachten, das abhängig ist von individuellen Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen. Noch 1992 entwickelte Gagné als Grand Old Man des Instructional Designs ein computerbasiertes Trainingsprogramm, um das komplizierte elektrische System der Feuerwaffen eines F-16-Kampfflugzeugs zu überprüfen (vgl. Richey 1992, 19).

Die Themen, die im Instructional Design bearbeitet werden, lassen sich auch in dem oben geschilderten Achteck abbilden. Man merkt deutlich, besonders bei den Modellen der sogenannten ersten Generation des Instructional Designs, dass die ‚Urszene‘ dieser didaktischen Tradition die Instruktion von Soldatinnen und Soldaten ist. Es geht weniger, wie in der Tradition des amerikanischen Erziehungsphilosophen Dewey, um die Entwicklung selbstständigen Denkens, sondern mehr um die exakte Vermittlung von Inhalten oder Abläufen, die dann präzise ausgeführt werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie etwa eine Präsentation, ein multimediales Lernprogramm, eine Lerntheke oder Lernstation beschaffen sein muss, um eine ganz bestimmte Lernwirkung zu erzielen. Das hierarchische Sequenzieren von Lernzielen oder Abläufen spielte auf Basis eines verhaltensorientierten Lernbegriffs, wie ihn Gagné formuliert hat, eine überragende Rolle.

Ähnlich wie in der deutschen Didaktik wurden und werden eine Vielzahl von Ablaufmodellen zur Durchführung, Planung und Analyse von Unterricht entwickelt. Das vielleicht bekannteste Modell ist das *ADDIE-Modell* (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), entwickelt an der Florida State University für die US-Armee (Molenda 2015). Dieses hat ebenfalls zu vielen Varianten geführt. Ähnlich wie im oben angeführten Strukturmodell des Unterrichts von Herbart werden die Anzahl der Phasen manchmal vermehrt, die Bezeichnungen geändert, die grafische Anordnung mal zirkulär oder linear gestaltet etc. Eine zentrale Veränderungstendenz lässt sich allerdings feststellen: Bei den Modellen der sogenannten zweiten Generation des Instructional Designs wird die ursprünglich behavioristische Denkweise zurückgedrängt zugunsten einer Denkweise, die weniger lehrerzentriert ist, die die aktive Gestaltung von Lernprozessen durch Lerner hervorhebt, die die kleinschrittige Linearität von Modellen aufhebt und neben dem Wissen, welches vermittelt werden soll, auch Fertigkeiten sowie motivationale und emotionale Aspekte betont. Grundlage für die umfangreiche empirische Forschung, diese Modelle begleitend oder vorbereitend, war vor allem das sogenannte *Produkt-Prozess-Paradigma*, welches eng mit dem Begriff *Teacher-Effectiveness-Forschung* verknüpft ist. Ziel des *Produkt-Prozess-Paradigmas* ist es, optimale Handlungsmuster von Lehrkräften oder auch für das Instruieren von Soldaten zu identifizieren, die zu einem möglichst großen Leistungszuwachs bei Lernern führen. Um dies zu erforschen, gilt es Zusammenhänge herzustellen – zwischen

- *Unterrichtsmaßen*, das sind beobachtbare und messbare Prozessvariablen, wie z. B. Sprechanteile des Lehrers, Strukturierung des Lernprozesses durch die Lehrkräfte, Klarheit der Sprache, Wartezeit bei Fragen, Verwendung bestimmter Regeln des Beispielgebens etc. und
- *Produktvariablen*, manchmal auch als *Produktmaße* bezeichnet, das sind beobachtbare und messbare Veränderungen beim Lerner, wie z. B. Leistungen, Kompetenzzuwachs, Motivationsänderung, Einstellungsänderung etc.

Die klassischen Befunde dieses Paradigmas lassen sich in folgender Tabelle wiedergeben, die in leichten Variationen seit ihrem ersten Erscheinen im Jahr 1986 im „Handbook of Research on Teaching“ immer wieder abgedruckt wird (hier nach Kiel 2018b):

Tab. 5: Klassische Befunde des Produkt-Prozess-Paradigmas nach Kiel (2018b)

Qualität und Lernfortschritt		SuS lernen besser, wenn ...
Lerngelegenheiten		mehr Unterrichtszeit (pro Stunde, pro Tag, pro Jahr) und damit Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen
Rollendefinition, Erwartungen, Zeitrahmen		Lehrer die Wichtigkeit von Unterricht und Lernen betonen und anspruchsvolle Ziele für alle verfolgen
Klassenführung, Schülerlernzeit		eine effiziente Klassenführung vorherrscht, die eine Basis für konzentriertes Lehren und Lernen schafft
Kontinuierliche Erfolgsmöglichkeiten		kontinuierliche Erfolgerfahrungen gemacht und Frustrationen vermieden werden
Aktive Lehrorganisation		
Darbietung		gesichert ist, dass Einzel- und Stillarbeit erst auf einer soliden inhaltlichen Wissensbasis erfolgt
Strukturierung		Übersichten, Verweise, „Advance Organizers“ und Zusammenfassungen die Orientierung erleichtern
Redundanz/Sequenzierung		die Redundanz ausreichend groß ist; gewährleistet z.B. durch Reviews und Wiederholungen
Klarheit		das Material und die Information klar, verständlich, kohärent und gut strukturiert sind
Enthusiasmus		die Lehrkraft als motivierend, anregend, stimulierend erlebt wird und ihr das Fach erkennbar Spaß macht
Lerntempo/Wartezeit		einerseits genügend Zeit für das Verstehen komplexen Stoffs gegeben wird, andererseits keine Zeit verschwendet wird
Frageverhalten der Lehrkraft		
Schwierigkeitsgrad der Fragen		Fragen in eine angemessene Schwierigkeitszone zwischen Unter- und Überforderung fallen
Kognitiver „Level“ der Fragen		es eine ausgewogene Mischung von ‚low-level‘- und ‚high-level‘-Fragen gibt
Klarheit der Fragen		sowohl eindeutig beantwortbare als auch mehrdeutige Fragen vorgesehen werden
Wartezeit nach den Fragen		nach der Frage mindestens drei Sekunden Zeit verbleiben, bis die Frage weitergereicht wird
Aufrufverhalten		alle SuS gleichermaßen in Frage-Antwort-Sequenzen einbezogen werden
Bearbeitungszeit gewähren		SuS bei schwierigen Fragen ermuntert werden, Nachfragen zu stellen oder Hilfe zu erbitten
Reaktionen auf SuS-Antworten		
Reaktionen auf richtige Antworten		nach richtiger Antwort immer Feedback erfolgt, wohingegen Lob sorgfältig dosiert werden muss
Reaktionen auf unvollständige und teilweise richtige Antworten		der richtige Anteil der Antwort gewürdigt wird und hilfreiche Hinweise für Verbesserungen folgen
Reaktionen auf falsche Antworten		die Frage wiederholt oder stützende Hinweise gegeben werden
Reaktionen auf „keine Antwort“		nach erneuter Frage ein Feedback gegeben wird
Reaktion auf Fragen und Kommentare der SuS		relevante Beiträge von SuS auf- und ernst genommen werden

Diese nach wie vor gültigen Ergebnisse zeigen, dass nicht nur, wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der Bezug auf Klassiker in Form von Personen Stabilität verleihen kann, sondern auch der Bezug auf Befunde der empirischen Unterrichtsforschung, die über einen langen Zeitraum gültig sind. Allerdings, anders als die hier aufgelisteten Ergebnisse, gibt es in der empirischen Unterrichtsforschung viele Befunde, die nur für einen bestimmten Zeitausschnitt gelten. Bei zunehmender Digitalisierung des Unterrichts müsste etwa die oben stehende Tabelle weiter ergänzt oder durch andere Ergebnisse ersetzt werden.

Für die im Rahmen des Instructional Designs und der Teacher-Effectiveness-Forschung entwickelten Modelle gilt dasselbe wie für die deutschsprachigen didaktischen Modelle – auch hier hält sich der Erkenntnisfortschritt durchaus in Grenzen. Der größte Erkenntnisfortschritt liegt in der Konvergenz der Themen, die immer wieder aufgegriffen werden. In beiden Kontexten, dem Deutschsprachigen wie dem Angelsächsischen, gibt es vielfältige Streitereien darüber, welches Modell welche Vorteile habe. Die Unterschiede werden vor den Gemeinsamkeiten betont, was in Hinblick auf die Orientierung für praktische Zusammenhänge wenig zielführend ist. Die später folgende zusammenführende Darstellung der Überlegungen zum Unterrichten im Rahmen des Angebot-Nutzungsmodells orientiert sich an den Themen des oben genannten Achtecks und referiert nicht die einzelnen Modelle, zumal eine Reihe der Konflikte, die die Autorinnen und Autoren innerhalb von Modellen oder Gruppen sehen, heute nur noch von historischem Interesse sind.

Didaktik und Instructional Design haben sich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt. Die Überlegungen beider Theoriestrände kreisen jedoch weitgehend um dieselben Themen wie Lehrkraft, Lerner, Inhalte, Ziele, Zeit, Medien, Raum, Methoden. Beide entwickelten sich nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem zentralen Ausbildungsbereich für Lehrkräfte, um diese auf die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht vorzubereiten.

Welche gemeinsamen Grundpositionen didaktischen Denkens gibt es?

Wenn man Didaktik und das Instructional Design trotz ihrer unterschiedlichen Genese als „eyes like twins“ (Zierer & Seel 2012) bezeichnet, einer Formulierung, der ich gern folge, ergibt sich die Frage: Was ist der gemeinsame Kern dieser beiden Traditionen? Dies noch einmal zusammenzufassen, hilft hoffentlich, den Kosmos didaktischen Denkens trotz der vielen Verästelungen zu verstehen.

Die vorangegangene Darstellung macht drei Kernelemente der Didaktik deutlich:

1. *Das revolutionäre utopische Element:* Es gibt seit einigen hundert Jahren den Glauben, alle Menschen ohne Ausnahme können bei der Bereitstellung der richtigen Voraussetzungen in Lehr-Lernprozessen erfolgreich sein.
2. *Die thematische Konvergenz:* Ein Großteil des didaktischen Diskurses dreht sich um den dynamischen Zusammenhang zwischen Lehrkräften, Lernern, Inhalten, Zielen, Zeit, Medien, Raum und Methoden.
3. *Freiheit und Zwang als Interaktionsdimensionen:* Bei der Darstellung der didaktischen Grundformen wurde deutlich, dass der dynamische Zusammenhang innerhalb des geschilderten didaktischen Achtecks durch zwei grundsätzliche Handlungsoptionen für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen gekennzeichnet ist, die im Folgenden noch einmal didaktisches Denken strukturierend idealtypisch aufgeführt werden:

Tab. 6: Elemente didaktischen Denkens

	Freiheit	Zwang
<i>Ziel</i>	Individualität, unabhängiges Denkvermögen	Konformität mit dem Etablierten, Wissenserwerb
<i>Interaktions-gestaltung</i>	Gewährung von Entscheidungsspielräumen	Kontrolle der Interaktion durch die Lehrenden, geringe Entscheidungsspielräume der Lerner
<i>Motivation</i>	Eher von den Lernern ausgehend	Von den Anforderungen der Institution Schule oder der Gesellschaft ausgehend
<i>Lernen</i>	Durch Problemlösen, Entdecken, Versuch und Irrtum, Dialog, Lernen als natürliche Aktivität, die nicht schwer fällt	Durch Rezeption des Dargebotenen, Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werten von einer Generation an die andere, Lernen als Arbeit
<i>Strukturierung</i>	Gering, eher durch die Lernenden oder zusammen mit den Lehrpersonen	Hoch, eher durch die Autorität der Lehrpersonen
<i>Methode</i>	Eher Anpassung an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden	Eher eine Methode für alle

Die Kernaussage der Tabelle lässt sich prägnant mit einer Frage des einflussreichen britischen Philosophen Michael Oakeshott (1901–1990) umreißen: “Is learning to be understood as acquiring knowledge or is it to be regarded as a process in which the learner makes the most of himself?” (Oakeshott 2004, 136) Diese Frage umkreist didaktisches Denken immer wieder.

Wie kann nun zwischen Freiheit und Zwang im Sinne der Eingangsüberlegungen hier vermittelt werden? Es bieten sich hier drei Konzepte an:

1. *Vermittlung durch die Experten-Novizen-Theorie:* Diese Theorie betrachtet die Anforderungen an didaktisches Handeln in Abhängigkeit davon, ob Lernende Novizinnen und Novizen oder Expertinnen und Experten auf ihrem Gebiet sind. Je mehr jemand Novize ist, also je weniger Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen eine Person hat, desto mehr Anleitung benötigt sie, desto mehr Struktur muss vorgegeben werden. Freiheit als Produkt, aber auch als Prozess, sind eher dem Expertenstatus vorbehalten. Der Lernprozess lässt sich als kontinuierliche Entwicklung von Zwang zu mehr Freiheit verstehen.
2. *Vermittlung durch Klafkis Bildungstheorie:* Bei dem Versuch die bestehenden Bildungstheorien seinerzeit zu systematisieren, unterscheidet Wolfgang Klafki (Klafki 2007) materiale und formale Bildungstheorien. Sie sind für ihn These und Antithese. Materiale Bildungstheorien beschäftigen sich vor allem mit enzyklopädischem abrufbarem Wissen. Sie fragen primär nach dem notwendigen inhaltlichen Kanon von Wissen, der in einer Gesellschaft verbindlich ist. Damit besteht eine große Affinität zur rechten Spalte der Tabelle. Formale Bildungstheorien zielen vor allem auf eine umfassende Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Hier steht die maximale Entfaltung der inneren Kräfte und Fähigkeiten des Individuums im Mittelpunkt. Das heißt, die Begriffe der linken Seite der Tabelle stehen den formalen Bildungstheorien näher. Klafki versucht beide Theorien in einer Synthese zu vereinigen und entwickelt die kategoriale Bildungstheorie. Im Zentrum dieser Theorie steht die Aneignung von Kategorien, die von grundsätzlicher Bedeutung für Weltverstehen und Weltaneignung sind. Er spricht später in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik von

sogenannten epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki 2007, 60; vgl. den Überblick bei Kiel 2017) wie der Frage von Krieg und Frieden, der Umweltproblematik, Gerechtigkeit, Demokratisierung etc. Dies sind Kategorien, für deren Bearbeitung im Unterricht es sowohl um materiale wie auch formale Bildung geht. Die Vermittlung liegt hier in einer Problemorientierung, für die man die hier in der Tabelle angeführten Pole nicht nacheinander, sondern eher gemeinsam benötigt.

3. *Vermittlung durch Oakeshotts Metapher der „conversation of mankind“*: Der gerade genannte britische Philosoph, der wohl vertraut mit der deutschen idealistischen Philosophie war, sieht in seinem philosophisch weltweit einflussreichen Essay „The voice of Poetry in the Conservation of Mankind“ Menschen in einer Welt der Bedeutungen agieren. Diese Bedeutungen haben verschiedene Stimmen (*voices*). Das sind neben vielen anderen die Wissenschaft, die Literatur oder das praktische Handeln. So äußern sich diese Stimmen z. B. unterschiedlich etwa in Hinblick auf Demokratie. Man kann über sie wissenschaftlich, literarisch oder praktisch sprechen. All diese Stimmen sieht er in einer *conversation of mankind*. Dabei ist *conversation* eine Dialogform, bei der es nicht um das Gewinnen, sondern um das gemeinsame Entwickeln aber auch ‚Herumspielen‘ mit Ideen geht. Der Kern des pädagogischen Handelns liegt seiner Meinung nach darin, die Kinder und Jugendlichen in diese *conversation of mankind* zu initiieren, damit sie daran teilhaben können. Diese Initiierung hat sehr viel mit dem *Übertragen von Wissen* zu tun – ganz besonders zu Beginn des pädagogischen Handelns (*education*). Gleichzeitig jedoch sollen Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, eine eigene Stimme, unabhängig von den Stimmen der vorhergehenden Generation, zu entwickeln. Ihre Stimme soll sich dabei durch Meisterhaftigkeit auszeichnen (*virtuosity*). Die verbindende Idee ist hier, dass Menschen sich in einer Welt wissenschaftlicher, ästhetischer, praktischer und anderer Konversationen befinden, auf die sie durchaus im Sinne einer *Übertragung von Wissen* vorbereitet werden, um dann in der weiteren Entwicklung eine eigene selbstständige, möglichst virtuose Stimme zu werden.

Betrachtet man die hier angeführten Überlegungen zur Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang beim didaktischen Handeln, dann ergibt sich für die Experten-Novizen-Theorie und Oakeshotts berühmter Metapher der Erziehung eine große Nähe zu Kant. Beide sehen das größere Maß an Strukturiertheit, die Übermittlung von Wissen, die grundsätzliche Beschränkung von Kindern und Jugendlichen als etwas, das am Anfang stehen sollte, auch wenn der Begründungszusammenhang jeweils ein anderer ist. Klafki, der dialektischen Tradition des Philosophen Hegel folgend, sieht keinen Vorrang des einen vor dem anderen. Er will eine Verknüpfung und geht davon aus, dass bei der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Probleme im Unterricht in Form einer Synthese sowohl eine materiale als auch eine formale Bildung erfolgt!

3.3 Was ist Unterrichten?

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Überlegungen lässt sich Unterricht in einer ersten Annäherung sehr allgemein als die Organisation des Lernens von Inhalten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bezeichnen. Sowohl im Alltagssprachgebrauch als auch in wissenschaftlichen Konzeptionen geht man davon aus, dass der Aneignungsprozess von Schülerinnen und Schülern (Lernen) durch die Vermittlungsarbeit einer Lehrkraft (Lehren) unterstützt oder erst möglich gemacht wird (Sünkel 2002, 81ff.). Beschreibt man diese Vermittlungsarbeit genauer, dann lässt sich die Tätigkeit des Unterrichtens wie folgt charakterisieren:

Unterricht

- ist ein zielgerichtetes pädagogisches Handeln,
- in der der sogenannte Unterrichtsgegenstand üblicherweise durch ein *Übertragen, Entwickeln/Entdecken* oder *Aushandeln* durch die Lerner angeeignet werden soll,
- sich die Organisation des Aneignungsprozesses charakterisieren lässt als geplante rational gesteuerte Tätigkeiten des Lernens und Lehrens, die von Lehrpersonen, den Lernern, computergestützten Lernplattformen oder anderen vorstrukturierten Materialien vorausplanend und prozessbegleitend gegliedert werden, und
- die außerdem begleitet sind von außerplanmäßigen, bisweilen intuitiven Prozessen des Lehrens und Lernens,
- findet statt innerhalb der spezifischen Rahmenbedingungen einer sozialen Institution, die sowohl schulisch als auch außerschulisch sein kann,
- ist innerhalb der sozialen Institution an vielfältige normative Reglementierungen gebunden, z. B. Curricula, Bildungsstandards, Schulgesetze, Verwaltungsvorschriften, Schulordnungen,
- ist ein Ereignis, in dem die beteiligten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler wechselnd unterschiedliche Rollen einnehmen oder zugewiesen bekommen,
- findet nicht nur für Jugendliche oder Kinder, sondern auch für Erwachsene statt.

3.4 Wie wird Unterricht aus Perspektive des Angebot-Nutzungsmodells gestaltet?

Unterricht in diesem Sinne, als zielgerichtetes pädagogisches Handeln, lässt sich als Angebotserstellung verstehen, welches verschiedenste Lerner möglichst nutzen sollen. Das ist eine ökonomische Denkfigur, die das Nachdenken über Unterricht seit ca. etwas mehr als zwanzig Jahren intensiv beeinflusst und sich großer Popularität zumindest im deutschsprachigen Bereich erfreut (z. B. Fend 2002; Reusser & Pauli 2015; Helmke 2017). Die Grundidee ist, wie beim Kauf eines Autos, dass ein Angebot angenommen oder zurückgewiesen wird, je nachdem wie attraktiv es den Kunden erscheint. Das heißt, das Angebot wird von den Lernern nicht notwendigerweise angenommen, auch wenn es von den Lehrkräften mit großem sachlichen Fachverständ und Anstrengungsbereitschaft erstellt wurde – etwa weil Schülerinnen und Schüler Widerstand zeigen, es ihnen an Intelligenz fehlt, sie Angst haben, sie aus irgendeinem Grund negative Emotionen gegenüber der Lehrkraft oder dem Inhalt haben, ihre Vorkenntnisse oder Kompetenzen unzureichend adressiert wurden, sie nicht motiviert sind etc. Von zentraler Bedeutung in diesem Modell ist somit das Problem der Passung oder Adaptivität. Darunter versteht nicht nur Helmke eine

„Variation der fachlichen und überfachlichen Inhalte, Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen), sensible[n] Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen, besonders im Hinblick auf Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau“ (Helmke 2006, 45).

Gelingt es, Unterricht gemäß dieser Definition zu variieren, dann erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass das Angebot genutzt wird. Aufgrund der Unsicherheit pädagogischen Handelns jedoch gibt es keine Garantie für die Nutzung des Angebots. Die Ursachen hierfür wurden im Einleitungskapitel beschrieben. Die Popularität dieses Modells ist nicht unwidersprochen, die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung betrachtet eine solche Betrachtungsweise eher als unterkomplex, lehnt Begriffe wie „Effizienz“ oder „Maximierung des Unterrichtsertrags“ ab (z. B. Twardella 2019, 295). Gleichwohl bietet das Angebot-Nutzungsmodell eine Folie, in die sich verschiedene Vorstellungen über die Gestaltung von Unterricht integrieren lassen. Grafisch lässt sich ein Angebot-Nutzungsmodell, von dem es viele Variationen gibt, wie folgt darstellen:

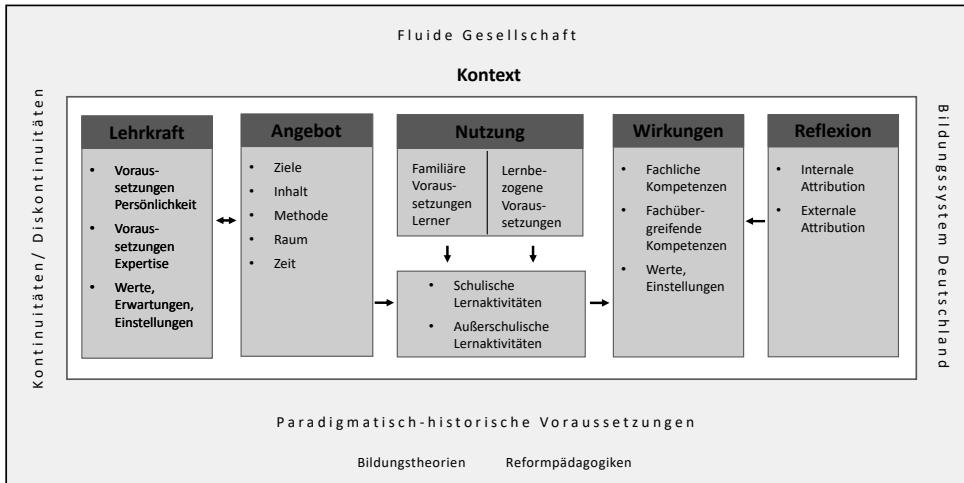
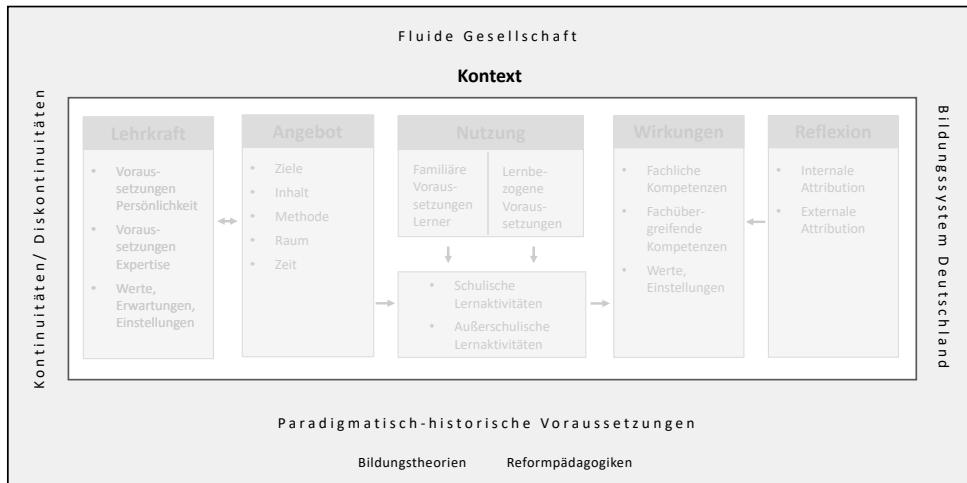


Abb. 12: Angebot-Nutzungsmodell von Unterricht

Diese Version eines Angebot-Nutzungsmodells ist reduzierter als das Modell von Reusser und Pauli und unterscheidet sich vom populären Modell Helmkes unter anderem durch eine Verknüpfung didaktischer und lehr-lerntheoretischer Überlegungen sowie ein anderes Kontextverständnis. Darüber hinaus wird nach den *Wirkungen*, rechts im Schaubild, ein zusätzliches Element eingeführt – die *Reflexion*. Nimmt man die Perspektive der Planung von Unterricht ein, dann ist ein Nachdenken über die erzielten Wirkungen zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und Verbesserung der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler unabdingbar. Im Folgenden wird dieses Modell Schritt für Schritt vorgestellt. Den größten Umfang dabei nimmt selbstverständlich die Erstellung des *Angebots* und die Bedingungen der *Nutzung* ein. Da dieser Zusammenhang fundamental durch den *Kontext* beeinflusst wird, in denen das Angebot erfolgt und die Nutzung stattfindet, erfolgt zuerst eine Darstellung von allgemeinen Kontextbedingungen, hier im Schaubild als *Fluide Gesellschaft*, *Paradigmatisch-historische Voraussetzungen*, *Bildungssystem Deutschland* und *Kontinuitäten/Diskontinuitäten* bezeichnet. Danach erfolgt ein grundsätzlicher Blick auf die *Voraussetzungen der Lehrkraft*, die mit ihrer *Persönlichkeit*, ihrer *Expertise*, ihren *Werten*, *Erwartungen* und *Einstellungen* die Angebotserstellung beeinflusst.

3.4.1 Der Kontext

Handeln ist immer gerahmtes Handeln, d.h., es findet in einem Kontext statt, der Einfluss darauf hat, was wir tun, wie wir es tun, wie die anderen, die von unserem Handeln betroffen sind, darauf reagieren, welche Konsequenzen möglich oder nicht möglich sind. Die Gesellschaft von heute ist zum Beispiel anders als die im 19. Jahrhundert. Es gibt andere Hierarchien, Werte, politische und kulturelle Optionen und Handlungsmöglichkeiten. Das hat Einfluss auf das pädagogische Handeln. Zum Beispiel wäre eine Verpflichtung der Schule auf demokratische Werte und demokratische Spielregeln noch im 19. Jahrhundert undenkbar gewesen; der gegenwärtige Stand der Digitalisierung unserer Gesellschaft etwa verändert den Zugriff auf Informationen, schafft neue Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht, neue Konzeptionen von Geschlechtsrollen führen u.a. zu anderen Inhalten im Unterricht etc.



Wenn man Kontextvariablen betrachtet, ist es immer schwierig, eine begründete Auswahl der Elemente und Ideen zu treffen, die besonderen Einfluss haben. Klafki hat bei seiner Charakterisierung von *Schlüsselproblemen* nicht umsonst darüber geklagt, dass er eigentlich eine Theorie der Gesellschaft zur Herleitung der Schlüsselprobleme benötigte, dies aber nicht leisten konnte (Klafki 2007, 56). Für den Kontext des Unterrichtens werden hier folgende Aspekte dargestellt:

1. Als Makrokontext erfolgt eine Kurzcharakterisierung der gegenwärtigen Gesellschaft als *Fluide Gesellschaft*. Es handelt sich im Kontext dieses Buches selbstverständlich nicht um eine ausgearbeitete Gesellschaftstheorie, zeigt aber Umrisse einer spezifischen Perspektive in Schlagworten auf.
2. Als *Paradigmatisch-historische Voraussetzungen* erfolgt zum einen eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, weil er einzigartig in einem deutschsprachigen Raum ist und er im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs so etwas wie die ‚Betriebsprämissen‘ des Nachdenkens über Schulen und Unterrichten ist; zum anderen werden *Reformen* als solche und die *Reformpädagogiken* berücksichtigt, weil nach wie vor in professionellen und halbprofessionellen Diskursen auf sie intensiv Bezug genommen wird.
3. Das *Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland* bildet die institutionelle Grundlage des Handelns von Lehrkräften in der Schule. Institutionelle Strukturen beeinflussen immer das Handeln innerhalb einer Institution.
4. *Kontinuitäten/Diskontinuitäten*: Das Phänomen von *Kontinuität und Diskontinuität* findet Berücksichtigung als besonders irritierendes Element zwischen Jahrgangskohorten von Lehrerinnen und Lehrern, die im Laufe ihrer Karriere mit jeweils neuen Vorstellungen eines professionellen Selbst konfrontiert werden.

3.4.1.1 Die fluide Gesellschaft

In Anlehnung an den polnischen Philosophen Zygmunt Bauman (1925–2017) ist die gegenwärtige Gesellschaft dadurch gekennzeichnet, dass alles im Fluss ist (Bauman 2003). Übliche soziale und räumliche Grenzen, die im 19. Jahrhundert und in großen Teilen des 20. Jahrhunderts gegeben waren, gelten nicht mehr. So werden z. B. räumliche Beschränkungen aufgehoben, das globale Dorf wird mehr und mehr Realität, Individuen bewegen sich in fragmentierten Lebenswelten.



Der reflexive Sozialpsychologe Heiner Keupp stellt diesen Zusammenhang in Anlehnung an Barz u. a. wie folgt dar (Darstellung von Keupp, Ahbe & Gmür 2002; leicht überarbeitet):

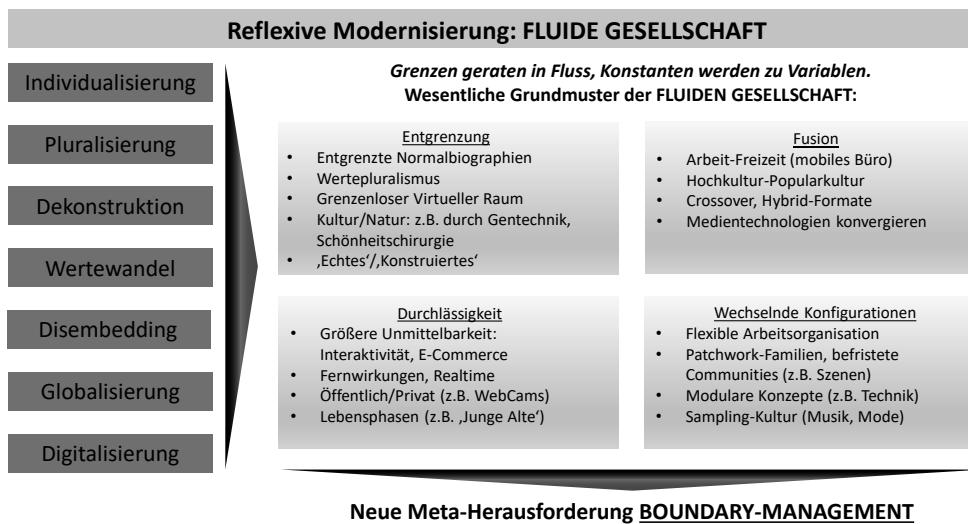


Abb. 13: Reflexive Modernisierung; Fluide Gesellschaft in Anlehnung an Keupp, Ahbe und Gmür (2002)

In den vier Kästchen auf der rechten Seite finden sich Grundmuster der fluiden Gesellschaft: **Entgrenzung**, **Fusion**, **Durchlässigkeit** und **Wechselnde Konfigurationen**. Für die Gestaltung des Angebots *Unterricht* bedeuten diese Grundmuster z. B., dass

- im Sinne von *Entgrenzung* Lehrkräfte nicht mehr mit Normalbiografien rechnen können, wenn z. B. im Gymnasium nicht nur Kinder des Bildungsbürgertums vertreten sind, sondern die Pluralität der Gesellschaft, etwa viele unterschiedliche Milieus, viele Personen mit

Migrationshintergrund, sexuelle Diversität etc. Letztlich wird jedes Konzept von Normalität infrage gestellt.

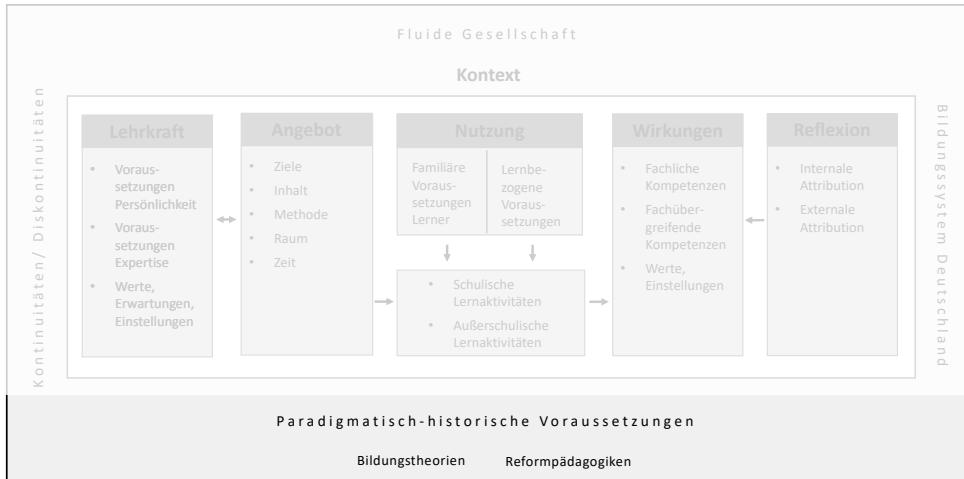
- im Sinne von *Fusion* Freizeit und Unterrichtstechnologien verschmelzen, wenn z. B. das Handy zum unterrichtsbezogenen Arbeitsmittel wird, Hybridunterricht im Kontext von Corona stattfindet oder Unterricht sich nicht nur an einer sogenannten ‚Hochkultur‘, sondern an Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler orientiert etc.
- im Sinne von *Durchlässigkeit* z. B. mit Schülerinnen und Schülern an einer ausländischen Partnerschule über Skype kommuniziert werden kann, diese grundsätzlich an unterschiedlichen Orten in virtueller Kopräsenz Aufgaben bearbeiten etc.
- im Sinne von *wechselnden Konfigurationen* modulare Unterrichtskonzepte für die Inklusion entwickelt werden, im Unterricht Mehrsprachigkeitskonzepte zum Einsatz kommen etc.

Das sind alles nur bruchstückhafte Beispiele dafür, dass in unserer Gesellschaft Einflüsse auf die Gestaltung des Angebots *Unterricht* stattfinden, die z. B. noch vor 50 Jahren kaum denkbar waren! Die linke Säule im Schaubild bietet einige Kernbegriffe aus der Diskussion um Moderne, Spätmoderne und Postmoderne, die auf die Entstehung der Grundmuster Wirkungen ausüben. Viele dieser Begriffe sind Ihnen als mehr oder weniger konkretes Vorwissen bekannt, wie etwa *Individualisierung*, *Globalisierung* oder *Digitalisierung*. Deswegen werden sie hier nicht erläutert, auch wenn sich vielfältig über sie streiten ließe. Weniger bekannt sind möglicherweise Begriffe wie das *Dekonstruieren* und *Disembedding*. Beide Begriffe tragen in besonderer Weise zu dem bei, was Bauman, Keupp und andere als *das Fluide* einer Gesellschaft bezeichnen. Eines der populärsten Beispiele für den ersten Begriff ist die Dekonstruktion der Geschlechterrollen. Heute gibt man im gesellschaftlichen Diskurs häufig die Dichotomie von Jungen und Mädchen, Männer oder Frauen auf. Man geht von der sogenannten sozialen Konstruktion der Geschlechter aus, d. h. Geschlecht sei eher eine zugewiesene oder auch angenommene Rolle als eine angeborene biologische Bestimmung. Deshalb kann im Laufe eines Lebens auch das Geschlecht gewechselt werden, oder man konstruiert Varianten klassischer Geschlechterrollen bzw. gänzlich neue. Dekonstruktion bedeutet in diesem Sinne, Begriffe nicht als Bezeichnungen scheinbar bekannter, fester Gegebenheiten hinzunehmen, sondern sie als etwas zu betrachten, das im Kontext sozialer Kommunikation und Interaktion immer wieder neu gedeutet werden kann. Das gilt nicht nur für Geschlechterrollen, sondern z. B. auch für Vorstellungen davon, wie man Häuser baut, was man anzieht, wie man eine Vater- oder Mutterrolle ausfüllt oder auch was guter Unterricht ist. Die Tradition wird also hinterfragt zugunsten einer Öffnung des Denkens.

Disembedding ist ein populärer kapitalismuskritischer Begriff, der auf den Wirtschaftssoziologen Polyani (1884–1966) zurückgeht. Er gehört zu einem Konzept, welches die Diskussion um die Moderne aus einer politisch linken Perspektive charakterisiert. Der Begriff bezeichnet die Loslösung der Ökonomie von der Gesellschaft. Beispiel hierfür ist die Durchsetzung eines sich selbst regulierenden Marktes, die Kommerzialisierung von Land, Arbeit und Kapital. Der Primat des Ökonomischen führt zu einem Verlust des Sozialen. Als positives Ziel wird eine solidarische Ökonomie gefordert. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist Schule immer eine staatliche Institution, die niemals marktwirtschaftlichen Prinzipien unterworfen sein darf. Konzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Beispiele für das positive Ziel des *embedding*, denn es geht darum, Natur einer monetär kapitalistischen Verwertung zu entziehen.

Zentrale Herausforderung einer Gesellschaft, so wie sie hier dargestellt wurde, ist gemäß Keupp das *Boundary Management*. Gemeint ist damit in einer Welt des ‚Optionsüberschusses‘, in der alles im Fluss ist, zu lernen, eigene Grenzen zu finden und selbst zu ziehen. Eines der Mittel hierfür ist im Kontext der Pädagogik die Idee der Bildung, die in den nächsten Abschnitten dargestellt wird.

3.4.1.2 Paradigmatisch-historische Voraussetzungen



Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff

In deutschsprachigen Ländern ist der Kontext *Schule*, *Unterricht*, *Lehrkräfte* oder *Schülerinnen und Schüler* immer mit dem Lexem *Bildung* assoziiert. Wir benutzen dieses Wort in vielen Kombinationen, etwa ‚Bildungsabschlüsse‘, ‚Bildungssystem‘, ‚Bildungsstandards‘, ‚Bildungsforschung‘, ‚Bildungökonomie‘, ‚Bildungsberichterstattung‘, ‚Medienbildung‘, ‚Berufsbildung‘ oder auch ‚Lehrerbildung‘. Offensichtlich ist das Lexem *Bildung* weit verbreitet, und gleichzeitig finden wir es in anderen Sprachen so nicht. Das englische *education* oder das französische *éducation* sind nicht dasselbe. Sie schließen üblicherweise den Begriff *Erziehung* mit ein. Deutschsprachige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tun sich in fremdsprachigen Aufsätzen schwer, den Begriff adäquat zu übersetzen. Deshalb finden sich viele unterschiedliche Übersetzungen. Ich selbst etwa spreche im Englischen von „knowledge acquisition for personal development“. Dennoch ist *Bildung* so etwas wie die ‚Betriebsprämissen‘ deutschsprachiger Pädagogik. Gleichzeitig hat dieser Begriff erstaunlich unklare Grenzen. Der schon mehrfach zitierte deutsche Soziologe Luhmann etwa bemerkt etwas süffisant: „Das Wort Bildung stellt der Kontingenzformel des Erziehungssystems einen unbestreitbar schönen Wortkörper zur Verfügung. Es fließt leicht von der Zunge“ (Luhmann 2002, 187). Grundsätzlich lassen sich drei Verwendungsweisen des Begriffsumgangs identifizieren: 1. Das Verharren in der metaphorischen Unklarheit, 2. die historische Situierung, 3. die Identifikation von Begriffsdimensionen. Alle drei Verwendungsweisen werden im Folgenden kurz dargestellt.

1. *Das Verharren in der metaphorischen Unklarheit:* Es gibt eine Gruppe von Autoren, die nicht danach strebt, den Bildungsbegriff, wie in den quantitativ orientierten empirischen Sozialwissenschaften, klar zu operationalisieren, sondern das unbestimmt Metaphorische der Klarheit vorzieht (Meyer-Drawe 1999). Für sie ist Bildung ein „catch-all-term“ (Barz 2012, 5) und soll es auch bleiben. Die metaphorische Unklarheit wird bei Autoren wie Blankertz (1927–1983) oder Personen, die sich in der Nachfolge des Erziehungswissenschaftlers Heydorn (1916–1974) sehen, als Vorteil erachtet (vgl. Tenorth 1997). Diesen Vorteil formuliert Dirk Rustemeyer wie folgt:

„die spezifische Funktionalität der Bildungssemantik resultiert aus einer differenziellen Struktur und konstitutiven Unbestimmtheit. Als bestimmte Kommunikation über Unbestimmtes und als Evokation eines Abwesenden diskreditiert und transzendent Bildungssemantik jede Gegenwart und immunisiert gegen Enttäuschungen“ (Rustemeyer zit. nach Tenorth 1997, 978).

An dieser Formulierung wird deutlich, was Luhmann unter einem „schönen Wortkörper“ versteht, der leicht von der Zunge fließe. Ein so verstandener Bildungsbegriff verweist, wenn man bösartig argumentiert, auf ein nicht selten anzutreffendes Problem der deutschen Erziehungswissenschaft. Unklare Begriffsbildung führt zu einem großen Bedürfnis nach kommunikativem Austausch, der in vielen Publikationen tatsächlich nie gestillt wird, aber der Disziplin hilft, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Tenorth betrachtet einen solchen Bildungsbegriff ganz zu Recht als einen „Platzhalter für das Unsagbare, [der] jenseits der Wissenschaften“ stehe (Tenorth 1997, 977). Versucht man der metaphorischen Unklarheit einen positiven Rahmen zu geben, dann lässt sich argumentieren, die metaphorische Unklarheit erhöhe die Reflexionsbereitschaft über ein wichtiges Thema der Erziehungswissenschaft und führe durch viele kommunikative Prozesse zu einer dauerhaften Selbstvergewisserung.

2. *Die historische Situierung:* Diejenigen, die Bildung im oben genannten Sinne metaphorisch betrachten, verzichten darauf, den Begriff zu operationalisieren. Historische Bildungsforscherinnen und -forscher gehen anders vor. Sie identifizieren, was Bildung in einem engen zeitlichen und/oder geografischen Kontext bedeutet. Nehmen wir z. B. den Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt (1767–1835), der noch heute gern zitiert wird, häufig verknüpft mit der Klage über die Vergänglichkeit des Begriffs. Bei Humboldt heißt es in einer seiner Publikationen:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert, und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen. Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden, durch die spezielle soll er nur Fähigkeiten zur Anwendung erhalten.“ (Humboldt 1809/1964, 24)

Ein historischer Umgang mit diesem Zitat kann prinzipiell wie folgt aussehen: Historikerinnen und Historiker ordnen solche Zitate in ihren Kontext ein. Sie stellen z. B. fest, dass der preußische *Leiter der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts*, Wilhelm von Humboldt, hier 1809 einen Plan entwirft, das litauische Schulwesen zu reformieren. Es geht also um die konkrete Gestaltung einer Situation zu einem Zeitpunkt, in der der preußische Staat abhängig von Napoleon ist. Die in diesem Zitat enthaltenen Begriffe werden charakterisiert und konkretisiert, Begriffsverwendungen geprüft und für die eine oder andere Verwendung argumentiert. In diesem Zitat findet sich etwa die Unterscheidung zwischen einer allgemeinen Bildung, hier als „allgemeine Menschenbildung“ bezeichnet, und einer „speziellen“ Bildung, die sich am Bedürfnis eines einzelnen Lebens oder eines Gewerbes orientiert. Beides, so Humboldt, darf nicht miteinander vermischt werden. Ein so charakterisierter Begriff kann in Beziehung zur heutigen Zeit gesetzt werden. Wenn man sich in heutiger Terminologie auf den Bildungsbegriff von Humboldt beruft, spricht man häufig von „Allgemeinbildung“ und in Hinblick auf die „spezielle Bildung“ von „Qualifikationen“, wobei meistens der Verlust der Allgemeinbildung beklagt wird. Es ließen sich auch Beziehungen zu anderen Aspekten von Humboldts Werk herstellen, zum Beispiel zu seiner ihm wichtigen Sprachtheorie, seinen staatstheoretischen Vorstellungen oder den politischen Anforderungen, denen er als *Leiter der Sektion des Kultus und*

des öffentlichen Unterrichts ausgesetzt war, oder man könnte das Zitat in die Ideengeschichte des Neuhumanismus einordnen, der sich unter anderem durch eine Idealisierung der griechischen Antike auszeichnete etc. Die Bezüge, die hergestellt werden, sind sehr unterschiedlich. Sie können zum Beispiel sozial-, kultur-, struktur- oder diskursgeschichtlich sein, je nachdem, welche theoretisch-methodische Ausrichtung die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben. Diese kurze unvollständige Skizze macht deutlich, dass die situierte Begriffsverwendung sich mit der Anwendung von Begriffen in spezifischen zeitlichen, sozialen, häufig räumlichen Kontexten oder auch ideengeschichtlich-diskursiven Kontexten befasst. Anders als bei metaphorischen Anwendungen wird der Kontext nur in Bezug auf die *eine* konkrete historische Situation transzendiert. Es kann zwei oder mehr Perspektiven geben, die Begriffsverwendung in einer historischen Situation mit einer anderen verglichen werden oder, wenn gewollt, der Begriff auf eine andere Situation angewendet werden, z. B. die Gegenwart, einen anderen geografisch-nationalen Kontext, eine andere Epoche, einen anderen Diskurs etc.

3. *Die Identifikation von Begriffsdimensionen:* Neben einer Begrenzung des Bildungsbegriffs auf einen bestimmten historischen Kontext kann man verschiedene Bildungsbegriffe auch systematisch ordnen. Man kann danach fragen, was bei verschiedenen Gruppen von Bildungsbegriffen jeweils eine Gruppe als gemeinsames Merkmal (oder gemeinsame Merkmale) hat. Dies ist das Vorgehen von Klafki, das im Kontext der Didaktik schon vorgestellt wurde (Kap. 3.2). Klafkis Kategorisierung von Bildungstheorien ist an den Kontext der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gebunden, zu deren herausragenden Vertretern er gehört. Ideengeschichtlich unabhängiger ist eine Klassifikation von Lenzen, der in Anlehnung an Pleines die folgenden Dimensionen unterscheidet: 1. Bildung als individueller Bestand, 2. Bildung als individuelles Vermögen, 3. Bildung als individueller Prozess, 4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung und 5. Bildung als eine Aktivität bildender Institutionen oder Personen. Diese schon etwas ältere Differenzierung in fünf Dimensionen findet auch heute noch zu Recht Eingang in erziehungswissenschaftliche Handbücher (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018, 187). Die Dimensionen lassen sich wie folgt charakterisieren:

1. *Bildung als individueller Bestand:* Hiermit ist die Speicherung von Fakten gemeint, z. B. enzyklopädisches Wissen, wie wir es bei Lexikoneinträgen finden. Eine Person ist in diesem Sinne gebildet, wenn sie kanonische oder als normativ wichtig erkannte Bildungsinhalte identifizieren und abrufen kann. Eine Person weiß etwa, was in der Mathematik eine Parabel ist, was im Zeitalter der Punischen Kriege wann, wo und wie zwischen Rom und Karthago passierte, welchen Einfluss hohe Gebirge auf das Wetter bzw. das Klima haben etc. Hier geht es wesentlich um das, was Klafki als *materiale Bildung* bezeichnet hat. Materiale Bildungsgüter sind leicht reproduzierbar und lassen sich in der Schule gut abprüfen. Das macht sie im Kontext Schule bei Lehrkräften durchaus beliebt! Doch ergibt sich das Problem zu bestimmen, was zum Kanon des Abprüfbares gehören soll. Im Kontext Schule finden solche normativen Selbstvergewisserungen üblicherweise durch das Inkrafttreten von Lehrplänen oder Bildungsstandards statt, an deren Erstellung meist Personen aus Wissenschaft, Bürokratie und Praxis zusammenarbeiten. Heutzutage sind materiale Bildungstheorien präsent in sogenannten Literacy-Konzepten wie beispielsweise der *Cultural Literacy*-Bewegung in den USA (vgl. Hirsch, Kett & Trefil 2002) oder auch in allerdings populärwissenschaftlichen Büchern wie Schwanitz' „Bildung – Alles, was man wissen muß“ (2002).
2. *Bildung als individuelles Vermögen:* Hier geht es um Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, die es Subjekten ermöglichen, sich zu entfalten. Diese Dimension weist Ähnlichkeiten mit der *formalen Bildung* auf, die Klafki identifiziert hat. Beispiele hierfür sind metho-

dische Kompetenzen wie Lesestrategien, etwa die sogenannte PQ4R-Methode (Preview, Questioning, Read, Reflect, Recite, Review) oder der Umgang mit Booleschen Operatoren bei der Google-Recherche, die Fähigkeit eine Zeitung kritisch zu lesen, indem man etwa Sachinformationen von Meinungsausserungen unterscheidet, oder Wege zu finden, Äusserungen in sozialen Medien auf ihre Dignität hin zu überprüfen und nicht etwa Verschwörungstheorien anheim zu fallen etc. Die Beispiele machen deutlich, wie sehr dieses individuelle Vermögen sich zu bilden kontext- und zeitgebunden ist. Soziale Medien als Möglichkeit von Bildung haben z. B. im Jahr 2000 noch keine Rolle gespielt. Facebook wurde erst 2004 gegründet, Twitter existiert seit 2006.

3. *Bildung als individueller Prozess*: Diese Dimension hebt die Dynamik, das ständige Sich-überschreiten, das Individuum als Akteur hervor. Bildung wird als reflexiver Prozess verstanden, er setzt ein Agens voraus, welches sich um Bildung bemüht. Nicht das Individuum wird gebildet, sondern es bildet sich selbst, weil es bildsam ist. Hartmut von Hentig bringt diese Position auf den Punkt, wenn er in einem Filmbeitrag sagt, wer gebildet werde, werde zum Gebilde, aber nicht zum Gebildeten (von Hentig 2003b). Eine moderne Ausformung eines so verstandenen Bildungsbegriffs ist etwa das im Angelsächsischen beliebte *life-long-learning* (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 195). Lenzen (1997) setzt den Begriff eines sich selbst bildenden Individuums mit dem Begriff der *Autopoiesis* in Bezug zu konstruktivistischen Theorien und fragt, ob dieser Begriff vielleicht sogar das Wort *Bildung* sinnvoll ersetzen kann. Zusammenfassend lässt sich nach diesem Verständnis Bildung als Selbstentfaltung einer Person bezeichnen. Eine solche Idee der Entwicklung individuell vorhandener Fähigkeiten und Kräfte hat eine Tradition, die von der Moderne bis in die Aufklärung etwa zu Rousseau zurückreicht, man kann sie sogar unter dem Begriff der *Selbstsorge* bis in die Antike zurückverfolgen (Foucault 2009). Jedoch lässt sich die Selbstentfaltung eines Individuums in der Schule kaum abprüfen. Was wären die Kriterien hierfür? Niemand weiß ganz genau, welche Möglichkeiten in einem Individuum schlummern, meistens noch nicht einmal das Individuum selbst. Die Schule kann der Bildung, verstanden als individueller Prozess, demnach nie hinreichend gerecht werden. Sie muss also akzeptieren, als *Bildungsinstitution* stets in Frage gestellt zu werden.

4. *Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*: Bildung so verstanden, stellt nicht das Individuum in den Mittelpunkt. Stattdessen geht es um die Idee einer Bildung im Sinne einer Weiterentwicklung, eines Fortschritts entweder für die gesamte Menschheit oder für einzelne Gruppen, etwa Gesellschaften, Kulturen, Institutionen etc. Konzepte dieser Art lassen sich ebenfalls mindestens bis in die Aufklärung zurückverfolgen. Die Frage, was Fortschritt sei, bestimmen gegenwärtige Weltbilder, etwa einer christlichen, libertären, kapitalistischen, kommunistischen oder ökologischen Gesellschaft.

Das zentrale Problem dieser Auffassung von Bildung ist, dass die Kriterien, was denn ein Fortschritt oder eine Weiterentwicklung sei, abhängig von Welt- und Menschenbildern sind, von denen es in einer postmodernen partikularen Gesellschaft viele gibt. Aus Sicht der postmodernen Philosophie, die das Fehlen großer Erzählungen in der gegenwärtigen Zeit beklagt (Lyotard 1999), haben wir keine Maßstäbe für Fortschritt. Die sogenannte anarchische Wissenschaftstheorie unterstützt eine solche Auffassung. Folgt man dem berühmten Buch von Paul Feyerabend mit seinem sprechenden Titel „Anything goes“ (1986), dann gibt es z. B. keinen Unterschied zwischen einer Schamanenreise, bei der ich Kenntnisse über mich gewinne, und einer wissenschaftlich gestützten Unterrichtsstunde durch eine Lehrkraft. Beides hätte im Sinne Feyerabends Lerneffekte, Qualitätsunterschiede wären aus seiner Perspektive hier nicht auszumachen.

5. *Bildung als eine Aktivität bildender Institutionen oder Personen:* Im Mittelpunkt dieser Dimension steht der gesellschaftliche Ort, an dem Bildung stattfindet. Der Begriff der *Institution* spielt hier eine große Rolle. Bildung, so die Annahme, findet in sozialen Einrichtungen wie der Familie, der Schule, tertiären Bildungsinstitutionen etc. statt. Bildungsstatistik, Bildungsberichterstattung oder Bildungsökonomie versuchen z. B. diese Institutionen zu analysieren und daraus Wege abzuleiten, wie diese Institutionen bessere Bildungsorte sein können. Die PISA-Studien sind weltweit eine der größten Institutionenanalysen, die wir kennen. Durch sie wird versucht, datengestützt Bildungssysteme ganzer Länder zu verändern. Bildung in diesem Sinne ist das Ergebnis bildender Institutionen, die regel- oder normengeleitet sind. Bildung als Ergebnis von Institutionen wird üblicherweise zertifiziert, zum Beispiel durch Zeugnisse. Diese Zertifikate gelten vielfach als Nachweis dafür, jemand sei gebildet.

Betrachtet man die hier aufgelisteten fünf Dimensionen des Bildungsbegriffs, dann fällt auf, dass man Schule mit und ohne ein Konzept von Bildung denken kann. Die letzte Dimension, die hier aufgelistet wurde, betrachtet Schule als *Institution*, die als Ergebnis ihrer Bemühungen Bildung hervorbringt. Ebenso lässt sich aus der Perspektive, Bildung sei ein *individueller Bestand*, kaum leugnen, dass Schule materielles Wissen in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen im Sinne eines solchen Bestandes hervorbringt. Nimmt man eher die Perspektive ein, Bildung sei ein *individueller Prozess*, der eigenaktiv gestaltet wird, dann ist die Schule zwar ein Ort, der Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte oder Einstellungen vermittelt, aber kein Bildungsort im engeren Sinne, denn er wird im Wesentlichen *nicht* von den Kindern und Jugendlichen gestaltet. Es geht dort eher um ‚gebildet werden‘, nicht um ‚sich selbst bilden‘. Schule, so lässt sich mit Bilstein (2008) argumentieren, unterliegt dem *Midas-Prinzip*, d. h. alles, was von außen in die Schule dringt, wird verschult. Es ist ein Irrtum zu glauben, dass Schule die Welt in die Schule holen würde, denn sie kann das nur sehr begrenzt, weil sie nicht die Welt ist; sie kann diese Welt nur über Symbole, Modelle etc. vermitteln. Wenn Schule in diesem Sinne *nicht* als Bildungsort fungiert, dann ist das nicht schlimm. Wir haben der Tätigkeit von Lehrkräften, dies sollte eingangs deutlich geworden sein, viele zivilisatorische Errungenschaften zu verdanken.

Man kann das Gesagte mit den eingangs diskutierten Dimensionen pädagogischen Handelns *Freiheit*, *Zwang* und der *Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang* in Beziehung setzen. Wenn der Begriff der Bildung nur im Kontext von Freiheit gedacht wird, dann ist Schule wohl eher kein Bildungsort, sondern im Sinne Foucaults eine Überwachungsanstalt, die Gehorsam einfordert. Wenn man von der Idee ausgeht, Schule vermittele zwischen Freiheit und Zwang, dann sind Bildungsstandards, Schul- oder Klassenregeln Ausdruck des Zwangs, während die Möglichkeit von Schülerinnen und Schülern, in Grenzen über Inhalte oder das Schul- oder Klassenleben mitzubestimmen, Ausdruck der Freiheit ist. Lautet etwa die Vorgabe, im Deutschunterricht der zwölften Klasse des Gymnasiums sei ein satirischer Roman des 20. Jahrhunderts zu lesen, und haben Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich auszusuchen, welchen Roman sie lesen, welche Methoden der Texterschließung sie anwenden wollen, vielleicht das darstellende Spiel oder die häusliche aufgabenorientierte Lektüre, dann liegt hier der Versuch vor, zwischen Zwang und Freiheit zu vermitteln. Apologeten einer extremen Freiheitsidee werden damit niemals einverstanden sein. Für sie gilt die Aussage des Sozialphilosophen Theodor Adorno, „Freiheit wäre, nicht zwischen schwarz und weiß zu wählen, sondern aus solcher vorgeschriebenen Wahl herauszutreten“ (Adorno 2001, 245–246). Adornos Freiheitsidee hat ihren Reiz: Denn sie priorisiert das Romanlesen nicht als einzige sinnvolle Beschäftigung, indem sie sie vorschreibt, sondern gibt Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, selbst sinnvolle Tätigkeiten zu finden,

vielleicht sinnvollere als das Romanlesen. Insofern wird ihnen ein Potenzial an Kreativität zugeschrieben. Es gibt eine Reihe von Schulversuchen, die eine derart radikale Freiheit der Schülerinnen und Schüler ausprobiert haben, wie etwa die Glocksee-Schule in Hannover, in der die Kinder und Jugendlichen frei entscheiden konnten, ob sie am Unterricht teilnehmen oder nicht. In Hinblick auf das Angebot-Nutzungsmodell bedeuten diese Überlegungen Folgendes:

Die hier aufgelisteten Dimensionen des Bildungsbegriffs bieten unterschiedliche Begründungszusammenhänge für die Gestaltung des Angebots, die sich sowohl bei Praktikerinnen und Praktikern als auch in der Wissenschaft finden. Das gegenwärtige Schulsystem lässt sich als Ort institutionengebundener Bildung bezeichnen, in dem aus Gründen der Praktikabilität im Sinne einer leichten Abprüfbarkeit von Wissen und beobachtbarer Fertigkeiten Bildung als *individueller Bestand* und Bildung als *individuelles Vermögen* eine große Rolle spielen. Gleichzeitig sind Lehrkräfte jedoch aufgefordert, *Bildung als individuellen Prozess* bei den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. In diesem Kontext spielt eine Orientierung an *real life problems* eine wichtige Rolle.

Reformen und Reformpädagogiken

Im Kontext von Schule, Unterricht und Erziehen nimmt in Deutschland die Verwendung des Lexems *Reformpädagogik* seit dem Zweiten Weltkrieg einen großen Raum ein. Es gibt viele Publikationen, welche Reformpädagogik als eine weltweite Bewegung darstellen (Scheibe 1969). Das gilt sowohl für den deutschsprachigen wie auch den angelsächsischen Bereich, wo man statt von Reformpädagogik von *progressive education* spricht (Thomas 2013, 19ff.). Nach wie vor gibt es eine institutionalisierte Reformpädagogik, wie etwa Vereinigungen der Montessoripädagogik, der Waldorfpädagogik, Freinetpädagogik, Jenaplan-Schulen oder den 1921 gegründeten und heute noch existierenden *Weltbund für die Erneuerung der Erziehung*, der sich explizit als eine reformpädagogische Gemeinschaft bezeichnet. Ebenso häufig finden sich einzelne Darstellungen von Reformpädagoginnen und Reformpädagogen nicht selten in Form einer Helden- oder Heldinnengeschichte. Im politischen oder halbprofessionellen Diskurs in der Schule oder über die Schule wird *Reformpädagogik* nach wie vor gern einem traditionellen Schulsystem, welches defizitär sei, gegenübergestellt, häufig mit dem Hinweis versehen, man müsse reformpädagogischer agieren, oder es finden sich Äußerungen des Typus, schon die Reformpädagogik habe gesagt oder gewusst und man müsse deswegen [...]. Reformpädagogik erscheint so als wichtiger und recht einheitlicher Kontext für die Erstellung des Angebots *Unterricht*. Die folgenden Überlegungen fragen 1. Woher kommt diese Bedeutungszuweisung? 2. Ist diese Bedeutung gerechtfertigt? 3. Gibt es einen legitimen Einfluss sogenannter reformpädagogischer Überlegungen auf die Gestaltung des Angebots?

Der Wiederaufbau des deutschen Bildungs- und Erziehungssystems nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland erforderte für die Personen, die aus Praxis, Bürokratie, Besetzungsregime und Wissenschaft daran beteiligt waren, sich zu orientieren und zu entscheiden, welche Strukturen, Werte und Handlungen institutionalisiert werden sollten. Man wollte sich abgrenzen von der nationalsozialistischen Pädagogik, die u. a. volkstumsorientiert, rassistisch und sozialdarwinistisch argumentierte. Außerdem suchte man einen positiven Anschluss an Früheres nach einem durchaus inszenierten Kontinuitätsbruch. Der nationalsozialistische Pädagoge Kriech etwa wandte sich explizit gegen Kontinuitäten, er wollte die „planmäßige Einwirkung der Eltern auf die Jugend zerbrechen“, um etwas ganz Neues zu schaffen, ein Aufwachsen in Gemeinschaften, die dem NS-Wertekanon folgten und deren wichtigste Gemeinschaft das Volk war (Kriech 1930). Solche Überlegungen führten auch zu manchen Absonderlichkeiten, etwa, dass Ameri-

senforschung im Nationalsozialismus besondere Aufmerksamkeit fand, weil Ameisen scheinbar so etwas wie einen idealen Volkskörper repräsentieren (Werber 2013, 45–47). Der Ameisenstaat taugte als pädagogische Zielvorstellung.

Die sogenannte *reeducation* der westlichen Besatzungsmächte nach dem Zweiten Weltkrieg bot nur sehr begrenzt einen Rahmen zur Neuorientierung. Man zwang z. B. die Bewohner der Stadt Weimar das KZ Buchenwald zu besichtigen, setzte auf Mittel der politischen Bildung in Rundfunkbeiträgen, Filmpräsentationen, Zeitschriftenartikeln, präsentierte prominente angelsächsische Publikationen der Demokratieerziehung wie John Deweys „Democracy and Education“ etc. In der sowjetischen Besatzungszone wurden schnell Prinzipien einer sogenannten sozialistischen Erziehung umgesetzt. Einen geordneten und breitflächig akzeptierten Rahmen für den Aufbau eines Erziehungs- und Bildungssystems bot dies zumindest in den westlichen Zonen nicht.

In dieser Situation der Neuorientierung glaubte man einerseits einen positiven Anker bei Klassikern der Pädagogik zu finden. Hartmut von Hentig zum Beispiel plädierte explizit für *platonisches Lernen*, Klapka, Derbolav, Litt und andere geisteswissenschaftliche Pädagoginnen und Pädagogen beschäftigten sich intensiv mit Humboldt, Hegel, Schleiermacher, Kant, Rousseau, Pestalozzi und anderen, um sich in eine wertorientierte geisteswissenschaftliche Tradition zu stellen. Gleichzeitig gab es Hinwendung zu den Reformpädagogiken, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts sowohl in Europa als auch in den USA populär waren (Flitner 1986, 399) und zum Teil ebenfalls an den gerade genannten Personenkreis aus dem 18. und Ende des 19. Jahrhunderts anknüpften. Ein Beispiel für diese besondere Hinwendung zur Reformpädagogik ist die „Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen“ (1952) von Theodor Schwerdt, die sich nur auf Reformpädagogiken bezog und in den 1950er Jahren ein wichtiger Orientierungspunkt war.

Amerikanische Reformpädagogiken wurden weniger rezipiert. Das hat verschiedene Ursachen. Das zentrale Werk „Democracy and Education“ (1916) des ‚Übervaters‘ der angloamerikanischen Reformpädagogik John Dewey wurde, wie gerade erwähnt, über Reeducation-Programme der Amerikaner verbreitet. Das war seiner Popularität nicht zuträglich. Da nützte es auch nichts, dass der deutsche Reformpädagoge Kerschensteiner sich mit Dewey auseinandersetzte. International sah die Rezeption von Dewey ganz anders aus. Eine andere Ursache liegt sicherlich darin, dass Ende des 19. Jahrhunderts viele reformpädagogische Schulen in den USA kleine private Unternehmungen waren, von denen Thomas sagt, sie hätten durchaus einen „Hippiecharakter“ gehabt (Thomas 2013, 24). Dies war ebenfalls einer breiten zustimmenden Rezeption nach dem Zweiten Weltkrieg nicht zuträglich. Gleichzeitig hatte eine Reihe amerikanischer Reformpädagogen oder reformpädagogischer Schulen europäische Vorbilder wie etwa Fröbel oder Pestalozzi. Dies gilt etwa für den heute unbekannten, damals aber populären Alcott (1799–1888) oder die Hampstead School (Thomas 2013, 25).

Ob diesseits oder jenseits des Atlantiks, die Reformpädagogik, mit bestimmtem Artikel, als eine einheitliche Bewegung hatte es so nie gegeben (vgl. Oelkers 2019), auch wenn dies viele Publikationen suggerieren. Sie wurde rezipiert als ein idealisiertes Konstrukt von Gemeinsamkeit. Das Spektrum der unter dem Label *Reformpädagogik* entwickelten Ideen ist sehr groß. So finden sich z. B.

- erziehungsphilosophische Ansätze wie der des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, der sich ganz besonders demokratischen Grundsätzen verpflichtet sah, von der Philosophie des Pragmatismus inspiriert erfahrungsorientiertes Lernen propagierte, sich gegen ein Lernen nur aus Büchern aussprach und die Fähigkeit zu kritischem Denken besonders betonte;
- die Arbeitsschulansätze, in denen z. B. Kerschensteiner, der Deweys Werk kannte, für Lernen durch praktisch-handwerkliches Tun plädierte (Kerschensteiner 1953, 1912); ähnliche Argumente finden wir auch in der Pädagogik Freinets (1896–1966);

- Ansätze, die sich an das Gemeinschaftsdenken nationalsozialistischer Prägung als durchaus anschlussfähig zeigten, zum Beispiel die Jenaplan-Schulen (Petersen 1927/1951) von Peter Petersen (1884–1952);
- die ursprünglich von Theodor Lietz (1868–1919) gegründeten Landerziehungsheime oder Landschulheime, die eine traditionelle Schule als Ort reiner Wissensvermittlung ablehnten und eine wie auch immer geartete ganzheitliche Erziehung anstrebten, bei der die Erzieherinnen und Erzieher mit ihren Zöglingen zusammenleben (Lietz 1918);
- eine Kunsterziehungsbewegung, die sich gegen Industrialisierung und Entfremdung des Menschen von der Welt wandte und durch ästhetische Erziehung in Kunst, Musik, Literatur und sportlicher Ertüchtigung diese Entfremdung wieder aufheben wollte (vgl. Scheibe 1969, 1–23, 139–170);
- religiös motivierte Ansätze, die sich mit Wissenschaft mischten, wie etwa die Montessoripädagogik, die einerseits das Kind als einen *leidenden Christus* betrachtete (Montessori 1979), der aus den Händen von Erziehungsautoritäten wie Eltern und Lehrkräften erlöst werden musste, und andererseits, Kinder und Jugendliche intensiv beobachtend, Bildungs- und Erziehungsgrundsätze entwickelte wie die Freiarbeit oder den erfahrungsorientierten Umgang mit natürlichen Materialien, die noch heute Gültigkeit haben;
- esoterische Ansätze, wie sie Steiner in seiner Waldorfpädagogik entwickelt hat, der von der Existenz eines „Ätherleibes“ und „Astralleibes“ ausging, an übersinnliche „Geburten“ in Abständen von sieben Jahren glaubte, sich eine Zeitlang in durchaus okkulten Traditionen der *Theosophie* bewegte, sich vielfach rassistisch äußerte, etwa wenn er dem „Neger“ ein „Triebleben“ und dem Europäer ein „Denkleben“ attestierte (Höfer 1993, 8).

Diese Aufzählung ist unvollständig, sie wird den in den Pädagogiken vorfindlichen Argumentationen aus der Sicht ihrer noch heute existierenden Vertreter sicherlich nicht gerecht. Das ist aber auch nicht die Absicht dieser Aufzählung, sie soll lediglich das Spektrum sehr unterschiedlicher und bisweilen extremer Ideen deutlich machen, welche zu Unrecht unter einem Label zusammengefasst werden. Hinzu kommt, dass heute noch populäre Reformpädagogiken wie die Waldorfpädagogik oder Montessoripädagogik im Laufe der Jahrzehnte in unterschiedliche Schulen zerfallen sind, idealtypisch meist in eine eher dogmatische Richtung, die darauf beharrt, die Dinge nach wie vor so zu tun, wie sie vor mehr als hundert Jahren von der Meisterin oder dem Meister entwickelt wurden, und diejenigen, welche versuchen, die alten Konzepte an die moderne Welt anzupassen. Diese Entwicklung trägt ebenso nicht dazu bei, ein gemeinsames Label *Reformpädagogik* für alle zu unterstützen.

Der Zürcher Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers lehnt vor dem Hintergrund solcher und anderer Überlegungen die Idee der *Reformpädagogik als Epoche* ab (Oelkers 2019). Er verweist zunächst darauf, dass es seit der Antike und gerade auch seit dem 17. Jahrhundert etwa mit Comenius, Ratke oder später im 18. Jahrhundert mit Rousseau immer Reformen, immer Schulkritik, immer Veränderungswillen, immer auch tatsächliche Veränderung gegeben hat. Dabei hat natürlich nicht jede Veränderungsidee zu einer tatsächlichen Veränderung geführt! Deswegen definiert er:

„Reformpädagogik“ heißt also eigentlich nichts weiter als Suche nach neuen Lösungen, die auf guten Ideen basieren und den Test der Praxis bestehen müssen. Die Zustimmung zur Idee oder die Kommunikation als Glaubenssatz genügen nicht, auch nicht die Berufung auf eine historische Praxis, die sich nicht so nachweisen lässt, wie sie suggeriert wird.“ (Oelkers 2019, 309)

Für Oelkers ist die Entwicklung der Schule eine lang andauernde Geschichte von Reformen. Deshalb ist die Epochalisierung eines einzigen Zeitabschnitts der Reformpädagogik, die zudem noch sehr disparat in Erscheinung trat, unzutreffend.

Im Sinne der Eingangsbemerkungen dieses Buches zur pädagogischen Handlung lässt sich argumentieren, dass Reformen von Schule und Unterricht immer mit dem Verhältnis von *Freiheit*, *Zwang* und der *Vermittlung von Freiheit und Zwang* einhergehen. Dabei äußert sich Freiheit häufig darin, Kinder und Jugendliche zu selbstständigem Denken zu führen, während Zwang damit assoziiert werden kann, dass die Vermittlung von Fakten mehr Kontrolle über das zu Lernende erlaubt, auch weil es leichter abzuprüfen ist.

Wenn man statt der Unterschiede auf die Gemeinsamkeiten schaut und die Idee gemeinsamer Merkmale für die Zeit vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des Nationalsozialismus ernst nimmt, dann lassen sich aus Sicht der den Epochenbegriff bejahenden Perspektiven mindestens vier Gemeinsamkeiten finden:

1. *Gemeinsames Bewusstsein der Befreiung von Traditionen*: Es gab gegen Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts eine insgesamt kulturkritische Stimmung, die sich mit der Idee paarte, sich von traditionellen Lehr-Lernformen lösen zu müssen. Man wehrte sich gegen eine Schule, in der Wissen aus und mit Hilfe von Büchern vermittelt wurde. Johann Friedrich Herbarts Pädagogik wurde als solch eine „Buchschule“ kritisiert (z. B. Kerschensteiner 1953, 120), ebenso wie Herbarts Vorschläge zur Strukturierung von Unterricht, die von seinen Schülern weiter ausdifferenziert wurden. Vielen galten solche Stufenfolgen als zu schematisch. Erstaunlicherweise hat sich auch der Amerikaner Dewey in diesem Sinne am Rande explizit mit Herbart auseinandersetzt und folgt der Argumentation gegen eine „Buchschule“ zumindest insofern, als er neben den Büchern problemorientiertes Arbeiten im Unterricht hervorhebt.
2. *Kindorientierung*: Paradigmatisch für diese Position ist der Titel des Buches von Ellen Key (1849–1926), das den Titel trägt „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902/1992). Die Kernthese des Buches lautet, man müsse die Interessen des Kindes in den Mittelpunkt stellen und nicht die Interessen der Erwachsenen, die Kinder und Jugendliche auf ein Leben vorbereiten wollen, wie es die Erwachsenen für richtig halten. Erziehung und Bildungsprozesse sollten deshalb konsequent vom Kinde aus organisiert werden. Dies hat zu einem Kult und einer Idealisierung der „Majestät des Kindes“ (Key 1902/1992, 120) geführt. Das Buch wurde auch in einer breiten Öffentlichkeit jenseits der Pädagogik sehr positiv aufgenommen. So gab es etwa eine enthusiastische Rezension des schon damals bekannten Dichters Rainer Maria Rilke. Die fast exzessiv zu nennende Orientierung am Kind kann auch als Chiffre dafür verstanden werden, dass Pädagogik sich nicht politischen Anforderungen oder institutionell verlautbarten religiösen Anforderungen unterordnet (Tenorth 1994, 600).
3. *Erfahrungsorientiertes Lernen*: Das Gegenbild zur Buchschule Herbarts war das projektorientierte und problemorientierte Lernen, bei der die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler mit einer Orientierung zur realen Welt im Vordergrund stand. In „Democracy and Education“ heißt es hierzu: „education is not an affair of ‘telling’ and being told, but an active and constructive process [...]“ (Dewey 1916 Pos. 665). Die berühmte Phrase *learning by doing*, die Dewey zugeschrieben wird, lässt sich bei ihm zumindest von mir nicht identifizieren, ist jedoch gleichwohl passend. Kerschensteiner formuliert hierzu knapp, dass es eine zentrale Aufgabe der Schule sei, das „Denkenwollen“ zur „Gewohnheit zu machen“, und „der Ursprung allen Denkenwollens im praktischen Tun“ liege (Kerschensteiner 1953, 55). Im Sinne des oben zitierten Thomas geht es hier um *encouragement of thinking*. Diese Überlegungen sind nicht neu. Sie lassen sich in Teilen bis in die Antike zurückverfolgen (vgl. Thomas 2013, 16).
4. *Leben und Lernen in sozialen Gemeinschaften*: Diesseits und jenseits des Atlantiks wurde in vielen theoretischen Entwürfen die Bedeutung der sozialen Gemeinschaft hervorgehoben. Der nationalsozialistische Pädagoge Kriech konnte durchaus hieran anschließen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich folgende Aspekte unterscheiden:

- Soziale Gemeinschaft wurde als etwas gesehen, was Anforderungen an Kinder und Jugendliche stellt, und diese begründen die Notwendigkeit zu lehren und zu lernen, um die Probleme sozialen Lebens zu bewältigen.
- Soziale Gemeinschaften in Schule, Kooperative, Landerziehungsheim oder im Unterricht erscheinen als Abbilder einer Gesellschaft, wie sie sein sollte – demokratisch oder eher hierarchisch.
- Interaktion in sozialen Gemeinschaften in Form von Kooperation und Kollaboration fördert das Lösen von Problemen.
- Soziale Gemeinschaften erziehen die Mitglieder dieser Gemeinschaft. Dies kann auf Basis selbst aufgestellter Regeln geschehen, in Form von Schülerparlamenten oder Abstimmungen von wichtigen Entscheidungen, bei denen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte gleichgestellt sind etc., oder auch oktroyierter Vorgaben.

Die Auflistung dieser vier Punkte vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Konzeptionen suggeriert eine größere Einheitlichkeit, als es sie wohl gegeben hat. Jedoch nicht nur für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen besteht immer die Möglichkeit, mehr auf das Gemeinsame oder mehr auf das Trennende zu schauen. Es ist eine Entscheidung der Interpretinnen und Interpreten, eher die eine oder andere Seite in den Vordergrund zu stellen!

Die kritiklose Übernahme bestimmter Ansätze aus der Reformpädagogik „im Gesamtpaket“ wird problematischer, wenn man auf die dunklen Seiten vieler bedeutender Vertreter schaut. Der Anspruch, nicht einfach nur anders, sondern freiheitlicher und humanistischer zu sein als eine traditionelle Gesellschaft oder ein traditionelles Schulsystem, wird vielfältig nicht eingelöst. Der Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule, einer berühmten reformpädagogischen Institution, ist das sichtbarste und aktuellste Zeichen von vielfältigen Missständen. Oelkers verdienstvolle Entmythologisierung der Reformpädagogik (Oelkers 2011) konfrontiert schon in der Einleitung mit charakterisierenden Begriffen für menschliches Fehlverhalten wie *Ver suchungen der Macht, Feindschaften, persönliche Verwerfungen, Herrschaft über Schüler und Eltern, Intrigen, gekränkte Eitelkeiten, sexuelle Übergriffe, Erpressungen, Bedrohungen, Willkür, Vertuschung*.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass Fehlbarkeit bei vielen großen Theoretikern und Theoretikerinnen der Pädagogik nicht selten war: Kant hat rassistische Äußerungen gemacht, die sich kaum von denen Steiners unterschieden haben. So merkt er in seiner Physischen Geographie an:

„Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Race der Weißen. Die gelben Indianer haben schon ein geringeres Talent. Die Neger sind weit tiefer, und am tiefsten steht ein Theil der amerikanischen Völkerchaften.“ (Kant 1987, 316)

Rousseau hatte mit einer Wäscherin fünf Kinder, die er in ein Findelhaus gab, weil er Sorge hatte, die Mutter und die Verwandten könnten die Kinder falsch erziehen (von Hentig 2003a, 88). Für August Hermann Francke waren körperliche Strafen selbstverständlich, und auch Pestalozzi hat bisweilen seine Kinder geschlagen (Pestalozzi 1992). Ellen Key, welche die „Majestät des Kindes“ kultivierte, hatte eugenische Ideen (Key 1902/1992, 22–25). Für Kants Äußerung oder auch Rousseaus und Pestalozzis Handlungen gibt es in der wissenschaftlichen Literatur wohlmeinende Interpretationen – etwa, dass Kants kritische Äußerung sich nur in der Aufzeichnung einer Vorlesung durch einen seiner Schüler finde. Das heißt, vielleicht hat der große Königsberger die Äußerung gar nicht getätigter. Keys Anfangskapitel mit schwierigen Passagen zur Veredelung von Rassen wird gern überlesen oder man hat es gar nicht gelesen und beruft sich ohne große Kenntnis nur vom Hörensagen gern auf ein Schlagwort wie die „Majestät des Kindes“. Francke hat es in der

Rezeption schwerer, er wird weniger wohlmeinend wahrgenommen und man sieht recht häufig in ihm den Beginn der sogenannten „schwarzen Pädagogik“ (Kuhlmann 2013, 27).

Welche Konsequenzen haben diese Überlegungen zur Gestaltung des Angebots *Unterricht* für Kinder und Jugendliche?

Einige Konzeptualisierungen, die der Reformpädagogik zugeschrieben werden, wie *Kindorientierung*, *erfahrungsorientiertes Lernen*, *Leben und Lernen in sozialen Gemeinschaften* sind nach wie vor wichtige Ideen, die auch von der Lehr-Lernforschung oder Sozialpsychologie bestätigt werden. Solche Ansätze hat es jedoch schon vor der Zeit zwischen 1890 und 1933, die man gern als „Reformpädagogik“ bezeichnet, gegeben! Vorsicht ist geboten, „der Reformpädagogik“ generell nur Gutes zuzuschreiben und sie, aus was für Gründen auch immer, grundsätzlich für pädagogisch überlegen zu halten. Nicht vergessen werden dürfen die dunklen Seiten reformpädagogischer Ideen, die von einer Nähe zum Nationalsozialismus bis zum Missbrauch von Kindern und Jugendlichen aus einem falsch verstandenen Freiheits- und Gleichheitsbegriff führen. Der Fairness halber sei angemerkt, dass es allerdings auch moralisch unverdächtige Reformpädagogen gibt, wie etwa John Dewey oder Georg Kerschensteiner.

3.4.1.3 Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland



Neben den gerade geschilderten paradigmatisch-historischen Voraussetzungen gibt es selbstverständlich noch den institutionellen Kontext, der erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Angebots hat. Die folgende Grafik zeigt diesen institutionellen Kontext auf, der den meisten, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, in Grundzügen bekannt sein dürfte. Da das Bildungssystem föderal ist, d. h. die Bundesländer die Hoheit haben, über Bildungsfragen zu entscheiden, bildet das Schaubild das Bildungssystem nur idealtypisch ab. Es wird Besonderheiten einzelner Bundesländer nur begrenzt gerecht – etwa der Tatsache, dass es zurzeit in Nordrhein-Westfalen sogenannte Stufenlehrkräfte gibt. Diese Lehrkräfte sind entweder für die Sekundarstufe I oder für die Sekundarstufe II zuständig und werden nicht Schultypen der Regelschule zugeordnet.

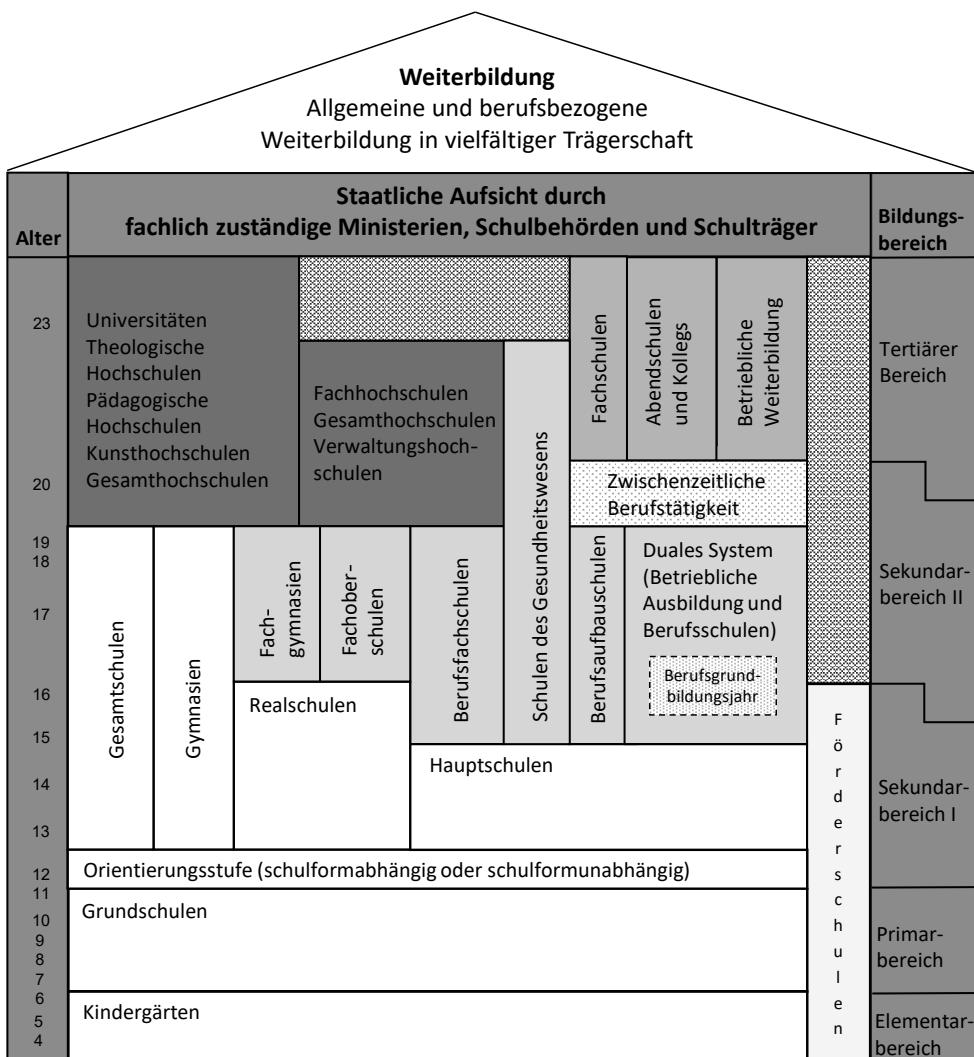


Abb. 14: Deutsches Bildungssystem

Zentral für die Gestaltung des Angebots nach der Grundschule ist die momentan in den meisten Bundesländern vorhandene Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Schulsystems. Die sogenannten Regelschulen sind die Hauptschule mit einer Gesamtschulzeit von neun oder zehn Jahren (qualifizierter Hauptschulabschluss), die Realschulen mit einer Gesamtschulzeit von zehn Jahren, das Gymnasium in den meisten Bundesländern mit einer Gesamtschulzeit von 13 Jahren sowie Gesamtschulen mit derselben Laufzeit. In der schon von Humboldt 1834 in Preußen eingeführten Tradition befähigt nur das Gymnasium (die Hochschulreife) generell zum Studium an allen Hochschulen. Die Fachhochschulreife, die nach zwölf Jahren Schule üblicherweise in Fachgymnasien oder auch Gymnasien erworben wird, befähigt zum Studium an Fachhochschulen und nicht an Universitäten. Dieses Studium ist im Allgemeinen praktischer orientiert. Die Absolventinnen und Absolventen der anderen Regelschulen gehen meist in Ausbildung oder Lehre

und haben in seltenen Fällen die Gelegenheit, etwa mit einer Meisterprüfung ohne Abitur eine Hochschule zu besuchen. Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist es, dass Lehre und Ausbildung durch die Berufsschule begleitet werden. Dies nennt man *duale Ausbildung*, mit dem Betrieb und der Berufsschule als Lernorte. Wesentlich für die Gestaltung des Angebots ist in diesem System die Gliederung nach Altersjahrgängen. Man geht davon aus, dass eine Jahrgangskohorte innerhalb eines Schuljahres kognitive, emotionale, soziale und selbstregulative Voraussetzungen erwirbt, auf denen sie im nächsten Schuljahr aufbauen kann.

Zusätzlich gibt es die Förderschulen, die folgende Förderbereiche umfassen: *Körperbehinderung, Sehen, Hören, sozialer und emotionaler Förderbedarf, Lernen bei Lernbeeinträchtigung, geistige Behinderung, Autismuspektrumsstörungen, Sprache, langfristige Erkrankungen*. Von einem drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem zu sprechen, ist in Anbetracht der Existenz der Förderschulen überhaupt nicht gerechtfertigt und wohl Ausdruck einer Haltung, in der Menschen mit Förderbedarf eher nicht als Teil der Gesellschaft betrachtet werden, in der sie tatsächlich leben.

Die Grundidee hinter dieser Gliederung des Schulsystems ist, Schülerinnen und Schüler mit gleichen Ausgangsvoraussetzungen in Institutionen zusammenzufassen, damit sie leichter in homogenen Gruppen unterrichtet werden können. Dieser Ansatz wird heute wissenschaftlich wie normativ massiv in Zweifel gezogen, etwa weil die angenommene Homogenität der Schülerschaft nicht gegeben ist und sogar die Forderung besteht, die Heterogenität z. B. durch die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf zur Bereicherung aller zu vergrößern. Das Schulsystem befindet sich in einem fundamentalen Wandel. Viele Bundesländer haben die Hauptschule abgeschafft, weil deren gesamtgesellschaftliche Anerkennung extrem gesunken ist. In diesen Ländern gibt es oft nur noch Mittelschulen/Realschulen und Gymnasien. Im Kontext von Inklusion finden Gesamtschulkonzepte, d. h. Schulen ohne die Differenzierung nach Schulformen, die auch Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf aufnehmen, zunehmend Interesse und werden gegründet bzw. aus verschiedenen Schulen zusammengelegt. Es gibt eine Diskussion darüber, ob einzelne Bereiche der Förderschulen nicht abgeschafft werden müssten, wenn der Inklusionsgedanke tatsächlich konsequent umgesetzt werden würde.

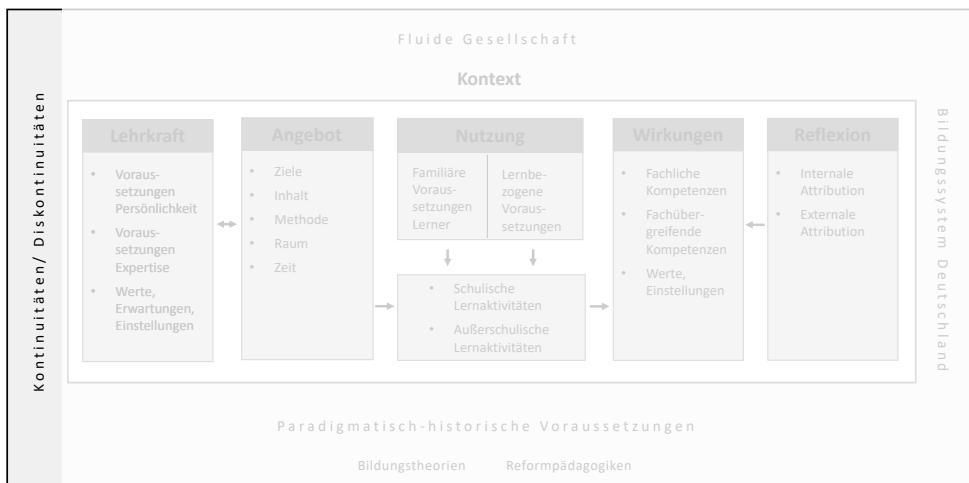
Diese Tendenzen zur Aufhebung der interschulischen Gliederung verlangt von den Lehrkräften, mehr und mehr differenziert zu unterrichten, d. h. in einer Schulklass für unterschiedliche Kinder und Jugendliche unterschiedliche Ziele zu verfolgen, indem z. B. individuelle Förderpläne erstellt werden, was für Lehrkräfte in Regelschulen eher ungewohnt ist. Die Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen, aber in verstärktem Maß auch mit unterstützendem Personal aus der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik oder Schulbegleitern für eine konzertierte Förderung und Planung von Unterricht wird immens zunehmen. Dies verändert die Angebotserstellung in der Schule enorm.

Vieles von dem, was gerade geschildert wurde, hat es in der Grundschule schon immer gegeben. Seit Beginn der Existenz von Grundschulen in der Weimarer Republik wurden die Schülerinnen und Schüler meist von der ersten bis zur vierten Klasse gemeinsam unterrichtet. Die Grundschule ist somit die heterogenste Schulform. Im Allgemeinen kleiner als weiterführende Schulen realisiert die Grundschule Kooperationen leichter als z. B. ein Gymnasium mit tausend Schülerinnen und Schülern und 130 Lehrkräften. In den letzten zwanzig Jahren arbeitet die Grundschule sehr viel intensiver mit Institutionen des Elementarbereichs zusammen. Das bedeutet für die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer ein höheres Maß an Kooperation mit Erzieherinnen und Erziehern. Dies soll einerseits den Übergang in den Primärbereich erleichtern, aber auch andererseits zu einer Veränderung von Kindergärten führen, die Kleinkinder mehr und mehr individuell fördern und auf schulisches Lernen vorbereiten sollen (von Bülow 2011, 237).

Ein letzter Hinweis in dieser Schilderung des institutionellen Kontextes sei auf die (ehemaligen) Orientierungsstufen gemacht. Sie sind in den 1970er Jahren (flächendeckend nur in

Niedersachsen und Bremen) aus der Idee heraus entwickelt worden, man müsse Schülerinnen und Schüler über vier Grundschuljahre hinaus zusammen leben und lernen lassen. Einerseits sei dann die Prognose für den Übertritt auf eine weiterführende Schule nach sechs Jahren besser, andererseits würden soziale Vorurteile entweder geringer werden oder erst gar nicht entstehen, wenn Kinder und Jugendliche länger in einer Institution zusammengefasst sind (Schuchart & Weishaupt 2004). Die Klassen der Orientierungsstufe wurden häufig in einer eigenen Schule unterrichtet, entkoppelt von der Grundschule und den weiterführenden Schulen. Bedauerlicherweise hat die Orientierungsstufe ihre normativ gesetzten Ziele eher nicht erreicht (Schuchart & Weishaupt 2004; Oelkers 2019). Es gibt sie so gut wie gar nicht mehr. Der Aufstieg und Untergang dieser Schulform ist ein warnendes Beispiel, was etwa mit Reformen im Zuge der Inklusion passieren kann. Es sei daran erinnert, dass das Ziel gegenseitiger Anerkennung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf in inklusiven Settings häufig nicht erreicht wird (Kap. 2.2). Anders als die Orientierungsstufe ist die Inklusionsbewegung jedoch ein weltweites Phänomen.

3.4.1.4 Kontinuitäten/Diskontinuitäten



Man stellt sich oft vor, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Gegenstand zu kontinuierlichem Fortschritt führt, zu immer mehr Akkurate und zur Ermöglichung immer besserer Interventionen. Forscherinnen und Forscher nähren diesen Glauben, weil er ihrem Tun eine besondere Dignität verleiht! Doch der Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn (1996) z. B. geht davon aus, dass Gruppen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die gemeinsame Ziele verfolgen und ähnliche oder gemeinsame Methoden verwenden, irgendwann einmal an einen Punkt kommen, an dem sie bestimmte Probleme nicht mehr lösen können. Wenn dieser erreicht ist und die Mehrheit einer Forschergemeinschaft davon ausgeht, mit dem vorgegebenen Wissen, den bekannten Methoden und den bisher vorhandenen Zielen ein Problem nicht mehr lösen zu können, dann werde ein neues Paradigma geboren mit neuen, adäquateren Zielvorstellungen und Methoden. Wissenschaftliche Suche zeichnet sich also weniger durch Kontinuität als durch Abbruch und Neubeginn aus.

Diese hier nur grob skizzierte Idee hat in der Wissenschaftsphilosophie beträchtlichen Zuspruch gefunden. Es ist jedoch zweifelhaft, ob man sie so einfach auf pädagogisches Handeln übertragen kann. Ideen, z. B. über den Zusammenhang zwischen Freiheit und Zwang zum Zwecke von Bildung und Erziehung, tauchen in Variationen, angepasst an die jeweilige gesellschaftliche Situation, immer wieder auf oder werden wieder verworfen.

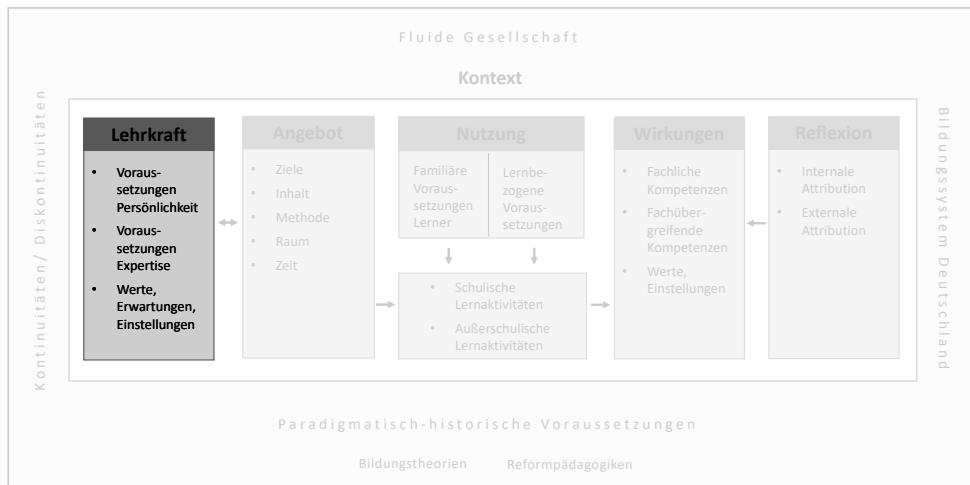
Hierzu eine kurze Skizze in drei Schlaglichtern:

- In der nationalsozialistischen Pädagogik war die Unterordnung und Einordnung in eine Gemeinschaft und die Begrenzung von Entscheidungsspielräumen von erheblicher Bedeutung. In der Antipädagogik der 1970er Jahre sollten Erwachsene möglichst überhaupt nicht auf Kinder und Jugendliche einwirken, und schon Ende der Siebzigerjahre, 1978, gab es in Bonn einen Kongress, der „Mut zu Erziehung“ forderte. Mit dieser Parole war eine deutliche Begrenzung der Entscheidungsspielräume gemeint. 2006 schließlich publizierte der Leiter der bekannten Reformschule *Schloss Salem* ein allerdings populärwissenschaftliches Werk mit dem Titel „Lob der Disziplin“ (Bueb 2006). Der Autor betont zwar ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freiheit und Zwang, beklagt aber, dass faktisch der Disziplin in der gegenwärtigen Erziehungslandschaft nicht genügend Raum eingeräumt werde.
- Ein vergleichbares Beispiel ist die Vorstellung von Kindern als neugierigen kleinen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die in einer anregenden Lernumgebung eher keine Hilfe von Erwachsenen benötigen, um etwas zu lernen. Man kann eine solche Vorstellung mindestens bis auf Rousseau zurückführen oder sich auch auf eine Auseinandersetzung in den 1970er Jahren beziehen, die zwischen Bruner und Ausubel stattfand (Reinmann 2012). Bruner war zunächst der Meinung, Kinder benötigten, wenn man es richtig anstellt, keine Anleitung, sondern seien eigenaktiv. Später revidierte er diese Auffassung in Annäherung an Ausubel und plädierte für eine sogenannte *guided experience*, d. h. für eine Kombination von Anleitung und Unterstützung.
- In den Jahren 2006 und 2007 gab es im *Educational Psychologist* eine Serie von sechs Artikeln, welche das Für und Wider von Anleitung (*guidance*) auf Basis unterschiedlicher empirischer und theoretischer Erwägungen erörterte (vgl. den Überblick hierzu bei Vogel, Weidlich & Bastiaens 2017, 54–56) und zu keiner endgültigen Schlussfolgerung kam. Es ist zu erwarten, dass das Thema immer wieder aufgegriffen wird. Innerhalb eines einzigen Lehrerlebens werden Lehrkräfte mit unterschiedlichen Anforderungen in Hinblick auf die Gewährung von Freiheit und Zwang konfrontiert.

Was können wir aus diesen Beispielen lernen?

Es gibt Themen, die im Kontext wissenschaftlichen Nachdenkens über Unterricht und Erziehung immer wieder auftauchen. Hierzu gehören z. B. Diskussionen über das Maß von Freiheit und Zwang, etwa über das Maß von Unterstützung, welches Kinder und Jugendliche benötigen. Man kann sich das Ganze wie eine Pendelbewegung zwischen Polen vorstellen, die in Diskussionen stattfindet, welche bisweilen über mehrere hundert Jahre andauern. In einem Akt von Diskontinuität werden neue Lösungen ausprobiert oder als richtig erachtete Lösungen wieder verworfen, die aber nach einiger Zeit auch wieder mit einigen Anpassungsbemühungen als richtig gelten können. Professionalität heißt vor diesem Hintergrund, wachsam zu sein: Eine als „überwunden“ geglaubte Position kann in einem neuen Kontext wieder sinnvoll werden, während heute aktuelle Haltungen veralten können!

3.4.2 Die Lehrkraft



Was macht uns als Persönlichkeit aus? Unsere Kleidung, unsere Herkunft, unsere Emotionen, die Art, wie wir Probleme lösen, unser Geschlecht, unsere Weltanschauung, Intelligenz, Freundlichkeit, Konfliktfähigkeit, unsere Interaktionsformen, ...? Es lässt sich noch vieles mehr denken, als hier aufgeführt ist. Lehrkräfte wirken auf die Weise, wie sie aussehen, wie sie die Interaktion gestalten oder einfach wie sie sind, auf die Erstellung und Durchführung des Angebots *Unterricht* ein. Im Folgenden werden Voraussetzungen der *Persönlichkeit*, der *Expertise* sowie der *Werte, Erwartungen und Einstellungen* kurz mit einigen Schlaglichtern skizziert.

Voraussetzungen Persönlichkeit

Eine Antwort auf die Frage, wie die Lehrerpersönlichkeit die Erstellung des Angebots *Unterricht* beeinflusst, ist nicht leicht zu beantworten. Der geisteswissenschaftliche Pädagoge Eduard Spranger (1882–1963) hat einmal behauptet, es gebe so etwas wie den *geborenen Erzieher* (Spranger 1958). Mit anderen Worten: Die Fähigkeit, in Schule oder Kindergarten erfolgreich zu handeln, resultiere aus Facetten der Persönlichkeit, die man nicht erwerben oder trainieren könne.

Das würde heute in der Wissenschaft so wohl niemand mehr behaupten. Lehrkräfte hingegen halten in Selbstzuschreibungen die Lehrerpersönlichkeit oft durchaus für etwas ihnen Zugehöriges, das sie nicht erlernt haben, das sich jedoch schwer charakterisieren lasse (Haag 2009, 366). Der Begriff *Lehrerpersönlichkeit* ist unscharf und wird in verschiedenen Untersuchungen sehr unterschiedlich operationalisiert (Haag 2009). So finden sich Gegensätze wie *paidotrop* oder *logotrop* (d.h. den Schülerinnen und Schülern zugewandt oder fachorientiert) oder Begriffe wie *hilfsbereit, engagiert, gerecht, objektiv, die Selbstständigkeit oder die (Selbst-)Reflexion fördernd, interessiert an persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler* und viele andere mehr. Ein klares Leitkonzept, welches alle Differenzen „überstrahlt“, gibt es in der Erziehungswissenschaft nicht. Gleichwohl muss man von so etwas wie relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften ausgehen, die unser Handeln als Lehrkraft beeinflussen und in extremen Fällen unmöglich machen.

Um dies zu illustrieren, sei hier ein Konstrukt jenseits der Erziehungswissenschaft, aus der modernen Persönlichkeitspsychologie, angeführt, welches weltweit erforscht wird und große Anerkennung findet. Im Kontext der Eignung von Lehrerinnen und Lehrern spielte es in der Diskussion der letzten zwanzig Jahre eine wichtige Rolle und ist weiterhin von Bedeutung. Deswegen wird es hier

ausgewählt. Das Konstrukt wird als *Big Five* bezeichnet. Die Namensgebung ist nicht zufällig. Wenn Jäger in Afrika auf eine Safari gingen, wollten sie üblicherweise den *Big Five* begegnen. Das sind Elefanten, Nashörner, Löwen, Leoparden und Büffel. Das waren die Tiere, die am schwierigsten zu erlegen und besonders groß waren. Ihnen kam deshalb eine besondere Bedeutung zu. Das Konzept geht auf McCrae und Costa (2008) zurück. Sie unterscheiden fünf Persönlichkeitsdimensionen:

- *Neurotizismus* (emotionale Labilität und Verletzlichkeit, z. B. geringes Selbstwertgefühl, unruhig, besorgt sein),
- *Extraversion* (Geselligkeit, z. B. sehr gesprächig sein, auf andere Menschen zugehen, nicht gehemmt sein),
- *Offenheit für Erfahrungen* (Aufgeschlossenheit, z. B. für kreatives Arbeiten, lebhafte Fantasie, große Neugierde),
- *Verträglichkeit* (Rücksichtnahme, Kooperationsbereitschaft, Empathie, z. B. Entwicklung enger Beziehungen zu anderen Menschen, liebenswürdig sein, vertrauenswürdig sein),
- *Gewissenhaftigkeit* (Perfektionismus, z. B. zuverlässig, ausdauernd, vorausplanend sein).

Der in manchen Bundesländern in Deutschland eingesetzte Eignungstest für Lehrkräfte *Career Counselling for Teachers* (CCT) basiert auf diesem Konstrukt (Mayr 2014). Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die den Einfluss der *Big Five* auf das Verhalten von Lehrkräften testen, z. B. bzgl. des Umgangs mit Heterogenität (Syring, Tillmann, Weiß & Kiel 2018). Allein diese skizzenhafte Auflistung von Persönlichkeitseigenschaften macht deutlich, dass es in der Tat Eigenschaftskombinationen gibt, die nachteilig für die Gestaltung von Unterricht sind. So wird sich z. B. eine neurotische, d. h. labile und verletzliche Persönlichkeit, die stark introvertiert ist, also das Agieren in Gruppen nicht mag, und sich dazu noch durch Unverträglichkeit auszeichnet, d. h. wenig Rücksichtnahme und Empathie sowie keine Kooperationsbereitschaft zeigt, wohl kaum durch guten Unterricht auszeichnen. Klassen sind Gruppen, in denen Lehrkräfte sich exponieren müssen, Rücksichtnahme z. B. auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf und Kooperation zu ihrer Förderung sind unerlässlich.

Das grobe holzschnittartige Bild, das hier aufgezeigt wird, soll grundsätzliche Problemfelder durch einen Blick auf Extreme deutlich machen: Lehrkräfte benötigen ein gewisses Maß an emotionaler Stabilität, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit im oben genannten Sinn, um das Angebot *Unterricht* in der Klasse verwirklichen zu können. Andererseits ist zu bedenken, dass auch z. B. introvertierte Personen, wenn sie sich nicht in einem extremen Bereich befinden, Wege finden können, ein Angebot zu gestalten, das einerseits von den Schülerinnen und Schülern erfolgreich genutzt werden kann und andererseits Lehrkräften ermöglicht, sich begrenzt zu exponieren. Während extrovertierten Lehrkräften es z. B. leicht fällt, bei einem szenischen Spiel selbst etwas vorzumachen, d. h. im wahrsten Sinne des Wortes theatralisch zu sein, gibt eine introvertierte Lehrkraft vielleicht eher Anweisungen und hält sich im Hintergrund. Beide können also die Methode *Rollenspiel* erfolgreich durchführen. Erwähnt sei in diesem Kontext noch, dass Gewissenhaftigkeit, die letzte der oben genannten Persönlichkeitsfacetten, zwar eine normativ hoch eingeschätzte persönliche Eigenschaft ist, übertriebener Perfektionismus als Anforderung an sich selbst und andere jedoch schwierig ist.

Für die Gestaltung des Angebots *Unterricht* ist es wichtig, selbst über die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person Bescheid zu wissen und sich am Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Persönlichkeitseigenschaften gelten zwar als relativ stabil, können aber in Grenzen verändert werden.

Expertise

Eine zentrale Voraussetzung für die Gestaltung des Angebots ist die Expertise einer Lehrkraft in Hinblick auf ihre *fachlichen*, *fachdidaktischen* und *pädagogischen* Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wer etwa den Satz des Pythagoras selbst nicht verstanden hat oder ein vorhandenes Smartboard zur Präsentation des Satzes des Pythagoras als Unterrichtsmittel nicht bedienen kann, wird kaum in der Lage sein, Schülerinnen und Schülern diesen Inhalt erfolgreich zu vermitteln. Die Anforderungen an die Expertise von Lehrkräften verändern sich mit der Zeit, und ein einmal erreichter Grad an Expertise ist keine Garantie dafür, dass diese etwa in zehn Jahren noch funktional ist. Heute etwa sollten Lehrkräfte in der Regelschule Fachleute sein im Kontext Digitalisierung, Individualisierung oder der Förderung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund bzw. behinderten Kindern und Jugendlichen. Vor zwanzig Jahren war weniger Expertise in diesen Bereichen nötig. Das heißt, Lehrkräfte müssen kontinuierlich an der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten, damit sie im Sinne der Expertiseforschung dauerhaft und nicht nur einmal oder zufällig herausragende Leistungen in den oben genannten Domänen erbringen können (Stamouli & Gruber 2019). Stärkster Faktor für einen erfolgreichen Expertiseerwerb ist die *bewusste Übung (deliberate practice)*, d.h. eine konsequente, längerfristige und wohlgedachte Auseinandersetzung des Individuums mit dem Gegenstandsbereich (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993). Lehrkräfte als Expertinnen und Experten zeichnen sich durch folgende Aspekte aus (Gruber & Stöger 2011):

- *Bessere Organisation von Wissen*: hohes Maß an Faktenwissen, welches, im Gegensatz zu Novizinnen und Novizen, nach inhaltlicher Bedeutung organisiert ist.
- *Bessere Problemrepräsentation*: reichhaltige Erfahrungen mit Problemstellungen der Wissensbasis, wodurch die Fähigkeit entwickelt wird, große und bedeutungsvolle Muster wahrzunehmen und zu erinnern.
- *Schnellerer Zugriff auf gespeicherte Lösungsmuster*: hohe Sicherheit in der Anwendung von Lösungsstrategien und Heuristiken.
- *Bessere Zugänglichkeit von Wissen*: große Flexibilität gegenüber neuen Problemsituationen durch hohen Erfahrungsschatz in der Domäne.

Diese Kombination von Eigenschaften hilft einen überdurchschnittlichen und stabil wiederholbaren Erfolg zu erzielen bei der Diagnose und der Bearbeitung von Problemen in den Expertendomänen *Fachwissen*, *Fachdidaktik* und *pädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Lehrkräfte, die Expertinnen und Experten sind, bieten den Unterrichtsstoff klar strukturiert dar und können einen flüssigeren Unterrichtsverlauf gewährleisten, wobei ihr Unterricht adaptiv und flexibel an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst ist (Stamouli & Gruber 2019). Expertinnen und Experten wissen, welches Wissen für eine Problemsituation relevant ist, greifen auf multiple Quellen und vielfältige Erfahrungen zurück und können dieses Wissen funktional anwenden.

Betrachtet man die drei hier genannten Expertenbereiche als unterschiedliche Domänen, so kann es passieren, dass jemand fachwissenschaftlich ein großer Experte ist, die Person jedoch aufgrund mangelnder Expertise in der Fachdidaktik oder in pädagogischen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* schlecht unterrichtet. Ebenso ist nicht zu erwarten, dass pädagogische *Fähigkeiten und Fertigkeiten* ohne Fachwissen zu einem Unterrichtserfolg führen könnten! In einer fluiden Gesellschaft können Lehrkräfte nicht in allen schulischen Bereichen Expertinnen und Experten sein, deswegen spielt die Kooperation von Lehrkräften, in denen Expertise geteilt wird, in Zukunft eine große Rolle, ganz besonders in inklusiven Kontexten.

Überzeugungen – Werte, Erwartungen, Einstellungen

Wenn wir handeln, liegen diesem Handeln häufig Werte, Erwartungen oder Einstellungen zu grunde. Stellen Sie sich vor, Sie sind eine Lehrkraft, die einem Schüler mit Migrationshintergrund freiwillig ohne Bezahlung am Nachmittag Nachhilfe im Fach Deutsch gibt. Warum tun Sie das? Vorstellbar ist eine *Wertorientierung*, gemäß der es wichtig ist, Menschen mit Benachteiligung zu helfen. Sie verknüpfen möglicherweise damit die *Erwartung*, der Schüler möge sich tatsächlich verbessern und Ihnen dankbar sein. Tritt Ihre *Erwartung* ein, gewinnen Sie eine besonders positive *Einstellung* gegenüber dem Schüler, zum Beispiel dieser sei ein ‚guter Junge‘, während derjenige, der sich nicht dankbar gezeigt hat oder trotz Ihrer Bemühungen weniger Erfolg hatte, ‚kein guter Junge‘ sei. Diese hier getrennten Begriffe *Werte*, *Erwartungen* und *Einstellungen* werden in der Psychologie bisweilen getrennt, aber häufig auch unter dem Begriff *beliefs* oder in deutscher Übersetzung *Überzeugungen* zusammengefasst. Für diese drei häufig genannten Begriffe gibt es noch eine Reihe anderer, ähnlicher, verwandter oder synonym gebrauchter Begriffe, wie *Meinungen*, *Vorurteile*, *subjektive Theorien*, *Ideologien*, *Ideen*, *Vorstellungen* etc. Überzeugungen seien, so heißt es im angelsächsischen Bereich, ein *messy construct*. Reusser und Pauli folgend, sind

„Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Inhalte von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und die Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen Kontext von Bildung und Erziehung [...]“ (Reusser & Pauli 2015, 642).

Eine der zentralen Forschergestalten in diesem Kontext, Pajares, spricht davon, dass *beliefs* Filter unserer Wahrnehmungen und Handlungen seien (Pajares 1992). Im oben genannten Beispiel etwa führt der Wert, Menschen mit Benachteiligung seien zu unterstützen, einerseits zur Identifikation mit Hilfsbedürftigen und andererseits zu Unterstützungshandlungen.

Betrachtet man diesen Zusammenhang systemisch im Sinne von Weiß (2019), dann beziehen sich solche *beliefs* auf verschiedene Systeme und Subsysteme (Weiß 2019, 157).

Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern über

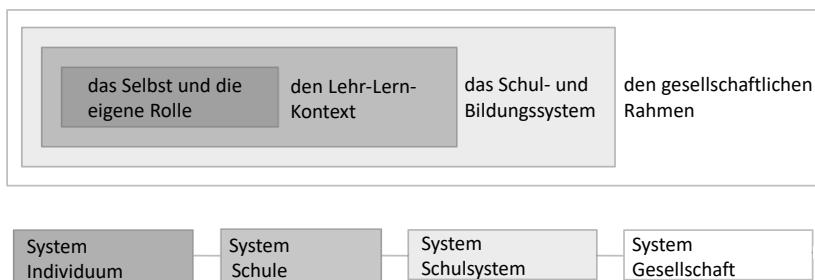


Abb. 15: Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern nach Weiß (2019)

Eine Lehrkraft am Gymnasium kann sich zum Beispiel auf der Ebene des *Individuums* als Fachvertreter/in sehen, im Kontext des *Systems Schule* vertritt die Lehrkraft die *Überzeugung*, das Gymnasium bereite lediglich auf ein Studium an der Hochschule vor, auf der Ebene des *Schulsystems* vertritt sie die *Überzeugung*, dass kompetitive Leistungsorientierung ein Schulsystem prägen sollte, und sie lehnt gleichzeitig Bemühungen der Gesellschaft um Inklusion ab, weil dies ihrer *Überzeugung* von Leistungsorientierung widerspricht. Auf jeder der genannten Systemebenen sind selbstverständlich

andere *Überzeugungen* möglich, und jede kann, aber muss nicht zu unterschiedlichen Handlungen führen. Die oben genannte Filterwirkung von Pajares lässt sich an diesem Beispiel noch einmal wie folgt konkretisieren: Eine andere Lehrkraft etwa, für die Inklusion ein überragender Wert ist, wird kompetitive Interaktionsformen im Unterricht vermeiden, um Kinder mit Förderbedarf nicht immer wieder als Verlierer dastehen zu lassen. Ihre Überlegungen, wie das Angebot *Unterricht* zu gestalten ist, werden durch ihre Überzeugungen transformiert.

Überzeugungen sind ein wichtiger Teil des *Professionellen Selbst*, das in Kapitel 2 geschildert wurde. Eine zentrale Überzeugung von Lehrkräften im Unterricht betrifft die Frage, wie sie die Vermittlung von Freiheit und Grenzen gestalten, ob sie Schülerinnen und Schülern in einem Kontext Autonomie zutrauen oder ob sie eher Grenzen setzen, etwa wenn es um die Vermittlung etablierter Wissensbestände geht. Das sind zwei zentrale lerntheoretische Überzeugungen, die große Auswirkungen auf die Gestaltung des Angebots *Unterricht* haben.

Berufsbezogene Überzeugungen werden unterschiedlich, nämlich erfahrungs-, erkenntnis- oder informationsbasiert in Interaktion mit der beruflichen Umwelt erworben. Der Reflexionsgrad beim Erwerb von Überzeugungen kann sehr unterschiedlich sein. Das heißt, Überzeugungen können z. B. als Basis eine Reihe gelungener beruflicher Problemlösungen haben, über die intensiv reflektiert wurde, oder sie entstehen weniger vorteilhaft auf Basis einer nicht reflektierten pädagogischen Ideologie, die spontan übernommen wird. Man kann Überzeugungen von Lehrkräften auch als kollektive Bewertungsmuster begreifen, die im Laufe einer langen institutionellen Erfahrung als Schülerin oder Schüler, Studentin oder Student und als Lehrkraft erworben wurden. Dann sind sie im Sinne von Bourdieu ein *Habitus*, d. h. ein „System verinnerlichter Muster“ (Bourdieu 1974, 143). Bei aller Unterschiedlichkeit gehen die meisten Forschungsansätze davon aus, dass (vgl. Reusser & Pauli 2015):

- Überzeugungen stabil sind,
- gewünschte Veränderungen bei der Gestaltung des Angebots *Unterricht* nur erfolgreich sind, wenn sie mit den Überzeugungen der Lehrkräfte übereinstimmen bzw. die Überzeugungen der Lehrkräfte entsprechend geändert werden,
- Überzeugungen sich nur verändern lassen, wenn Lehrkräfte über ihr berufliches Handeln intensiv reflektieren.

Überzeugungen haben eine normative Komponente. So gibt es Postulate, welche Überzeugungen Lehrkräfte unbedingt haben sollen. Im Kontext der *Standards für die Lehrerbildung* der KMK wird z. B. die Überzeugung gefordert, dass die Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern zu fördern ist, indem diese durch entsprechende Unterrichts- und Erziehungskonzepte weiterentwickelt wird. Im gegenwärtigen Kontext wird aus wissenschaftlicher Perspektive von Lehrkräften ein besonderes inklusionspädagogisches professionelles Selbst gefordert (z. B. Moser 2003; Dlugosch & Reiser 2009; Werning & Arndt 2013; Schlotter, Weiß & Kiel 2014). Dieses Selbst lässt sich wie folgt umreißen:

- eine humanistische, grundsätzlich anerkennende Grundhaltung, die auf alle anderen Fähigkeiten und Eigenschaften ausstrahlt,
- die Annahme des teils schwierigen Schülerklientels,
- eine besondere Wertschätzung dessen, was ein Kind schon kann, und nicht ein Setzen des Fokus auf das, was es nicht kann,
- ein Mandat, aktiv für diejenigen einzutreten, die dies nicht für sich selbst können.

Begründet wird dieses Selbst durch die oben zitierten menschenrechtlichen, theoretischen und empirischen Argumentationen (Kap. 2.2). Grundsätzlich ist zu bedenken: Die Verknüpfung von Überzeugungen und Handlungen ist nicht determiniert! Eine Person kann Überzeugungen haben und dennoch nicht nach ihnen handeln.

3.4.3 Das Angebot



Die folgenden Überlegungen zur Erstellung des Angebots orientieren sich an den zentralen Themen der Didaktik, wie sie zu Beginn des Kapitels über das Unterrichten herausgearbeitet wurden. Das Darstellen dieser Bereiche in Abschnitten hintereinander erweckt den Eindruck eines linearen Prozesses, dessen Schritte strikt voneinander getrennt sind. Das stimmt so nicht! So wird etwa bei der Auswahl von Inhalten gleichzeitig schon an Methoden oder Medien gedacht, Inhalte wegen begrenzter zeitlicher Möglichkeiten verworfen etc. Der Planungsprozess des Angebots erfolgt demnach in mancherlei Hinsicht simultan, kann aber auch in der dargestellten Weise linear hintereinander geschehen. Ziele stehen bei der Erstellung des Angebots fast immer am Anfang. Es kann jedoch auch passieren, dass man auf einen interessanten Inhalt stößt und sich fragt, welche sinnvollen Ziele diesem Inhalt für den Unterricht in einer bestimmten Klasse zugeordnet werden können.

Betrachtet man die Erstellung des Angebots *Unterricht* problemtheoretisch, kann man wie folgt argumentieren: Ein Problem besteht aus einem *Anfangszustand*, einem *Endzustand* und *Mitteln* und *Wegen*, wie man vom Anfangszustand zum Endzustand kommt. Der *Endzustand* sind die *Ziele*, die erreicht werden sollen. Der *Anfangszustand* ist durch die Nutzungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und die Voraussetzungen einer Lehrkraft mitbestimmt, d. h., *Ziele* müssen immer vor dem Hintergrund des *Anfangszustands* geplant werden. Die *Mittel und Wege*, wie man die Ziele aufbauend auf dem *Anfangszustand* erreicht, sind die Organisation von *Inhalt*, *Methode*, *Raum* und *Zeit*. Bei einem gut definierten Problem sind zwei der drei Komponenten bekannt – etwa der *Anfangszustand* und der *Endzustand*. Auf Unterricht bezogen heißt das, Lehrkräfte sind sich ihrer eigenen Voraussetzungen bewusst, kennen die Nutzungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen und wählen dann die passenden Mittel aus, um die klar definierten Ziele zu erreichen. Das ist so etwas wie ein Idealzustand. Häufig jedoch hat man *schlecht*

definierte Probleme, man kennt nur eine der drei Problemdimensionen und es ist schwieriger, alle Dimensionen zu identifizieren, um begründet rational handeln zu können.

Ziele

„Wenn man nicht genau weiß, wohin man will, muss man sich nicht darüber wundern, wo man ankommt.“ Diese Redewendung aus unserem Alltag macht auch deutlich, warum wir für den Unterricht Ziele setzen. Lehrkräften müssen bestimmen, was sie mit der Klasse oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern erreichen wollen. Klare Zielsetzungen sind die Grundlage dafür,

- Unterricht zu planen und zu strukturieren,
- im Verlauf des Unterrichts ein adäquates Feedback für die Schülerinnen und Schüler zu formulieren, aus dem hervorgeht, was noch zu tun ist oder wie noch vorzugehen ist (vgl. Kap. 5.1),
- den Unterricht durch Kommunikation der Ziele transparent zu gestalten und möglicherweise dadurch Angst zu reduzieren,
- als Lehrkraft darüber reflektieren zu können, ob man die gesetzten Ziele erreicht hat, welche Schritte dazu noch notwendig sind, welche Ressourcen noch benötigt werden, welchen Zweck eine an den Unterricht anschließende Übung oder Hausaufgabe hat etc.,
- mit Kolleginnen und Kollegen konkret über Unterricht zu kommunizieren, z. B. wenn man sich gemeinsam fragt, ob diese oder jene Methode für ein bestimmtes Ziel geeignet ist,
- Kriterien für den Erfolg von Unterricht festzulegen.

Im Sinne der Definition des Lernens von Stern und Schuhmacher (2019) (Kap. 3.1) werden solche Ziele als Lernzuwachs an Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wertorientierungen definiert, den Lerner am Ende eines Lernprozesses erworben haben sollen. Es gibt viele Vorschläge, wie eine solche Formulierung aussehen könnte. Hier werden die beiden gängigsten Verfahren kurz skizziert:

1. die Zielorientierung durch Lernziele und
2. die Zielorientierung durch Kompetenzformulierungen.

Lernzielorientierung

Robert Mager (1923–2020) hat in den 1960er Jahren in den USA populär gemacht, Lernziele orientiert an beobachtbarem Verhalten zu formulieren (Mager 1965). Bei ihm heißt es ganz pragmatisch:

„Die Beschreibung des Lernziels ist in dem Maße nützlich, wie aus ihr genau zu entnehmen ist, was der Lernende tun oder ausführen können muss, um zu zeigen, dass er das Ziel erreicht hat“ (Mager 1965, 13).

Mager ist wie die oben genannten Instruktionspsychologen ein Behaviorist, der mit seiner Idee beabsichtigt, gewünschtes Verhalten voraussagen und kontrollieren zu können. Seine Ideen haben sich in großen Teilen der weltweiten Lehrerbildung durchgesetzt. Die *lehr-lerntheoretische Didaktik*, auch *curriculare Didaktik* genannt, ist stark davon beeinflusst worden. Im amerikanischen Instruktionsdesign wird in Anschluss an Mager die Berücksichtigung folgender Komponenten bei der Formulierung von *Lernzielen* vorgeschlagen (Gagné, Briggs & Wager 1992):

1. die *Situation*, in der Leistung gezeigt werden soll,
2. die (*nicht direkt beobachtbare*) zu erlernende *Fähigkeit*,
3. das *Objekt*, an dem die Leistung gezeigt werden soll,
4. die (*beobachtbare*) *Aktion*, die der Lernende durchführen soll und
5. die *Hilfsmittel, Beschränkungen oder spezifischen Bedingungen*.

Hieraus ergibt sich ein Doppelverb-Lernziel, das einerseits die nicht beobachtbare *Fähigkeit* nennt und anderseits die *Aktion*, in der die *Fähigkeit* gezeigt wird. Ein Beispiel für ein *Lernziel*, welches alle genannten Komponenten enthält, könnte wie folgt lauten:

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren (*Fähigkeit*) ihnen vorgelegte echte Pflanzen (*Objekt*), indem sie in Dreier- oder Vierergruppen (*Situation*) Wurzeln, Blatt und Stamm benennen (*Aktion*). Ein Bestimmungsbuch darf hinzugezogen werden (*Hilfsmittel*).

Ziele dieses Typus bezeichnet man im Rahmen der *curricularen* oder *lehr-lerntheoretischen Didaktik* als *Feinziele*. Für eine erfolgreiche Formulierung von Lernzielen ist es meist unerheblich, in welcher Reihenfolge die fünf von Gagné, Briggs und Wager identifizierten Komponenten genannt werden. Von essenzieller Bedeutung ist es, die *Fähigkeit* zu benennen und die *beobachtbare Aktion*, an der die Fähigkeit sichtbar wird. *Fähigkeiten* sind nur im Kopf der Schülerinnen und Schüler vorhanden, keine Lehrkraft kann sie sehen. Um zu wissen, ob ein Ziel erreicht, d. h. eine Fähigkeit gelernt wurde, bedarf es der sichtbaren *Aktion*. Wenn *Objekte oder Hilfsmittel* in einem Lernabschnitt keine Rolle spielen, müssen sie selbstverständlich bei der Formulierung von Lernzielen auch nicht beachtet werden. Normalerweise hat eine Unterrichtsstunde drei bis sieben sogenannte *Feinziele*. Das ist eine Anzahl, die man im Stundenverlauf gut überblicken kann. In seinem berühmten Aufsatz „The magical number seven“ hat Miller (1956) dargelegt, dass wir im Allgemeinen sieben Items im Arbeitsgedächtnis behalten können, manche nur fünf und manche sogar neun Items. Daher ist es nicht sinnvoll, einen Unterricht z. B. mit 25 Zielen zu planen, wenn man diese Ziele während einer Dreiviertelstunde nicht einmal erinnern kann.

Damit diese Feinziele so etwas wie einen roten Faden haben, gibt es zusätzlich die *Grobziele*. Man kann sie als Überschrift bezeichnen, die den *Feinzielen* einen gemeinsamen Rahmen geben. Solche *Grobziele* sind z. B. *der Beginn der Französischen Revolution, das Periodensystem der Elemente, der Aufbau eines Chromosoms, Gebirge als Wetterscheiden, Haustiere und Nutztiere* etc. Jedes dieser *Grobziele* müsste in drei bis sieben *Feinziele* untergliedert werden, die sich alle auf das *Grobziel* beziehen. Eine solche Struktur kann von der Lehrkraft erinnert werden, sie kann im Zusammenhang des Unterrichts entscheiden, ob die Schülerinnen und Schüler bereit sind für das nächste Ziel, ob besondere Hilfestellungen notwendig sind, weil ein *Feinziel* nicht erreicht wurde etc.

Zusätzlich zu den *Fein-* und *Grobzielen* gibt es noch die *Richtziele*. Sie sind noch abstrakter als die *Grobziele* und finden sich häufig etwa in Präambeln von Lehrplänen oder Schulgesetzen. So heißt es etwa auf der obersten Zielebene des *LehrplanPLUS* für die Mittelschule in Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2021):

„[...] Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.“

[...] Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“

Dies sind sehr abstrakte Vorgaben, die, wie der Name *Richtziel* sagt, grundsätzliche Richtungen des Unterrichts vorgeben. Sie sollen, wenn nicht vielleicht für alle, aber doch für viele Fächer und Unterrichtsstunden gelten. Grafisch lässt sich der erläuterte Zusammenhang wie folgt veranschaulichen:

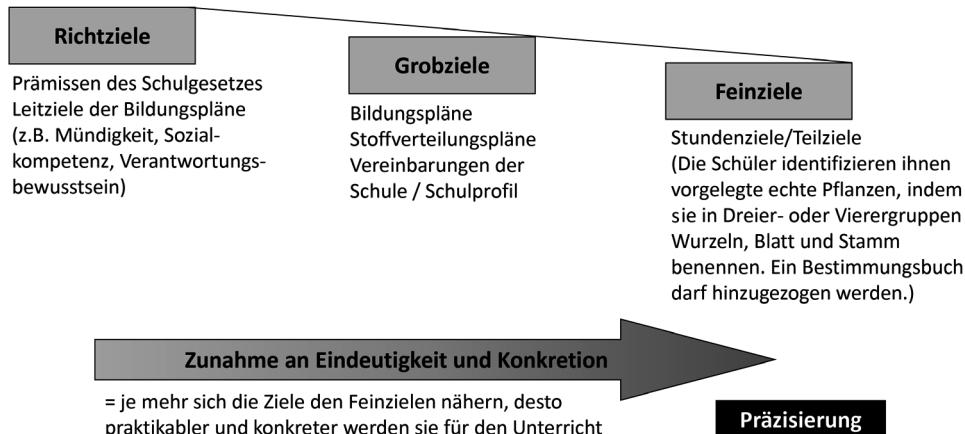


Abb. 16: Unterrichtsziele

Es gibt eine Reihe von Strukturierungsversuchen, um Typen von Lernzielen zu unterscheiden. Der bekannteste Versuch geht auf Benjamin Bloom zurück (Bloom et al. 1956), dessen Unterscheidung aus der Mitte der 1950er Jahre stammt und nach wie vor populär ist. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war das Phänomen, dass an seiner Universität seiner Meinung nach in Tests nur Fragen mit einem geringen kognitiven Anspruchsniveau gestellt wurden. Mit einer Differenzierung von Niveaus wollte er den Lehrenden ermöglichen, grundsätzlich auch anspruchsvollere Fragen zu stellen. Er unterscheidet zwischen der *Ausrichtung* und dem *Niveau* von Lernzielen. In Hinblick auf die *Ausrichtung* unterscheidet er

1. kognitive Aspekte, die das Wissen über Fakten, Konzepte, Prinzipien und Prozeduren beschreiben,
2. affektive Aspekte, die sich auf Interessen, Bedürfnisse, Einstellungen, Wertungen und Haltungen beziehen,
3. psychomotorische Aspekte, bei denen es um die Beherrschung von Bewegungsabläufen und komplexen Verhaltensweisen geht.

Unter dem Begriff *Niveau* versteht Bloom Schwierigkeitsgrade von Zielen. Im Folgenden werden die von ihm identifizierten Schwierigkeitsgrade im kognitiven Bereich vom Leichten zum Schweren aufgelistet und mit eigenen Beispielen versehen (in Anlehnung an Kiel 2018c):

Tab. 7: Schwierigkeitsgrade von Lernzielen nach Bloom

Taxonomiestufe	Beschreibung	Verbalisierung
Wissen	Wiedergabe von Gelerntem oder Geübtem	Wiedergeben, angeben, bezeichnen, aufzählen
Verständnis	Erklären können	Erklären, begründen, interpretieren, unterscheiden
Anwendung	Gelerntes auf eine Anwendungssituation übertragen, die bisher noch nicht vorgekommen ist	Modifizieren, beweisen, übersetzen, entwickeln
Analyse	Komplexe Sachverhalte in Form von Texten, Modellen, Verfahren gemäß vorhandenem Aufbau oder Strukturprinzipien zergliedern können	Ableiten, klassifizieren, gegenüberstellen, isolieren

Synthese	Konstruktiv Teile (Textelemente, Handlungen, grafische Elemente) sinnvoll zusammenfügen, ohne dass das Zusammengefügte den Lernenden vorher bekannt war	Konstruieren, verfassen, kombinieren, zusammenstellen
Beurteilung	Urteilend zu einem Text, einem Ansatz, einem Verfahren Stellung nehmen in Hinblick auf Zweckmäßigkeit, Stimmigkeit, Funktionstüchtigkeit	Beurteilen, prüfen, widerlegen, entscheiden

Bloom will mit seiner Taxonomie dazu beitragen

- kognitiv anspruchsvolle Ziele bei der Gestaltung von Lern- und Evaluationsprozessen nicht zu vernachlässigen,
- individuelles und gruppenbezogenes Lernen zu effektivieren,
- die Lernwirksamkeit von Interventionen zu erhöhen,
- eine Sequenzierung der Komplexität von Lerninhalten in Stufen zu ermöglichen,
- die Steuerung von Lernprozessen für Individuen und Lerngruppen zu gestalten.

All die hier aufgezählten Aspekte können nur verwirklicht werden, so Blooms Idee, wenn unterschiedliche Anspruchsniveaus identifiziert werden können, an die man Unterrichtshandlungen anpassen kann. Blooms Idee ist heute nach wie vor populär und findet Eingang in Kompetenzformulierungen und Kompetenzstufenmodelle, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

Kompetenzorientierung

Bildungspläne, Curricula/Lehrpläne und ganz besonders die Bildungsstandards für Schulen in den einzelnen Bundesländern in Deutschland werden heutzutage kompetenzorientiert gestaltet. Dies hat in Deutschland ganz besonders mit einem großen einflussreichen Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu tun, das in den Jahren 2007–2013 von den Psychologen Klieme und Leutner betreut wurde (Leutner & Klieme 2006). Den beiden ging es wesentlich darum, Ziele so zu formulieren, dass sie mit naturwissenschaftlichen Methoden, sogenannten psychometrischen Modellen, erfasst werden können. Dabei spielt die Frage des Messens von Kompetenzen im Sinne unterschiedlicher Niveaus eine große Rolle. Im Forschungskontext ist dieses Verfahren anschlussfähig an die großen internationalen Vergleichsstudien wie etwa PISA.

Die Popularität dieses Begriffs geht inzwischen erstaunlicherweise weit über wissenschaftliche Bereiche hinaus. Er hat regelrecht Karriere gemacht! Der ehemalige bayerische Ministerpräsident Stoiber sah es als einen wichtigen Teil politischen Handelns „Kompetenzkompetenz“ zu haben oder ein großes Möbelhaus in München warb damit, demnächst „Teppichkompetenzwochen“ zu haben, ein Getränkehersteller sprach davon, nur er habe die „GetränkekKompetenz“. Diese Kuriosa seien erwähnt, um deutlich zu machen, dass der Begriff neben seinem rationalen Ursprung auch eine irrationale Wertschätzung erhalten hat, die der Klarheit des Konzepts ‚Kompetenz‘ nicht immer gut tut.

Es ist wichtig, zwischen Kompetenzbegriffen zu unterscheiden, denn nicht jeder meint mit dem Begriff dasselbe und nicht alles, was als „Kompetenz“ bezeichnet wird, lässt sich tatsächlich einem der gängigen Kompetenzbegriffe zuordnen. Im Folgenden werden prototypisch drei Typen von Kompetenzmodellen unterschieden: 1. Kompetenz als Mündigkeit, 2. Kompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit Probleme zu lösen, 3. Kompetenz als Fähigkeit mit einem begrenzten Inventar unendlich viele Dinge zu tun. Der erste Begriff stammt aus den Erziehungswissenschaften, deswegen beginne ich als Erziehungswissenschaftler mit ihm, der zweite aus der Psychologie und der dritte aus den Sprachwissenschaften.

1. Kompetenz als Mündigkeit

Zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte der deutsche Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth (1906–1983) einen Kompetenzbegriff, der für die Bildungslandschaft dieser Zeit sehr einflussreich war und vom Deutschen Bildungsrat, einem damals prominenten beratenden Gremium der Bundesregierung, das es heute nicht mehr gibt, intensiv diskutiert wurde. Roth steht dabei in der Tradition derjenigen, die der Autonomie des Individuums Vorrang einräumen. Bei ihm heißt es:

„Mündige moralische Selbstbestimmung als Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit muss auf intellektueller und sozialer Mündigkeit aufbauen“ (Roth 1971, 389).

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, 180; Hervorh. Roth)

Für Roth setzt *Selbstkompetenz*, die Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können, die *Sachkompetenz* und die *Sozialkompetenz* voraus. Nur wenn man eine Sache kennt und sie sozial angemessen vertreten kann, kann man verantwortlich für sich selbst handeln. Mit anderen Worten: *Selbstkompetenz* ist nur im Kontext von *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz* möglich. Diese Trias zusammen macht mündige Bürgerinnen und Bürger aus. Mündigkeit in diesem Sinne ist eine Disposition, die Individuen erwerben können.

Diese Disposition jedoch ist abhängig von den Kontexten, in denen wir uns bewegen. Wir müssen im Sinne einer politischen *Sachkompetenz* z. B. wissen, wie unser demokratisches System funktioniert, welche Handlungen in diesem System erlaubt oder nicht erlaubt, möglich oder nicht möglich sind, wie wir angemessen appellieren können, wenn uns Unrecht geschieht etc. Wir müssen aber auch wissen, wie etwa unser beruflicher Kontext strukturiert ist, welche Anforderungen er stellt, wie wir erfolgreich in ihm handeln können. Auf der Ebene der *Sozialkompetenz* müssen wir in diesen Kontexten wissen, wie wir uns rhetorisch verhalten, wie wir uns in eine bestehende Gruppe einordnen oder auch Anweisungen geben, wie wir Konfliktgespräche führen, wie wir Empathie zeigen, wie wir uns unterschiedlich intern und öffentlich präsentieren etc.

Die von Roth benannten Kompetenzen sind einerseits ein abstraktes Gut, weil sie mündiges Handeln im Kontext einer Gesellschaft als Bildungs- und Erziehungsziel anstreben. Andererseits sind sie sehr konkret, was die Sach- und Sozialkompetenz betrifft. Hier geht es durchaus um die Kenntnis kontextbezogener Anforderungen und kontextbezogener Problemlösungswissens.

In der Wirtschafts- und Berufspädagogik ist die von Roth erstellte Aufteilung in drei Teilkompetenzen nach wie vor populär (Klieme & Hartig 2007). Dies gilt allerdings eher nicht mehr für die Schulpädagogik, wo der nachfolgend diskutierte Kompetenzbegriff von Weinert (2001b) die diskursive Landschaft prägt. Aus der Perspektive einer Unterrichtsplanung, welche sich den pädagogischen Prinzipien der Vermittlung von Freiheit und Grenzen verpflichtet sieht, ist der Kompetenzbegriff von Roth in jedem Kontext überaus sinnvoll!

2. Kompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit Probleme zu lösen

Für die gegenwärtige Formulierung von Bildungsstandards besonders einflussreich ist der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert, den er im Kontext eines Projekts für die OECD vorbereitet hat. Er definiert Kompetenz als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001a, 27f.).

Die individuelle Ausprägung einer bestimmten Kompetenz wird nach Weinert von sieben Facetten determiniert (nach Frey & Jung 2011, 5f.):

- Wissen (Rückgriff auf vorhandenes Wissen bzw. Fertigkeit, sich Wissen zu beschaffen),
- Verstehen (zentrale Zusammenhänge der Domäne werden verstanden),
- Fähigkeit (Nutzung der gegebenen Fertigkeiten),
- Können (Treffen angemessener Handlungsentscheidungen),
- Handeln (Rückgriff auf verfügbare Fertigkeiten bei der Handlungsdurchführung),
- Erfahrung (Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrung werden genutzt),
- Motivation (ausreichend Motivation zu angemessenem Handeln aufgrund handlungsleitender Kognitionen).

Dieser Begriff ist zweifellos komplexer als der von Roth. Er ist strikt domänen spezifisch formuliert, d. h., er orientiert sich in der Schule an den Wissensgebieten, wie sie von den Fächern repräsentiert werden. Er nimmt eher nicht Bezug auf eine abstrakte Fähigkeit wie die der Mündigkeit. Allerdings sagte Weinert an anderer Stelle, dass kognitive Kompetenzen im oben genannten Sinne die Voraussetzung für höherwertige Bildungsziele seien, zu denen er auch Autonomie und Selbstverantwortung zählt (Weinert 2002, 80). Insofern ist durchaus eine Anschlussfähigkeit an Roth gegeben.

Kompetenzen sind in der von Weinert initiierten und von Klieme und Leutner weiter geführten Tradition immer in Stufenmodellen gefasst. Hier werden Ideen aufgegriffen, wie sie Benjamin Bloom für die Formulierung von Lernzielen entwickelt hat. Als Beispiel für die Formulierung einer Kompetenz sei hier die erste von sechs mathematischen Kompetenzstufen aus der PISA-Studie angeführt (Klieme et al. 2007, 10):

„Schülerinnen und Schüler können auf Fragen zu vertrauten Kontexten antworten, bei denen alle relevanten Informationen gegeben und die Fragen klar definiert sind. Sie können Informationen identifizieren und Routineverfahren gemäß direkten Instruktionen in expliziten Situationen anwenden. Sie können Handlungen ausführen, die klar ersichtlich sind und sich unmittelbar aus den jeweiligen Situationen ergeben.“

Eine solche Formulierung ist deutlich abstrakter als etwa ein Feinziel im Sinne der oben genannten lernzielorientierten Überlegungen. Der vertraute Kontext und die genannten Routineverfahren müssen erst identifiziert werden. In der Grundschule etwa könnte ein solcher Kontext das Kaufen eines Eises sein, für das man mit dem Routineverfahren Addieren oder Subtrahieren dann auch das richtige Wechselgeld bekommt.

3. Kompetenz als Fähigkeit mit einem begrenzten Inventar unendlich viele Dinge zu tun

Der 1928 geborene Sprachwissenschaftler Noam Chomsky hat den Begriff der Sprachkompetenz von mehr als 50 Jahren eingeführt (Chomsky 1968) und damit auch pädagogische und psychologische Diskussionen über einen Kompetenzbegriff beflügelt (Klieme & Hartig 2007, 11). Chomskys argumentativer Ausgangspunkt ist neben anderen Dingen das Staunen darüber, dass wir Menschen mit einem begrenzten Inventar an Buchstaben, Regeln, der Kombination von Buchstaben und Regeln und der Kombination komplexer Einheiten aus Buchstaben, alltagssprachlich Wörter, unendlich viele Dinge ausdrücken können. Diese Kombination einer begrenzten Anzahl von Elementen, mit der man unendlich viele Dinge tun kann, z. B. jemanden mit einem einzigen Schimpfwort beleidigen oder Goethes *Faust*

schreiben, übt eine große Faszination nicht nur auf die Sprach-, sondern auch auf die Sozialwissenschaften aus. *Mit wenig viel tun* hat den Charme einer Zauberformel!

Neben diesem Staunen über die Unendlichkeit des Begrenzten hat Chomsky eine wichtige Unterscheidung eingeführt, die Unterscheidung von *Kompetenz* und *Performanz*. In Hinblick auf Sprache ist Kompetenz das Wissen über Buchstaben und die Regeln ihrer Verknüpfung. Performanz ist die konkrete Sprachanwendung, das reale Sprechen. Diese Unterscheidung macht einerseits die Kompetenz zur Voraussetzung einer angemessenen Performanz. Allerdings kann eine Person kompetent sein und keine Performanz zeigen – zum Beispiel kann sie sprechen, tut es aber nicht. Umgekehrt kann eine Person Performanz zeigen, die sich durch einen Mangel an Kompetenz auszeichnet, indem sie gültige Regeln nicht beachtet. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist Meister Yodas Grammatik in *Krieg der Sterne* – etwa wenn er sagt „Die Macht mit dir sein mögen!“.

Diese Überlegungen lassen sich auf generelle Probleme der Wissensaneignung und -vermittlung anwenden.

Chomskys Theorie kann man durch zwei Sätze charakterisieren:

- Kompetenz ist die Fähigkeit, auf Basis von *deklarativem* und *prozeduralem* Wissen, welches regelhaft miteinander verknüpft ist, eine spezifische Performanz zu zeigen.
- Ein begrenzter Fundus an Wissen und Regeln ermöglicht eine kaum zu bestimmende Vielfalt von Performanz.

Deklaratives Wissen ist in der Sprache der Psychologie ein Wissen, das etwas ist, also Wissen um Wissenseinheiten. Bei der Sprache etwa ist das deklarative Wissen das Wissen um die Buchstaben, die unser Alphabet hat, die Bedeutung von Wörtern etc. Prozedurales Wissen ist das Wissen darüber, wie man einzelne Einheiten miteinander verknüpft – zum Beispiel Wörter und Sätze bildet.

Kompetenzen und *Kompetenzstufenmodelle* in Anlehnung an Weinert sind im Moment die meist diskutierte Form, Ziele für Bildungssysteme zu formulieren. Sie dienen weniger der konkreten Unterrichtsplanung von Lehrkräften, sondern haben eher den institutionellen Blick auf die Gesamtleistungsfähigkeit eines Bildungssystems im Blick. Die Kompetenzmodelle von Roth und Chomsky sind gleichwohl in allen pädagogischen Kontexten beachtenswert und sinnvolle Alternativen.

Die Auswahl von Zielen im Unterricht

Unabhängig davon, wie man Ziele formuliert, müssen Lehrkräfte auswählen, welche Ziele sie verwirklichen wollen. Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten:

1. Man folgt den Vorgaben, wie sie in Lehrplänen, Bildungsplänen, Bildungsstandards, aber auch innerschulischen Vereinbarungen formuliert werden.
2. Man setzt eigene Ziele.
3. Zwischen Lehrkräften und Lernern werden gemeinsam Ziele ausgehandelt.

Letzteres findet an einer staatlichen Schule eher selten statt, da diese Schulen als Institutionen des Staates dessen Vorgaben folgen müssen. Private Schulen haben breitere Entscheidungsspielräume. Jedoch, wenn sie in Deutschland staatlich anerkannt sein wollen, müssen auch sie den zentralen Vorgaben folgen.

Zwischen diesen Polen gibt es vermittelnde Aspekte. Folgt man etwa einem Kompetenzstufenmodell, wie es oben an PISA und der Grundschulmathematik verdeutlicht wurde, muss man zwangsläufig

auf Basis der abstrakten Formulierungen von Kompetenzstufen konkrete Ziele für Unterrichtsstunden selbst formulieren. Die Grundidee solcher Kompetenzstufenmodelle ist, dass sie zielorientierte Rahmen setzen, innerhalb derer die Lehrkräfte frei sind, Methoden zu wählen, durch die die genannten Ziele erreicht werden. Dies kann man durchaus mit dem eingangs genannten Schlagwort *Freiheit in Grenzen* (Schneewind 2018) bezeichnen. Darüber hinaus gibt es Kompetenzstufenmodelle nur für den Kernbereich einer Reihe von Fächern, aber längst noch nicht für alle Fächer.

Kompetenzstufenmodelle für Schule und Unterricht werden in Deutschland als *Bildungsstandards* bezeichnet (vgl. den Überblick bei Stanat, Schipolowski, Mahler, Weirich & Henschel 2019). Die Bildungsstandards gehen eher nicht von der Perspektive aus, Lehrkräften die Unterrichtsplanung in Hinblick auf konkrete Unterrichtsstunden zu erleichtern, sondern es geht darum, Ziele und Aufgaben so zu formulieren, dass sie psychometrisch erfasst werden können und man durch Tests auf Basis dieser Standards Aussagen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems treffen kann. Die sogenannten *Vergleichsarbeiten* (VERA), die Bundesländer übergreifend geschrieben werden, basieren auf diesen Bildungsstandards. Erst die Standards ermöglichen es, die Ergebnisse vergleichbar zu machen, denn ihre Umsetzung ist verbindlich. Sie dienen der Orientierung aller Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem, was erreicht werden sollte oder erreicht worden ist. In dieser Hinsicht sind sie ein Mittel der Verständigung über Leistungsstandards und sind damit auch ein Mittel der Qualitätssicherung.

Etwas konkretere Hilfen für eine Unterrichtsplanung, die sich an Bildungsstandards orientiert, finden sich beim *Institut für Qualität im Bildungswesen* (IQB), welches in Zusammenarbeit von Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Aufgaben unterschiedlicher Komplexitätsstufen entwickelt. Sie differenzieren, ähnlich wie Bloom, nach unterschiedlichen Anspruchsniveaus, unterscheiden dabei aber zusätzlich noch andere Dimensionen.

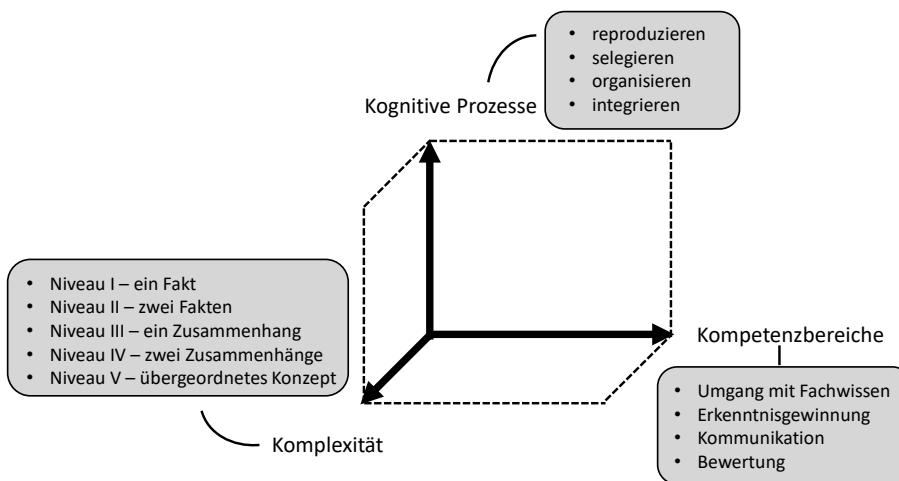


Abb. 17: IQB-Kompetenzmodell nach Pant und Stanat (2015)

Dieses Modell ist für die Konstruktion von Aufgaben entwickelt worden und unterscheidet zwischen unterschiedlichen Komplexitätsstufen, kognitiven Prozessen und Kompetenzbereichen. Allen großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS liegen ähnliche Kompetenzstufenmodelle zu Grunde. Das Modell des IQB wurde hier ausgewählt, weil es konkret auch für die Konstruktion von Aufgaben für Vergleichsarbeiten (VERA) zwischen den Bundesländern

eingesetzt wird, damit näher an der schulischen Praxis ist und sich auf der Homepage des IQB vielfältige Beispielaufgaben für Kompetenzstufen finden (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>). Trotz der großen Popularität, die Kompetenzstufenmodelle dieser Art heute haben, sei explizit darauf hingewiesen, dass aus der Perspektive einer planenden Lehrkraft, die Kriterien zur Formulierung von Zielen sucht, die Formulierungen des Instruktionsdesigns, wie sie oben benannt wurden, nach wie vor hilfreich sind und sich gut umsetzen lassen.

Inhalte

Wenn man ein Ziel gesetzt hat, hat man noch nicht unbedingt einen Inhalt ausgewählt. Will man als Lehrkraft im Fach Geschichte in das Zeitalter der europäischen Revolutionen einführen, muss man sich entscheiden, welche der Revolutionen man besprechen möchte – exemplarisch nur die Französische Revolution (beginnend 1789), vergleichend die Französische Revolution und die Russische Revolution (beginnend 1917)? zieht man den englischen Bürgerkrieg (1642–1649), der auch als Revolution bezeichnet wird, noch hinzu? Greift man auf ein regionales Beispiel zurück wie die Revolution in Baden (beginnend 1848)? Darüber hinaus ist zu fragen, welche Quellentexte gelesen werden sollen, welche Personen der Revolution zu Gehör gebracht werden, wer mit wem kontrastiert wird etc. All dies sind Fragen der Auswahl von Inhalten für ein bestimmtes Ziel!

Ähnliches gilt auch für naturwissenschaftliche Fächer. Eine Einführung in die Genetik lässt sich an vielen unterschiedlichen Inhalten durchführen. Man kann mit einer narrativen Einbettung beginnen, indem man vom Augustinermönch Gregor Mendel (1822–1884) erzählt, der in seinem Klostergarten wichtige Erkenntnisse gewonnen hat, oder man verzichtet auf diese. Es lassen sich genetische Merkmale von Adelshäusern verfolgen, wie etwa die Fehlbildung der Habsburger Lippe, oder man kann sich auf die Musikalität der Bachfamilie konzentrieren. Es besteht die Möglichkeit die Regeln der Vererbung anhand der Augenfarbe von Menschen oder der Farbverläufe in Pflanzenblüten von Schülerinnen und Schülern finden zu lassen, zu erklären, was eine Genschere ist, aktuelle Bezüge zu Ribonukleinsäuren-Impfstoffen herzustellen und vieles andere mehr. Das heißt, zumindest auf der Ebene von *Grobzielen* sind nicht automatisch auch schon Inhalte ausgewählt. Allerdings müssen bei der Formulierung von Feinzielen die Inhalte häufig mitgedacht werden.

In den Theoriediskussionen der klassischen didaktischen Überlegungen der 1970er und 1980er Jahre spielten Fragen, inwieweit mit Zielen schon Inhalte gedacht sind, Ziele Inhalten vorausgehen oder Inhalte Zielen vorausgehen, inwieweit Lehrkräfte Ziele und Inhalte alleine setzen sollen, eine wichtige Rolle. Betrachtet man das oben dargestellte didaktische Achteck als einen dynamischen Zusammenhang, dann ist die Frage der Priorisierung eher belanglos. Deswegen wird sie hier nicht referiert. Der Regelfall ist, dass Lehrkräfte für abstrakte Zielformulierungen, sei es in Form von *Kompetenzstufen* oder *Grob- bzw. Richtzielen*, konkrete Inhalte auswählen. Für die Auswahl seien hier drei Ideen vorgestellt, 1. Klafkis didaktische Analyse, 2. Probleme als Ausgangspunkt für die Inhaltsauswahl, 3. Inklusionsdidaktische Netze.

1. *Klafkis didaktische Analyse*: Wolfgang Klafki plädiert in seiner didaktischen Analyse dafür, ein guter Inhalt müsse sich durch folgende Elemente auszeichnen:

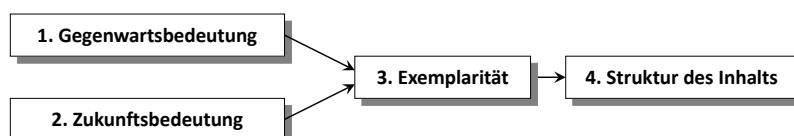


Abb. 18: Didaktische Analyse nach Klafki (1958)

Was bedeuten diese Begriffe im Einzelnen (alle Zitate Klafki 1962, 15–18)?

- *Gegenwartsbedeutung*: „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“ – Wenn etwa das Thema einer Unterrichtsstunde in der Grundschule Umwelterziehung ist, wäre es hilfreich, direkt mit der Umweltverschmutzung im Klassenzimmer anzufangen, etwa liegengelassene Bonbonpapiere, der umgestürzte Müllleimer, ausgelaufene Flüssigkeiten etc. Das heißt, man knüpft an die unmittelbare Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an.
 - *Zukunftsbedeutung*: „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“ – Wenn man etwa am Ende des ersten Halbjahres oder zu Beginn des zweiten Halbjahres der neunten Klasse das Thema Bewerbungsschreiben im Deutschunterricht hat, ist eine unmittelbare Zukunftsbedeutung für alle Schülerinnen und Schüler ersichtlich.
 - *Exemplarität*: „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lassen sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?“ – Ausgewählte Inhalte sollten möglichst immer etwas Allgemeines enthalten. Das gilt nicht nur für die Mathematik, wo etwa eine Gleichung mit einer Unbekannten auf eine immer gleiche Regel zurückgeführt werden kann, oder die Naturwissenschaften, wo z. B. ein Gesetz der Lichtbrechung auf unterschiedlichste Sachverhalte angewendet werden kann. Im Deutschunterricht etwa gilt, dass alle Sachtexte im Präsens geschrieben werden, wertende Äußerungen hier üblicherweise entfallen oder an bestimmten Stellen stehen etc.; im Fach Geschichte kann man eine europäische Revolution exemplarisch für andere behandeln etc.
 - *Struktur des Inhalts*: „Welches ist die Struktur des Inhalts?“ – Um Unterrichtsinhalte auszuwählen, muss man als Lehrkraft wissen, welche Strukturen sie haben. Es kann sich dabei um grammatische Strukturen in einer Sprache oder geometrische Strukturen in der Mathematik oder Kunst handeln, die Abfolge von Klimazonen auf einem Kontinent, die Lebенspyramide im Mittelalter etc.
2. *Probleme als Ausgangspunkt für die Inhaltsauswahl*: Man kann die Auswahl von Inhalten auch mit den Fragen von Klafki auf Basis der später von ihm im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik propagierten *Schlüsselprobleme* angehen – z. B. welcher Inhalt ist geeignet, um Schlüsselprobleme wie Krieg und Frieden, den Umgang mit der Umwelt, gesellschaftliche Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten neuer technischer Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, die Gestaltung von Ich-Du-Beziehungen in einer bestimmten Jahrgangsstufe zu behandeln etc. Schlüsselprobleme sind für Klafki an eine historische Situation gebunden, deswegen nennt er sie *epochaltypisch*. Kritisiert wird an Klafkis Konzeption das Ausblenden wichtiger Bereiche wie die ästhetische Dimension oder die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche nicht mit ihren ureigenen Schlüsselproblemen konfrontiert werden (vgl. Überblick bei Kiel 2017). Verwandte Konzeptionen finden sich auch im Instructional Design. David Merrill etwa betrachtet sogenannte *real life problems* als zentrale Inhalte von Unterricht und betont damit die Perspektive von Schülerinnen und Schülern (Merrill 2002). Der Instruktionspsychologe Carl Bereiter empfiehlt Inhalte und Zielvorstellungen in Form von sogenannten *Kontextmodulen* zu formulieren (Bereiter 1990). Darunter versteht er einen durch längerfristiges Lernen erworbenen Komplex bereichsspezifischer Tätigkeitsdispositionen, z. B. in der Öffentlichkeit eine Rede halten. Ein so identifizierter Inhalt muss gemäß Bereiter *Handlungswissen*, *Erklä*

rungswissen, eine Zielstruktur, Problemlösungsmodelle, Emotionen, Rollen- und Selbstkonzepte sowie Verhaltensnormen enthalten. Darüber hinaus unterscheidet er verschiedene Arten von Kontextmodulen, die seiner Meinung nach *aufgabenbezogen*, *personenbezogen*, *werkzeugbezogen*, *rollenbezogen*, *gefühlsbezogen* und *fachbezogen* sein können.

Es ließen sich noch viele andere Beispiele verwandter Überlegungen anführen.

Der Kern dieser Überlegungen ist, Inhalte in Form von Problemen zu präsentieren, die für die Schülerinnen und Schüler interessant sind, so dass sie sich mit ihnen auseinandersetzen möchten, möglichst authentisch oder real sind, indem sie situativ eingebettet werden und eine fachliche und/oder kulturelle Bedeutung haben.

3. *Inklusionsdidaktische Netze*: Eine gelungene Systematisierung, Inhalte problemorientiert auszuwählen und aufzubereiten, haben der Grundschulpädagoge Joachim Kahlert und der Sonderpädagoge Ulrich Heimlich gemeinsam entwickelt (Kahlert & Heimlich 2012; Kahlert 2016, 216ff.). In leichter Abwandlung zu Kahlert und Heimlich lässt sich das Vorgehen wie folgt charakterisieren:

Inhalte sind so auszuwählen, dass

- sie einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben und diese eigene Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen mit ihnen verbinden können;
- sie Probleme widerspiegeln, die kulturell bedeutsam sind oder der tagesaktuellen Agenda der Medien, wie etwa Corona und Impfen im Jahre 2021, entsprechen;
- die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu Wissen führt, welches in den Wissensdomänen (Fächern) bedeutsam ist und den Standards gesicherten Wissens dieser Domänen gerecht wird;
- Kompetenzen entwickelt werden, welche Urteils- und Orientierungsgrundlagen sowie Handlungsmöglichkeiten erweitern,
- sie den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern Rechnung tragen.

Ich wähle zur Illustration dieser Aspekte ein Beispiel aus dem Grundschulunterricht, das von Kahlert vielfältig dargestellt wurde (z. B. 2016). Das Ziel ist die Entstehung von Regen zu erklären. Wie wählt man hierfür Inhalte aus? Kahlert und Heimlich verweisen auf die Notwendigkeit, vernetzt zu denken. Um an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuschließen, wird in Anlehnung an die Entwicklungspsychologie von Oerter und Montada vorgeschlagen, kognitive, emotionale, sensomotorische, kommunikative und soziale Aspekte eines Inhalts zu berücksichtigen. Für die Klärung von Regen bedeutet dies konkret, Lehrkräfte müssen Inhalte aussuchen, in denen man

- kognitiv erkennen kann, wie Wolken entstehen, wann und warum aus den Wolken Wasser fließt, aber auch wie Dürre oder Überschwemmungen verursacht werden etc.;
- sensomotorisch fließendes, rauschendes, triefendes etc. Wasser erfährt;
- sich kommunikativ auseinandersetzt, z. B. über Regenerlebnisse erzählen kann;
- emotional angesprochen wird, z. B. durch das Nachvollziehen von Stimmungen bei Regen;
- soziale Erlebnisse hat, etwa gemeinsam durch Regenfützen läuft.

Innerhalb dieser Zugangsbereiche zur kindlichen Lebenswelt kann man nun fragen, was sind bedeutsame Probleme im kulturellen Kontext, zum Beispiel eingeschränkter Zugang zu Wasser, Überschwemmungen etc. Die Bearbeitung der Inhalte muss natürlich so erfolgen, dass sie fachwissenschaftlichen Standards entspricht, etwa den Erkenntnissen von Physik und Chemie. Gegebenenfalls sind diese Inhalte abzugrenzen von mythischen oder literarischen Konzepten.

Andererseits spricht nichts dagegen, im Deutschunterricht das Kunstmärchen „Die Regentrude“ des deutschen Dichters Theodor Storm durchzunehmen, in dem es um das Regenmachen durch Beschwörungen der Regentrude geht. Als neue Kompetenzen, die Grundschülerinnen und Grundschüler erwerben sollen, lassen sich vorstellen: Wasser als Wert erkennen, Wasser sparen lernen, sich mit der Vergiftung von Grundwasser, mit der Dürreproblematik in Entwicklungsländern auseinandersetzen etc. Insgesamt lassen sich bei diesem Thema Bezüge zu verschiedenen Wissenschaften herstellen wie etwa den Sozialwissenschaften, den Naturwissenschaften, der Geografie, der Geschichte, aber auch der Literatur.

Ein solches Vorgehen produziert bewusst einen ‚Überschuss‘ an Möglichkeiten, Inhalte auszuwählen und aufzubereiten. Das ist beabsichtigt: Einerseits werden hierdurch verschiedene Bedeutungsschichten eines Inhalts deutlich. So kann Regen etwa physikalisch-chemisch betrachtet werden oder auch literarisch! Andererseits schafft dieser Überschuss Entscheidungsspielräume für die Lehrkräfte. Gleichzeitig sind die Entscheidungen nicht beliebig, sondern an einen spezifischen Rahmen gebunden, und selbstverständlich müssen sie adaptiv im Sinne von Helmke immer die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Die Bezüge zu Klafki und den erwähnten problemorientierten Kontexten liegen auf der Hand. Anders als bei den Ursprungsauteuren wurde hier der Aspekt der kulturellen Bedeutsamkeit oder tagespolitischen Agenda zusätzlich eingeführt. Dies schafft einerseits eine Anknüpfung an Klafkis *Schlüsselprobleme*, die man als kulturell bedeutsam bezeichnen kann, und andererseits hebt diese Kategorie die Notwendigkeit hervor, auf bedeutsame aktuelle Ereignisse in Kultur und Gesellschaft im Unterricht zu reagieren. Grafisch lässt sich ein solches Vorgehen wie folgt darstellen (Abwandlung einer ursprünglich von Nitsche 2017 entwickelten Grafik):

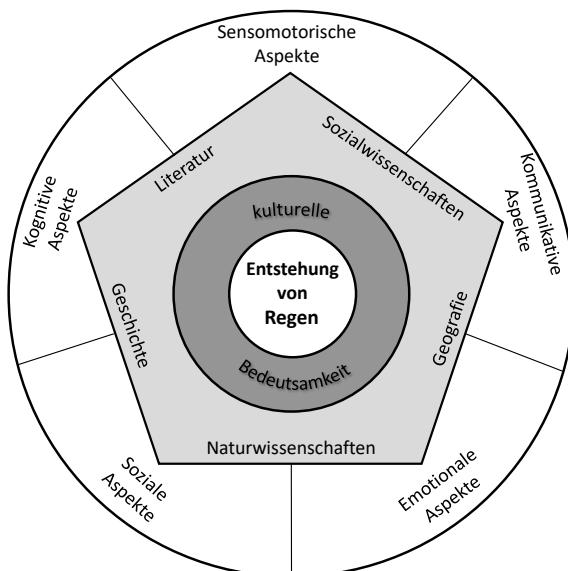


Abb. 19: Entstehung von Regen in Anlehnung an Nitsche (2017)

Dieses Beispiel stammt aus dem Sachunterricht der Grundschule. Gleichwohl lässt es sich auf alle Jahrgangsstufen in allen Schulformen anwenden. Man könnte in die Mitte Bildungsstandards, Grobziele oder Kompetenzformulierungen eintragen und sich dann überlegen, welche

Inhalte kulturell bedeutsam sind, welche Bezüge zu fachlichen Wissensdomänen hergestellt werden können und welche Zugänge zur kindlichen Lebenswelt möglich sind. Die Bezüge zu fachlichen Wissensdomänen sind austauschbar. Es kann nur ein Bezug hergestellt werden, aber das Schema ist ideengenerierend und lädt dazu ein, fächerübergreifend zu denken. Das macht seinen Charme bei der Unterrichtsplanung aus. Es eröffnet verschiedene Möglichkeiten, unterschiedliche Zugänge zu einem Inhalt zu finden oder unterschiedliche Inhalte auszuwählen, auch um Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gerecht zu werden.

Methoden

Wenn man Ziele und Inhalte bestimmt oder auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt, weiß man noch nicht, wie ein möglicher Aneignungsprozess durch die Kinder und Jugendlichen organisiert werden kann. Die Diskussion des didaktischen Dreiecks in Kap. 3.2 hat drei Formen dieses Aneignungsprozesses ergeben: 1. Das *Übertragen*, 2. das *Entdecken* und *Entwickeln* und 3. das *Aushandeln*. Tatsächlich kann man alle von Meyer (2004, 113) identifizierten tausend Inszenierungstechniken als Varianten oder Kombinationen dieser drei Formen verstehen. Das gilt auch für moderne digitale Formate: In einer komplexen digitalen Lernumwelt zum Beispiel wird Lernern im Sinne des *Übertragens* Wissen über die Funktionsweise der Umgebung angeboten, sie werden über Regeln und Ressourcen informiert etc. Üblicherweise müssen dann im Sinne des *Entwickelns/Entdeckens* mehr oder weniger komplexe Probleme oder Aufgaben gelöst werden. Das kann individuell geschehen oder im Sinne des *Aushandelns* in der Kommunikation mit anderen. Alle didaktischen Grundformen haben ihre Berechtigung. Es gibt nicht *die* eine Form des Unterrichts, die kontextübergreifend grundsätzlich besser ist als alle anderen.

Im Folgenden wird versucht, die Organisation des Aneignungsprozesses über die drei Grundformen hinaus zu charakterisieren, ohne eine Typologie von Methoden zu entwickeln, die etwa jede Grundform in fünf, zehn oder mehr Varianten aufschlüsselt. Vielmehr wird versucht, Organisationsprinzipien von Unterricht über die drei Grundformen hinaus zu identifizieren und darzustellen. Betrachtet man die Literatur zu Didaktik, Instructional Design und Lehr-Lerntheorien, werden folgende Aspekte immer wieder genannt:

- Unterricht bedarf einer Struktur, die einerseits den Lehrkräften hilft, einen komplexen Prozess zu organisieren, der einen Orientierungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler bietet, und andererseits ihre Voraussetzungen berücksichtigt.
- Schülerinnen und Schüler müssen durch Motivierung dazu bewegt werden, sich Ziele und Inhalte aktiv anzueignen.
- Es gibt nicht nur ein Ziel und einen Inhalt für alle, Unterricht muss differenzieren bzw. individualisieren, d. h. vielfältige Möglichkeiten von Aneignungsprozessen eröffnen.
- Problemorientierte Aufgabenorientierung schafft die Möglichkeit, die zuvor genannten Aspekte zu integrieren.

All dies beschäftigt sich ebenso wie die didaktischen Grundformen mit der Frage, wie der Unterricht konkret gestaltet werden soll, damit sich die Kinder und Jugendlichen Ziele und Inhalte aneignen. Dieses „wie“ wird hier als *Methode* bezeichnet. Die Frage, was alles zum Begriff *Methode* gehört, ist durchaus umstritten. Sind etwa Methoden nur Inszenierungstechniken, die man vom Motivieren als einem eigenständigen Aspekt trennen kann? Ist das Strukturieren ein Unterrichtsprinzip jenseits von Methoden? Sind sogenannte Unterrichtsprinzipien methodenübergreifende Referenzsysteme? Unterschiedliche Denkschulen in den zentralen Referenzdisziplinen dieser Darstellung – Didaktik, Lehr-Lerntheorie und empirische Unterrichtsforschung – geben hierauf sehr verschiedene Antworten. Für die folgende Darstellung sei hier zusammenfassend definiert:

Unter *Methode* werden hier alle Handlungen von Lehrkräften, aber auch Lernern verstanden, die die Interaktion zum Zwecke der Aneignung von Zielen und Inhalten organisieren. Immer mitgedacht werden muss bei dieser Organisation die Notwendigkeit, Ziele und Inhalte adaptiv an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen und sie zu motivieren, Lernangebote anzunehmen. Klassenführung wird hier nicht als Methode betrachtet, sondern als Aktualisierung von Erziehungszielen, und deswegen im Kapitel über das Erziehen berücksichtigt.

Strukturieren

Mit der Ausnahme einer idealisierenden Zeit seit Ende der 1960er und 1970er Jahre, in der dem Kind als einem neugierigen, selbstständigen und unabhängigen entdeckenden Wesen gehuldigt wurde, welches keiner strukturierenden Vorgaben bedarf, geht man davon aus, dass Unterricht Struktur haben muss. Historisch eine zentrale Rolle in diesem Kontext nimmt Johann Friedrich Herbart (1776–1841) ein. Herbart, Nachfolger Kants auf dem Lehrstuhl für Philosophie in Königsberg und eine der Gründergestalten der Pädagogik als systematischer Wissenschaft, hat intensiv über die Strukturierung von Unterricht nachgedacht. Dabei geht es ihm ganz konkret auch darum, Lehrkräften eine Orientierung an die Hand zu geben, mit dem sie Unterricht planen können. Sein Phasenschema ist bis in die heutige Zeit ein Anknüpfungspunkt für Überlegungen zur Strukturierung von Unterricht. Alle moderneren Gliederungsvorschläge lassen sich als Variationen und Ergänzungen des Modells begreifen, welches der Königsberger Professor ursprünglich entwickelt hat. Erstaunlicherweise beruft sich auch ein Grand Old Man des amerikanischen Instruktionsdesigns, David Merrill, Anfang der 2000er Jahre noch auf den deutschen Philosophen und Pädagogen (Merrill 2002).

Herbart (1802/1982) geht zunächst von zwei Phasen des Unterrichts aus. Einerseits gibt es die *Vertiefung* in einen Lerngegenstand, die beim Lerner zur *Klarheit* über Sachzusammenhänge und zu deren *Assoziation* mit Bekanntem führen soll. Andererseits gibt es die *Besinnung*, bei der die Vorstellungselemente *systematisch* in den bisherigen mentalen Bestand eingeordnet und neue Erkenntnisse *angewendet* werden sollen. Herbart konstatiert also vier weitere Phasen, von denen die ersten zwei die *Vertiefung* und die beiden weiteren die *Besinnung* charakterisieren. Von der Lehrkraft aus gesehen bedeutet 1. *Klarheit* die genaue und logische Präsentation des Unterrichtsgegenstandes, 2. *Assoziation* die Anknüpfung an bereits Bekanntes, z. B. an schon früher durchgenommene Inhalte, 3. *System* die Einordnung in einen (z. B. fachwissenschaftlichen) Zusammenhang, 4. *Methode* die Initiierung des Übens.

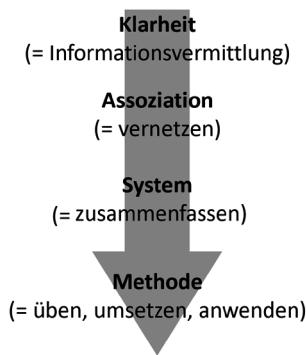


Abb. 20: Artikulation des Unterrichts nach Herbart (1802/1982)

Ich habe bewusst Herbarts Schema geschildert, denn es gab eine Reihe von Personen, die sogenannten *Herbartianer* – besonders bekannt sind Tuiskon Ziller (1817–1882) oder Wilhelm Rein (1847–1929) –, die sich intensiv mit Herbarts Gedankengut auseinandergesetzt und bekannte Variationen seines Artikulationsschemas geschaffen haben, wobei ihnen und ihrem Vorbild zum Vorwurf gemacht worden ist, den Unterricht durch solche Schemata in eine zu starre Struktur zu zwängen. Tatsächlich wurde Unterrichtsqualität häufig allein an der Einhaltung dieser Schemata gemessen, unabhängig davon, was diese bei den Lernern erreichten.

Das AVIVA-Schema, von Uhland und Müller entwickelt und von Städeli, Grassner, Rhiner und Obrist (2010) modernisiert und elaboriert, ist eine moderne Version des Schemas von Herbart. AVIVA, ein Akronym aus den Anfangsbuchstaben, bezeichnet die fünf Phasen *Ankommen und Einstimmen*, *Vorwissen aktivieren*, *Informieren*, *Verarbeiten* und *Auswerten*. Anders als Städeli wird hier die Bezeichnung „lehrkraftgesteuert“ statt *direkt* und „lernergesteuert“ statt *indirekt* gewählt, um die Rollenzuweisungen deutlicher zu machen.

- *Ankommen und Einstimmen*: Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf den Lerngegenstand lenken, Sensibilisierung für die Ziele und Inhalte, eine Einstiegsmotivation erzeugen.

Lehrkraftgesteuert	Lernergesteuert
Informierender Unterrichtseinstieg, das ist die Bekanntgabe von Zielen, Inhalten und Vorgehen.	Darstellung eines Problems oder eines Widerspruchs; die Lerner bestimmen dabei selbst Ziele und Vorgehen.

- *Vorwissen aktivieren*: Vorwissen und die Vorerfahrungen sind Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lernprozess. Durch sie können Lerner sich dem neuen Sachverhalt auf Basis von bekanntem Wissen und Können öffnen.

Lehrkraftgesteuert	Lernergesteuert
Lehrkraft aktiviert Vorwissen über gezielte Fragen nach Bekanntem oder schon Gelerntem, z.B. „Was wisst ihr denn über ...“, Fragebogen, Wiederholungsfragen zu schon einmal durchgenommenem Stoff ...	Lerner aktivieren Vorwissen nach Bekanntgabe des Unterrichtsthemas selbstständig durch Brainstorming, Mindmaps, gegenseitige Interviews ...

- *Informieren*: In dieser Phase sollen die Einzelheiten zum Lerngegenstand aufgenommen werden. Dies kann durch individuelle oder zusammenwirkende Arbeits- und Aktionsformen geschehen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsarbeit).

Lehrkraftgesteuert	Lernergesteuert
Präsentation von Wissen, Entwicklung von Ressourcen, Arbeitsmöglichkeiten durch Vortrag, Ausgabe von Arbeitsblättern oder Texten ...	Lerner entwickeln selbst Ressourcen, erklären sich z.B. gegenseitig Sachverhalte, recherchieren selbstständig im Internet, gestalten Plakate um andere zu informieren, entwickeln Modelle ...

- *Verarbeiten*: In dieser Phase soll das Gelernte gesichert werden, indem Lerner aktiv mit dem präsentierten Wissen, Ressourcen und Arbeitsangeboten umgehen.

Lehrkraftgesteuert	Lernergesteuert
Mündliche oder schriftliche Arbeitsaufträge für das Vertiefen, Anwenden und Üben.	Von Lernern selbst entwickelte Möglichkeiten für das Vertiefen, Anwenden, Üben, Diskutieren.

- Auswerten:** Reflexion über den Lernprozess durch Überprüfung von Zielen, Vorgehen und Lernerfolg. Es geht darum, den erfolgten Lernprozess nicht einfach nur hinzunehmen, sondern sich stattdessen selbst als aktiv lernendes Subjekt zu erfahren, d. h. selbstreflexiv über das eigene Lernen nachzudenken und selbstregulative Ideen zu entwickeln.

Lehrkraftgesteuert	Lernergesteuert
Lehrkraft initiiert Fragen des Typs: „Wie ist der Lernprozess verlaufen?“, „Wo hat es Schwierigkeiten gegeben?“, „Wie ließen sich Schwierigkeiten lösen?“ und „Was können wir alle oder jeder für sich als Erkenntnis für zukünftige Lernprozesse mitnehmen?“	Die zur Selbstständigkeit erzogenen Lerner stellen sich diese oder ähnliche Fragen selbst und informieren andere und die Lehrkraft über mögliche Antworten.

Besonders die erste und letzte Phase sind charakteristisch für einen Unterschied zu Herbart. Der Königsberger Philosoph und Pädagoge hat zwar gesagt, dass das Interesse Ausgangspunkt und Endpunkt von Unterricht sein müsse (Herrbart 1806/1969, 173ff.), hat sich konkret in seinem Phasenschema jedoch nicht mit der Frage beschäftigt, wie man die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen gewinnt. Aus verschiedenen Motivations- und Interessentheorien wissen wir heute, wie sinnvoll es ist, einer solchen ersten Phase der Hinführung zum Unterrichtsgegenstand große Aufmerksamkeit zu widmen (siehe Kap. 3), Schülerinnen und Schüler können z. B. emotional noch nicht bereit sein, sich mit einem Thema zu beschäftigen, weil sie vorher eine schwere Klassenarbeit geschrieben haben, sie benötigen Hinweise über Ziele und Vorgehen des Unterrichts, um orientiert zu sein, eine Lehrkraft möchte sie zum Staunen bringen, damit sie motiviert dem geplanten Unterricht folgen etc. Das AVIVA-Schema versucht dem Rechnung zu tragen, ebenso wie für wichtig gehalten wird, dass zum Schluss das Subjekt sich noch einmal selbst in seiner Lernaktivität reflektieren soll.

Theoretische Überlegungen jenseits des Atlantiks in den USA weisen viele Ähnlichkeiten zu den hier genannten strukturierenden Schemata auf. Das bekannteste stammt von Robert Gagné (1965, 63). Er unterscheidet folgende Schritte:

1. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wecken
2. Die Lernenden über die Lehrziele informieren
3. Das Vorwissen der Lernenden aktivieren
4. Inhalte klar, eindeutig und
unverwechselbar vermitteln
5. Die Lernenden während der Lernphase anleiten
und unterstützen
6. Lernfortschritte herausstellen
7. Rückmeldung geben
8. Die Leistung objektiv beurteilen
9. Behalten und Transfer fördern

Abb. 21: Phasenschema des Unterrichts nach Gagné (1965)

Anders als Herbarts Schema und das AVIVA-Modell finden sich hier spezielle Phasen, die unterstützende Handlungen der Lehrkraft als notwendig signalisieren. Hierzu gehört die fünfte Phase, bei der es um *Anleiten* und *Unterstützen* geht, oder die sechste Phase, in der Lehrkräfte *Rückmeldung* geben sollen. Aus der Tradition des Behaviorismus kommend, legt Gagné großen Wert darauf, im Anschluss an einen Lernprozess (achte Phase) eine Leistung *objektiv zu beurteilen*, d. h., er orientiert sich an beobachtbarem Verhalten. Dazu müssen Tests kreiert werden, in denen die Lerner eine Performanz zeigen, die sich z. B. gemäß einem Kompetenzstufenmodell in unterschiedliche Niveaus unterteilen und messen lässt. Den Begriff *Kompetenzstufenmodell* gab es zur Zeit Gagnés nicht, er ist aber mit seinen Überlegungen neben Bloom durchaus ein Stammvater dieser Modelle (vgl. Kiel 2010). Allen gemeinsam ist die besondere Bedeutung, die sie dem Vorwissen beimessen. Dabei geht es um die Idee, dass neues Wissen nicht aus dem Nichts heraus entsteht, sondern mit vorhandenem Wissen verknüpft werden muss. Diese Idee finden wir bereits bei Herbarts Vorgänger Kant, auf den dieser sich beruft, in der modernen Kognitionspsychologie (vgl. Stern & Schuhmacher 2019), aber auch in der klassischen Hermeneutik.

Zum Vergleich und besseren Verständnis werden in der untenstehenden Tabelle die drei vorgestellten Strukturmodelle von Unterricht nebeneinandergestellt. In der linken Spalte wird durchgehend ein Unterrichtsbeispiel angeführt. Dies erlaubt es, sich konkreter vor Augen zu führen, was in den Unterrichtsphasen passiert oder in den nicht vorhandenen Phasen weggelassen wird. Das Unterrichtsbeispiel behandelt ein Beispiel des Mathematikunterrichts, den Einsatz von Messdreiecken. Zum besseren Verständnis ist vielleicht hilfreich, erst die linke Spalte von oben nach unten durchzulesen.

Tab. 8: Gegenüberstellung der Strukturmodelle von Unterricht nach Gagné, Herbart und Städeli et al. (AVIVA)

Unterrichtsbeispiel	Gagné	Herbart	AVIVA
Lehrkraft geht mit ihrer Klasse in den Wald und lässt diese dort die Höhe von Bäumen schätzen.	1. Die Aufmerksamkeit der Lerner wecken		Ankommen und Einstimmen
Lehrkraft erläutert den Schülerinnen und Schülern, dass die exakte Höhe von Bäumen bestimmt werden soll.	2. Die Lerner über die Lernziele informieren	Klarheit	
Lehrkraft fragt, welche Methoden die Schülerinnen und Schüler kennen, um die Höhe eines Baums zu bestimmen.	3. Das Vorwissen der Lerner aktivieren	Assoziation	Vorwissen aktivieren
Lehrkraft erläutert den Schülerinnen und Schülern die Berechnung von Seitenlängen und Höhe im gleichschenkligen Dreieck und führt in die Anwendung des Messdreiecks ein.	4. Inhalte klar, eindeutig und unverwechselbar vermitteln	Klarheit	Informieren
Schülerinnen und Schüler probieren in Gruppenarbeit die Messung eines Baumes mittels der Berechnung der Höhe im Dreieck sowie des Messdreiecks aus.	5. Die Lerner während der Lernphase anleiten und unterstützen	Methode	Verarbeiten
Lehrkraft berät die einzelnen Gruppen bei Bedarf.			
Die wichtigsten Schritte der Messung eines Baums werden von den Gruppen im Plenum vorgestellt.	6. Lernfortschritte herausstellen	System	

Unterrichtsbeispiel	Gagné	Herbart	AVIVA
Lehrkraft gibt zu jedem einzelnen Schritt Rückmeldung.	7. Rückmeldung geben		
Jeder im Plenum vorgetragene Schritt der Messung wird von der Lehrkraft in Bezug auf seine Richtigkeit bewertet.	8. Die Leistung objektiv beurteilen		
Zur realen Messung von Bäumen mittels Messdreieck gehen Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler erneut in den Wald.	9. Behalten und Transfer fördern	Methode	Verarbeiten
Lehrkraft fragt, was im Lernprozess leicht und schwer gefallen ist, was sie oder die Schülerinnen und Schüler hätten ändern sollen.			Auswerten

Strukturierungsmodelle dieser Art gibt es jenseits und diesseits des Atlantiks sehr viele. Empirische Überprüfungen, ob das eine besser als das andere sei, gibt es kaum. Das Schema von Gagné, obwohl es älter ist, entspricht genauso wie das AVIVA-Schema von Uhland, Müller, Städeli et al. modernen lerntheoretischen Überlegungen. Dem AVIVA-Schema fehlen ganz besonders im Kontext von Überlegungen zur Inklusion die expliziten Unterstützungshandlungen, die bei Gagné erwähnt werden. Dem Schema von Gagné fehlt die Phase des Auswertens, die heute in der modernen Pädagogischen Psychologie gern als Metakognition bezeichnet wird. Es gibt keinen Grund, ein Strukturierungsschema nicht durch gelungene Elemente der anderen zu ergänzen!

Motivieren

Lehrkräfte möchten im Unterricht Schülerinnen und Schüler veranlassen, aktiv und konstruktiv mitzuarbeiten, um sich Inhalte anzueignen. Der antike Philosoph Platon meinte, man müsse Menschen vor allem zum Staunen bringen, um sie zur Auseinandersetzung mit einem Inhalt anzuhalten. Damit ging der griechische Philosoph von einem mentalen Zustand aus, der uns aktiviert. Ganz anders betrachtet der moderne Behaviorismus dieses Problem. Er hebt hervor, dass Belohnungen bei erwünschtem Verhalten und Sanktionen bei unerwünschtem Verhalten eine treibende Kraft sind, um die Auseinandersetzung mit Inhalten zu gewährleisten. Hier liegt der Fokus auf dem Verhalten, und das, was im Kopf passiert, wird ausgeblendet. Beide Überlegungen sind auch heute noch wichtige Elemente, Lerner zur Auseinandersetzung mit einem Inhalt anzuregen. Fasst man beide Ansätze zusammen, kann man sagen: Es geht bei der Anregung der Schülerinnen und Schüler zur aktiven und konstruktiven Mitarbeit im Unterricht um Zustände in unserem Kopf, die ein damit zusammenhängendes Handeln, also eine spezifische Performanz, hervorrufen.

Bezeichnet man eine solche Anregung als *Motivation*, dann lässt sich diese allgemein definieren als „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2008, 16). Im Wort *Motivation* steckt die lateinische Wurzel *move* („bewegen“). Das heißt also in unserem Fall, die Schülerinnen und Schüler zu etwas bewegen, zum Beispiel sich den Satz des Pythagoras anzueignen oder die Erzählperspektiven in einem fiktionalen Text zu bestimmen.

Motive werden begrifflich von *Motivation* unterschieden. Üblicherweise charakterisiert man sie wie folgt (Heckhausen & Heckhausen 2010):

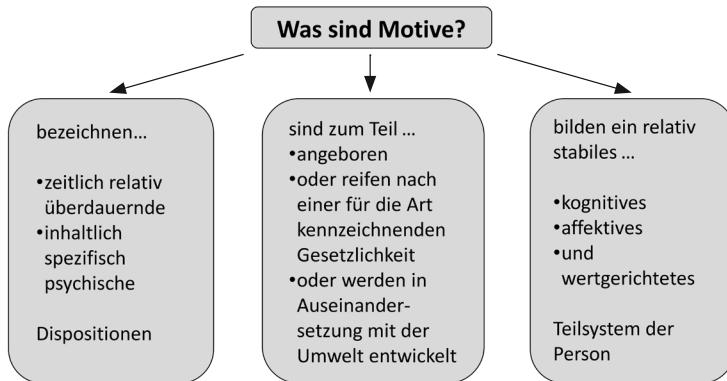


Abb. 22: Motive nach Heckhausen und Heckhausen (2010)

Motive in einem solchen Sinn kennzeichnen eine zeitlich überdauernde Bereitschaft sich mit Inhalten oder Aufgaben auseinanderzusetzen. Für den Kontext der Pädagogik in der Schule ist der Begriff der *Motivierung* von besonderer Bedeutung. Darunter versteht man die Schaffung von Lern- und Leistungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Syring 2018, 38). *Motivierung* will *Motivation* erzeugen.

Die folgende Darstellung stellt diesen Aspekt in den Mittelpunkt und versucht nicht, die vielen Verästelungen unterschiedlicher Motivationstheorien darzustellen. Ganz unterrichtspraktisch wird danach gefragt: 1. Wie fühlt es sich an, motiviert zu sein? 2. Was können Lehrkräfte tun, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren? Im Mittelpunkt des Interesses stehen konkrete Handlungen der Lehrkräfte, um das Angebot *Unterricht* zu gestalten. Zur Charakterisierung dieser Handlungen muss jedoch zunächst geklärt werden, wie es sich anfühlt, motiviert zu sein. Hierzu wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ausgewählt, die weltweit wohl zu den am meisten diskutierten Theorien gehört und so etwas wie eine „Makro-Theorie“ der Motivation ist (Syring 2018, 46).

Wie fühlt es sich an motiviert zu sein?

Deci und Ryan (1993) formulieren in ihrer empirisch entwickelten Selbstbestimmungstheorie des Lernens drei Aspekte, die förderlich sind für das Lernen – das *Autonomieerleben*, das *Kompetenzerleben* und das *Erleben sozialer Einbindung*:

- *Autonomieerleben* haben Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihr Tun als ein Tun mit Handlungsspielräumen erleben z. B. Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen erledigen, sich aus einem Pool von Aufgaben vielleicht diejenigen auswählen, die ihr Interesse finden, sie gemeinsam mit der Lehrkraft Verfahrens- und Verhaltensregeln aushandeln.
- *Kompetenzerleben* liegt vor, wenn Schülerinnen und Schüler sich als selbstwirksam erleben und den Eindruck haben, ihre Aufgaben sachgemäß und erfolgreich erledigen zu können. Dazu bedarf es einerseits genauer Zielkriterien, wann eine Aufgabe sachgemäß und erfolgreich erledigt ist, die die Lehrkräfte kommunizieren und die Schülerinnen und Schüler kennen müssen. Andererseits müssen Aufgaben an das Vorwissen und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler adaptiert sein.
- *Erlebte soziale Einbindung* erfahren, wenn ihr Umgang mit gestellten Anforderungen durch Lehrkräfte und andere für sie wichtige Personen (z. B. die Eltern, die Peergroup) anerkannt wird und sie sich in die Schulgemeinschaft, aber auch darüber hinaus, eingebunden fühlen. Wichtig hierfür ist ein vertrauensvolles und einander wertschätzendes Klassenklima.

Alle drei hier genannten Erlebenszustände stehen in engem Zusammenhang mit dem, was die Psychologie als *Selbstwirksamkeit* kennt. Dieses auf Bandura (1997) zurückgehende Konstrukt bezeichnet die Selbsteinschätzung von Menschen, auch schwierige Probleme gegebenenfalls gegen Widerstände bewältigen zu können. Die Kombination aus *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben* und *sozialer Eingebundenheit* führt so zu einem *Selbstwirksamkeitserleben*, dem Vertrauen des ‚Ich schaffe das, auch wenn es schwierig ist‘.

Deci und Ryan differenzieren motiviertes Handeln gemäß dem Grad der Selbstbestimmung und der Kontrolliertheit. *Intrinsische Motivation*, eine Motivation aus einem Interesse an der Sache, weist einen hohen Grad an Autonomie auf. *Extrinsisch* motivierte Handlungen hingegen werden aus instrumentellen Gründen betrieben. Wenn ein Schüler sich am Unterricht beteiligt, um eine gute Note zu bekommen, und nicht weil ihn die Sache interessiert, liegt eine *extrinsische Motivation* vor. Die beiden Autoren haben ein Modell verschiedener Stufen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation erstellt (Deci & Ryan 1993; vgl. die übersichtliche Darstellung in Syring 2018).

Das *Erwartung-X-Wert-Modell* von Wigfield und Eccles (1992) steht in enger Beziehung zu Decis und Ryans Selbstbestimmungstheorie. Es knüpft ebenfalls an das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura an. Grafisch lässt sich das Modell wie folgt darstellen:

Motivation	=	Erwartung	x	Wert
		Ergebniserwartungen		Subjektive Wichtigkeit (attainment value)
		Selbstwirksamkeits- erwartungen		Interesse/Spaß (intrinsic value)
				Nutzen (utility value)
				Kosten (costs)

Abb. 23: Erwartung-X-Wert-Modell nach Wigfield und Eccles (1992)

Motivation erscheint hier als Produkt von *Erwartungen* und subjektiv beigemessenen *Werten* einer Handlung auszuführen oder eine Aufgabe zu lösen. Je höher die *Erwartung* und je höher der zugemessene *Wert*, desto höher, so die Annahme, ist die Motivation. *Ergebniserwartungen* sind Erwartungen an den Erfolg oder Misserfolg einer Handlung. *Selbstwirksamkeitserwartungen* betreffen, wie schon gesagt, die Erwartung, schwierige Probleme gegebenenfalls auch gegen Widerstände lösen zu können. *Werte* betreffen die *subjektive Wichtigkeit*, die einem Thema oder einer Aufgabe zugestanden werden; das *Interesse* oder den *Spaß*, den die Aufgabe aus subjektiver Perspektive bietet, den *Nutzen* für kurz-, mittel- und langfristige Ziele; und *Kosten* bezeichnen die Zeit, den Aufwand oder die Anstrengung.

Aus pädagogischer Perspektive ist zu den Modellen anzumerken, dass die empirisch arbeitenden Psychologen Deci und Ryan durchaus in einer Tradition zu Kant stehen, für den die Befähigung zur Freiheit im Sinne von Autonomie das zentrale Erziehungsziel war. Allerdings verknüpfen sie die Autonomie als erstrebenswerten Handlungsmodus mit der sozialen Eingebundenheit. Letztere ist die Voraussetzung für Autonomie, denn das Individuum wird nur durch seine sozialen Bezüge zur Autonomie befähigt. Soziale Eingebundenheit bietet überdies einen schützenden und unterstützenden Rahmen, in dem man Anerkennung erfahren kann. Autonomie spielt

auch bei Wigfield und Eccles eine große Rolle. Alles, was dort unter Wert angeführt ist, sind subjektive Werte, die man einfach übernehmen, für die man sich aber auch bewusst entscheiden kann. In ihrer Kombination sind sie wahrscheinlich bei jedem Individuum anders gelagert.

Was können Lehrkräfte tun, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren?

Der dem Instructional Design verbundene Amerikaner John M. Keller hat schon in den 1980er Jahren begonnen, sein in der Lehrerbildung breit rezipiertes *ARCS-Modell der Motivierung* zu entwickeln (Keller 2010). Er hat die damaligen Motivationsmodelle zu systematisieren versucht, indem er deren Ansätze zu vier Grundstrategien zusammenfasste. Das Akronym ARCS steht für diese Strategien und lässt sich wie folgt auflösen:

- *Attention (Aufmerksamkeit)*: Hier geht es darum, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler für einen Inhalt oder für eine Aufgabe zu gewinnen, d. h. Kinder und Jugendliche im Sinne Platons zum Staunen zu bringen.
- *Relevance (Relevanz)*: Ein Lerngegenstand sollte als nützlich für die von den Kindern und Jugendlichen verfolgten Ziele erscheinen. Im Sinne von Wigfield und Eccles muss ein Nutzen ersichtlich sein.
- *Confidence (Zuversicht)*: Ein Inhalt muss verstehtbar, eine Aufgabe muss lösbar erscheinen, und zwar auf Basis eigener Ressourcen oder verteilter Expertise in einer Gruppe. Diese Strategie hängt eng zusammen mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit bei Bandura bzw. Wigfield und Eccles oder dem Kompetenzerleben bei Deci und Ryan.
- *Zufriedenheit (Satisfaction)*: Die Arbeit an Inhalten oder Aufgaben muss als zufriedenstellend empfunden werden. Das hängt im Sinne von Wigfield und Eccles mit der subjektiven Wichtigkeit, dem Interesse und Spaß oder einer als angemessen empfundenen Kosten-Nutzen-Rechnung zusammen.

Bei der Darstellung dieser vier Dimensionen wurden bewusst Bezüge zu den zuvor dargestellten Motivationstheorien hergestellt, um einen kleinen Blick in den Zusammenhang der verschiedenen Konstrukte zu geben. Keller selbst hat sein Modell bis in die heutige Zeit weiterentwickelt. Die untenstehende Grafik differenziert die gerade genannten vier Makrostrategien weiter aus:

Strategien			
Aufmerksamkeit	Relevanz	Zuversicht	Zufriedenheit
Unvereinbarkeit/ Konflikt	Bedürfnissen gerecht werden	Eigenschaften/ Attribute	natürliche Konsequenzen
Konkretheit	derzeitiger Wert	Selbstvertrauen	Vorausplanung
Variabilität	zukünftiger Nutzen	Schwierigkeiten	negative Einflüsse
Humor	Erfahrung	Erwartungen	Positive Ergebnisse
Nachfragen	Wahlmöglichkeiten	Lernvoraus- setzungen	unerwartete Auszeichnungen
Teilnahme	Vorbild geben		

Abb. 24: Motivationsstrategien in Anlehnung an Keller (2010)

Braune operationalisiert die einzelnen Strategien in Anlehnung an Keller wie folgt (Braune 2008):

Aufmerksamkeit

Unvereinbarkeit/Konflikt herstellen (Probleme konstruieren, die Konflikte aufwerfen oder paradox sind)

- Verwenden Sie ein Beispiel, das ein gegebenes Konzept nicht zu illustrieren scheint.
- Stellen Sie zwei gleichermaßen plausible Hypothesen vor, von denen nur eine wahr ist.
- Stellen Sie eine Tatsache vor, die der vorherigen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler zu widersprechen scheint.
- Vertreten Sie als Lehrer eine gegenteilige Meinung zu einem Phänomen (*advocatus diaboli*).

Konkret sein (Lerninhalte konkretisieren)

- Visualisieren Sie wichtige Objekte, Gedankengänge oder Beziehungssysteme.
- Unterlegen Sie wichtige Lernprinzipien oder -konzepte mit Beispielen.
- Verdeutlichen Sie Lerninhalte durch Geschichten über eine reale Person, durch Ereignisse etc.

Variabilität gewährleisten (Abwechslung in Präsentation und Kommunikation schaffen)

- Verändern Sie die verbale und non-verbale Kommunikation und vermeiden Sie Eintönigkeit.
- Beachten Sie die Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler und passen Sie den Präsentationsstil nach Bedarf an (z. B. Wechsel von Vortrag zu Übung).
- Setzen Sie unterschiedliche Medien ein (z. B. Podiumsvortrag, Video, Internet, Druckmaterialien etc.).
- Agieren Sie bei Druckmaterialien phantasiereich und variieren Sie Schrifttypen, Tafeln, Bilder etc.
- Wechseln Sie bei der Interaktion ab (Schüler/innen – Lehrer; Schüler/innen – Schüler/innen).

Humor zeigen (Humorvolle Akzente setzen)

- Verwenden Sie in Wert und Maß angemessene Wortspiele.
- Beginnen Sie mit einer humorvollen Einführung.
- Verwenden Sie für Erklärungen und Zusammenfassungen humorvolle Analogien.

Nachfragen ermöglichen (Verständnisprobleme der Schülerinnen und Schüler klären)

- Setzen Sie kreative Techniken ein, um die Schülerinnen und Schüler zu veranlassen ungewöhnliche Analogien und Assoziationen zu Inhalten zu schaffen.
- Bauen Sie in regelmäßigen Abständen problemlösende Techniken ein.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit Themen, Projekte, Aufgaben etc. auszuwählen, die ihre Neugier und ihren Erkundungswillen reizen.

Teilnahme ermöglichen (Schülerinnen und Schüler aktivieren)

- Setzen Sie Methoden ein, die die Teilnahme der Schüler erfordern (z. B. Rollenspiele).

Relevanz

Bedürfnissen gerecht werden (für Autonomie- und Kompetenzerleben sowie für soziale Eingebundenheit sorgen)

- Schaffen Sie ein Umfeld, das es ermöglicht, hohe Lernfortschritte mit geringem Risiko zu erreichen, somit leistungsorientiertes Verhalten zu fördern.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, ihre Stärken wie Autonomie- und Verantwortungsfähigkeit einzusetzen.
- Bauen Sie Vertrauen auf und geben damit Gelegenheit zu risikoloser, kooperativer Interaktion, um den Schülern ein Zugehörigkeitsgefühl zu geben.

Derzeitigen Wert verdeutlichen (Schülerinnen und Schüler intrinsisch motivieren)

- Verdeutlichen Sie, dass ein gegenwärtiges Interesse erfüllt wird.

Zukünftigen Nutzen aufzeigen (Schülerinnen und Schüler extrinsisch motivieren)

- Verdeutlichen Sie, in welcher Beziehung der Lernstoff zu zukünftigen Aktivitäten steht (z. B. Bedeutung der Bildung in der beruflichen Karriere).
- Erarbeiten Sie mit den Schülerinnen und Schülern die Verbindung zwischen eigenen Zukunftsplänen und dem Lernstoff.
- Zeigen Sie den Schülerinnen und Schülern, dass das Erreichen eines Lernziels einen gesellschaftlichen Wert darstellt.

Erfahrungen verknüpfen (Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen)

- Bauen Sie den Lernstoff auf den vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf.
- Setzen Sie den Lernstoff in Bezug zu bereits Vertrautem.
- Gehen Sie auf Interessen der Schülerinnen und Schüler ein und setzen Sie diese in Beziehung zum Lernstoff.

Wahlmöglichkeiten eröffnen

- Zeigen Sie Alternativmethoden zum Erreichen eines Ziels auf.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Freiraum, um die Arbeit selbst zu organisieren.

Vorbild geben

- Zeigen Sie selbst Enthusiasmus für das Unterrichtsthema.
- Setzen Sie Tutoren ein.

Zuversicht

Selbstattribuierungen fördern (Anstrengungsbereitschaft stärken)

- Verdeutlichen Sie, dass sich Erfolg eher durch Einsatz einstellt als durch Glück (z. B. eine zufällige Leichtigkeit der Aufgabenstellung).
- Bestärken Sie die Schülerinnen und Schüler, angemessene Attribute von Erfolgen und auch von Versagen zu formulieren.

Selbstvertrauen stärken (Autonomie- und Kompetenzerleben fördern)

- Schaffen Sie für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten, in Lern- und Übungspraktiken zunehmend unabhängiger zu werden.
- Schaffen Sie Bedingungen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen neue Fertigkeiten mit geringem Risiko zu erlernen.
- Lassen Sie Vorführübungen oder Übungen bereits gut gelernter Aufgabenstellungen unter realistischen Bedingungen stattfinden.
- Machen Sie verständlich, dass Streben nach hervorragender Güte nicht heißt, dass alles, was nicht Perfektion gleichkommt, Versagen bedeutet.
- Helfen Sie den Schülerinnen und Schülern, mit wirklichen Leistungen zufrieden zu sein.

Nach Schwierigkeiten strukturieren (Anforderungen an individuelle Anspruchsniveaus anpassen)

- Strukturieren Sie den Lernstoff dahingehend, dass für die Schülerinnen und Schüler die Herausforderung gegeben ist, den nächsthöheren Schwierigkeitsgrad zu erreichen.

Erwartungen artikulieren und realisierbar machen (Motivation durch realistische Erwartungen schaffen)

- Verdeutlichen Sie, dass ein bestimmtes Maß an Einsatz und Fähigkeiten mit großer Wahrscheinlichkeit erfolgversprechend ist.

- Leiten Sie die Schülerinnen und Schüler zur Erstellung eines Arbeitsplans an, der zum Ziel führt.
- Unterstützen Sie die Schülerinnen und Schüler bei realistischen Zielsetzungen.

Lernvoraussetzungen adressieren (Transparenz schaffen)

- Geben Sie klar definierte und ansprechende Lernziele und kennzeichnen Sie diese auch in den Unterrichtsmaterialien deutlich.
- Ermöglichen Sie durch eindeutig auf das Ziel orientierte Maßnahmen den Schülerinnen und Schülern eine Selbsteinschätzung.
- Erläutern und erklären Sie die Leistungsbewertung unmissverständlich.

Zufriedenheit

Natürliche Konsequenzen erfahrbare machen

- Schaffen Sie einen Raum, um neu erworbene Fähigkeiten so bald als möglich in realistischer Umgebung anwenden zu können.
- Helfen Sie Schülerinnen und Schülern, ihren intrinsischen Stolz zu verbalisieren, wenn sie eine schwierige Aufgabe vollbracht haben.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern, die eine Aufgabe bereits gemeistert haben, die Möglichkeit, andere zu unterstützen.

Vor allem unerwartete Auszeichnungen gewähren

- Belohnen Sie Schülerinnen und Schüler mit unerwarteten, nicht unerheblichen Auszeichnungen, wenn eine intrinsisch interessante Aufgabe bewältigt wurde.
- Belohnen Sie langweilige Aufgaben mit extrinsischen, vorhersehbaren Auszeichnungen.

Auf positive Ergebnisse durch Feedback, Lob und Aufmerksamkeit reagieren (Feedback angemessen einsetzen)

- Loben Sie Schülerinnen und Schüler, wenn eine Arbeit vollendet wurde, aber auch bei erfolgreichen Fortschritten.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern persönliche Aufmerksamkeit, vermeiden Sie aber Überwachung.
- Bieten Sie informatives, hilfreiches, korrigierendes Feedback an, wenn es sofort verwendbar ist, d. h. von unmittelbarem Nutzen ist.
- Geben Sie auf ein gewünschtes Verhalten (unmittelbar nach vollbrachter Leistung) ein motivierendes Feedback.

Negative Einflüsse vermeiden

- Setzen Sie Drohungen nicht als Mittel für Aufgabendurchführungen ein.
- Vermeiden Sie eine externe Leistungsbewertung, um den Schülerinnen und Schülern eine Selbstevaluation zu ermöglichen.

Vorausplanung/Positive Entwicklungen bestärken

- Bestärken Sie häufig die Schülerinnen und Schüler beim Lernen neuer Aufgaben.
- Bestärken Sie zeitweilig die Schülerinnen und Schüler, wenn sie bei der Bearbeitung der Aufgaben kompetenter werden.
- Variieren Sie das Schema für Bestärkungen, sowohl in Intervallen als auch in der Quantität.

Die Bezüge der hier skizzierten Strategien zu den oben genannten Motivationstheorien sind offensichtlich. So haben die Strategien zur *Relevanz* sehr viel mit dem zu tun, was im *Erwartung-X-Wert-Modell* unter *Wert* verstanden wird. *Zuversicht* als Strategie steht in enger Beziehung zum *Autonomie- und Kompetenzerleben* bei Deci und Ryan, und die zentrale Theorie im Hintergrund all dieser Überlegungen ist die schon mehrfach erwähnte *Theorie der Selbstwirksamkeit* von Bandura.

Für die konkrete Unterrichtsplanung lassen sich in Hinblick auf Motivierung folgende Ratsschläge geben: Der einfachste Weg über motivierende Handlung nachzudenken, ist, sich zu fragen, wie kann ich in meinem Unterrichtsarrangement *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben* und *soziale Eingebundenheit* erzeugen? Die komplexere Möglichkeit besteht darin, Strategien von Kellers ARZZ-Modell bewusst einzusetzen. Es reichen dabei einige wenige Strategien (zwei bis fünf). Ein ‚Mehr‘ lässt Unterricht artifiziell erscheinen.

Differenzierung

Lerner sind unterschiedlich! Sie haben unterschiedliches Vorwissen, sie kommen aus unterschiedlichen Milieus, sie haben unterschiedliche körperliche Voraussetzungen, unterschiedliche Intelligenz, unterschiedliche Interessen, unterschiedliche Geschlechter und vieles andere mehr. Im Sinne der schon mehrfach erwähnten Adaptivität sollen Lehrkräfte durch ihre Angebote diesen Unterschieden gerecht werden. Jedoch versucht Schule als Institution Unterschiede häufig einzuebnen, denn die ‚Abnehmer‘ der Schülerinnen und Schüler, das Handwerk, die Industrie, der Einzelhandel, die Universität wollen Verlässlichkeit in Hinblick auf die zu erwartenden Kompetenzen, und sie wollen Selektionskriterien für die Einstellung. Gestufte Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten mögen als Instrumente der Förderung beworben werden, gleichwohl ist ein zentrales Ziel dieser Instrumente, Homogenität innerhalb von Gruppen herzustellen. Zusammen mit Instrumenten wie etwa den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen* in der Abiturprüfung wollen sie am Ende einer Schullaufbahn Sicherheit darüber herstellen, was die Absolventen und Absolventinnen wissen und können. Das oben dargestellte viergliedrige Schulsystem ist der institutionelle Ausdruck einer solchen Homogenisierung der Schülerschaft in institutionellen Gruppen.

Hieraus ergibt sich für Lehrkräfte ein schwieriger Handlungsräum: Sie sollen der Heterogenität der Schülerschaft durch unterschiedliche Angebote gerecht werden, aber spätestens am Ende der Schullaufbahn soll es ein nicht geringes Maß an Homogenität geben! Dies ist ganz besonders unter den Auspizien der Inklusion nur schwer zu erreichen.

Üblicherweise unterscheidet man zwischen *äußerer* und *innerer Differenzierung*, um mit diesem Widerspruch zurechtzukommen. Äußere Differenzierung ist die gerade genannte Differenzierung nach Schulformen (Hauptschule/Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschulen, Schulen für Lerner mit besonderem Förderbedarf). Eine solche Gliederung nach Schulformen soll die Schülerinnen und Schüler zusammenfassen, die angeblich alle gleiche Voraussetzungen haben und dann jeweils einem schulartenspezifischen Abschluss entgegen führen. Jedoch zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb der scheinbar ähnlichen Gruppen (z. B. innerhalb der Realschule) sehr groß sind, manchmal größer als zwischen den einzelnen Gruppen (z. B. den Schulformen Realschule und Gymnasium). Das ist ein altbekanntes statistisches Phänomen (Bortz & Döring 2006, 601). Das ist einer der Gründe, warum man die Mehrgliedrigkeit unseres Schulsystems immer wieder kritisiert (Hurrelmann 2013).

Diese Mehrgliedrigkeit nennt man die *interschulische* Dimension der äußeren Differenzierung, die Zusammenfassung von Schülergruppen innerhalb getrennter Institutionen. Die *intrenschulische Dimension* äußerer Differenzierung liegt vor, wenn man innerhalb einer Schulform so etwas wie A-, B- oder C-Kurse einrichtet, um unterschiedlichen Leistungsniveaus gerecht zu werden, auch die Unterscheidung von Leistungs- und Grundkursen kann man als intrenschulische Dimension betrachten. Eine letzte Form der äußeren Differenzierung ist die *Profilbildungsdimension*. Hier handelt es sich zum Beispiel um Profile wie ein altsprachliches Gymnasium, ein neu-

sprachliches Gymnasium, eine vielsprachige Europaschule, eine duale Schule, wo man einem berufspraktischen Abschluss neben einem Schulabschluss erwerben kann etc.

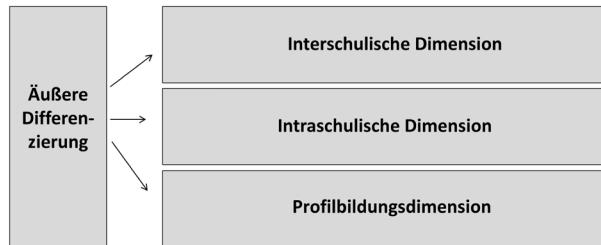


Abb. 25: Formen der äußeren Differenzierung in Anlehnung an Paradies und Linser (2001)

Für die Erstellung des Angebots *Unterricht* ist die *innere Differenzierung*, bisweilen auch *Binndendifferenzierung* genannt, wichtiger. Sie versucht die Heterogenität innerhalb einer Klasse durch spezifische Unterrichtsmaßnahmen zu adressieren. Der Kern der inneren Differenzierung im Unterricht ist das Aufbrechen des Klassenverbandes in Gruppen z.B. gemäß gleichem Leistungsvermögen, gleichen Interessen, gleichem Sprachvermögen. Möglich ist aber auch eine bewusste Gestaltung der Gruppen gemäß ihrer Unterschiedlichkeit, etwa eine Lerngruppe mit Gruppenmitgliedern unterschiedlichen Sprachvermögens, in der die Stärkeren den Schwächeren helfen. Paradies und Linser (2001) haben die verschiedenen Möglichkeiten der inneren Differenzierung zusammenfassend dargestellt (in Anlehnung an Paradies & Linser 2001):

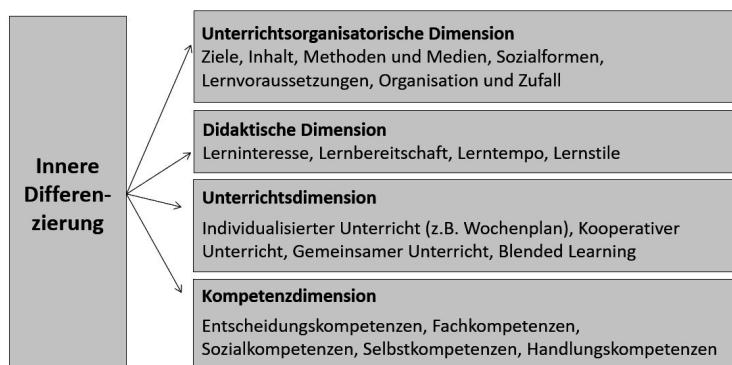


Abb. 26: Formen und Möglichkeiten der inneren Differenzierung in Anlehnung an Paradies und Linser (2001)

Lehrkräfte können auf Basis der hier genannten Dimensionen Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Gruppen zusammenfassen. Zum Beispiel können im Kontext der *Unterrichtsorganisatorischen Dimension* für Schülerinnen und Schüler aus dem Autismusspektrum andere Ziele im Literaturunterricht gewählt werden, weil sie sich etwa in der Erzähltextanalyse nicht in Erzählperspektiven hineinversetzen können. Im Kontext der *Didaktischen Dimension* können Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Lerntempo nach Fertigstellung ihrer Aufgaben als Mentoren für diejenigen eingesetzt werden, die langsamer sind. Es lassen sich auf Basis dieses Dimensionenmodells viele unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten entwickeln und entdecken.

Versucht man innere Differenzierung auf verschiedenen Formen der Unterrichtsorganisation abzubilden, kann man dies wie folgt darstellen (Kiel & Syring 2018 aufbauend auf Bohl):

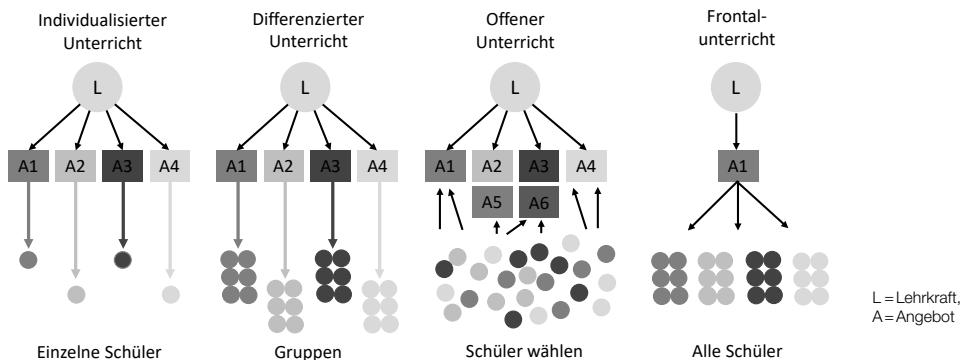


Abb. 27: Innere Differenzierung hinsichtlich verschiedener Formen der Unterrichtsorganisation nach Kiel und Syring (2018) aufbauend auf Bohl

In diesem Schaubild ist die *Individualisierung* die extremste Form der inneren Differenzierung und der *Frontalunterricht* die Form, die nicht differenziert, weil sie keinen Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern macht. *Differenzierter Unterricht* fasst die Schülerinnen und Schüler in Gruppen zusammen. *Offener Unterricht* erlaubt den Schülerinnen und Schülern individuell oder in Gruppen unterschiedliche Angebote auszuwählen.

Medien einsetzen

Im Rahmen der Gestaltung von Unterricht ist kaum ein Thema solchen Moden unterworfen wie die Frage: Welches Medium soll wann wie eingesetzt werden? Neue rasante Entwicklungen in den letzten zwanzig Jahren, ganz besonders im Bereich digitale Medien, haben einerseits zu einem Überschuss an Optionen geführt. Andererseits gab es eine Reihe kurzfristiger Entwicklungen, die zunächst gehypt wurden, weil sie angeblich Unterricht radikal verändern, und dann haben sie wieder erheblich an Bedeutung verloren. Das Smartboard etwa ist ein solches Medium. Letztlich ist es nichts weiter als eine komplexe Tafel, mit der man ein paar optisch beeindruckende Dinge mehr machen kann als mit einer traditionellen Tafelnutzung, etwa Objekte auf dem Board hin- und herschieben, sie miteinander verschmelzen, Ergebnisse von den Computern der Schülerinnen und Schüler zeigen etc. Eine Revolution von Unterricht ist das nicht!

Die Forschungslage unterstützt die Idee einer Revolution insgesamt nur begrenzt! Obwohl es in den letzten Jahren viele Untersuchungen zum (digitalen) Medieneinsatz an Schulen gegeben hat, Metaanalysen, die Studien zusammenfassen, Analysen zum Mediennutzungsverhalten, ist die Befundlage über die Nutzungsbedingungen ganz besonders von digitalen Medien alles andere als eindeutig (Hillmayr et al. 2020, 153). Klar ist lediglich die Komplexität der Bedingungen, die einen Medieneinsatz in der Schule effektiv machen:

Digitaler Medieneinsatz wird beeinflusst vom technischen Wissen der Lehrkraft und Lerner, Überzeugungen in Hinblick auf Technik und Lerneffekte, infrastrukturelle Voraussetzungen wie WLAN oder leistungsfähige Endgeräte, Typen der medialen Präsentation (zum Beispiel Hypertexte versus lineare Präsentation), Gedächtnis- und Aufmerksamkeitskapazitäten und vieles mehr.

Digitalen Medien wird, trotz der genannten Befundlage, in der internationalen *Information Literacy Study* z. B. großes Lernpotenzial beigemessen (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Duckworth 2019, 183), und die KMK fordert normativ die Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern (KMK 2016, 15ff.). Kinder und Jugendliche sollen folgende Kompetenzen in der digitalen Welt haben:

- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- Kommunizieren und Kooperieren
- Produzieren und Präsentieren
- Schützen und sicher Agieren
- Problemlösen und Handeln
- Analysieren und Reflektieren

Dies hat sicherlich damit zu tun, dass die Kinder und Jugendlichen in einer *Fluiden Gesellschaft* unverkennbar in digitalen mediatisierten Lebenswelten agieren. Sie orientieren sich in ihnen, lernen, stellen sich in ihnen dar, bilden Identität über Medien aus, erfahren Anerkennung, sind Opfer von Angriffen, greifen selbst an, entwickeln ästhetische Erfahrungen, betäuben sich mit Medienkonsum, gestalten Beziehungen im digitalen Raum durch Plattformen wie Facebook, WhatsApp, grenzen sich ab oder unterlassen dies und vieles andere mehr. Das bedeutet: „Digitalisierung geht nicht wieder weg – Lehrkräfte müssen raus aus der Komfortzone“, so ein sprechender Aufsatztitel hierzu (Dietel 2020). Wie geht man als Lehrkraft mit dem Überschuss an Optionen und der digitalen Realität von Kindern und Jugendlichen um?

Grundsätzlich ist zu beachten:

- Die digitalen Lebenswelten, in den Schülerinnen und Schüler sich bewegen, können nicht ignoriert werden, wenn man Unterricht kreiert, der an die Erfahrungen und Problemkontakte der Kinder und Jugendlichen anknüpft. Für junge Menschen sind sie von erheblicher Bedeutung (Shell-Jugendstudie, Albert, Hurrelmann, Quenzel & Kantar 2019)!
- Medien sind nie Selbstzweck, sondern müssen sich an den Zielen und Inhalten des Unterrichts orientieren und diese Ziele und Inhalte den Schülerinnen und Schülern leichter zugänglich machen! Das heißt, Medieneinsatz als solcher oder die Verwendung besonders vieler Medien sind nicht automatisch gut. Es ist besser, wenige Medien einzusetzen, welche die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen, an den Horizonten der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und diesen gleichzeitig auch erweitern.
- Hilfreicher als die Versprechungen in Hochglanzbroschüren zu neuer Lernsoftware oder anderen neuen Medien sind Modellvorstellungen über den Medieneinsatz, die als Orientierungsanker für Lehrkräfte dienen (vgl. Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Duckworth 2019).

Im Folgenden wird zunächst, vielleicht etwas überraschend, eine Modellvorstellung aus den 1970er Jahren aufgegriffen, welche die mediale Vermittlung von Zielen und Inhalten als Repräsentationsmodi charakterisiert. Diese knüpft an eine Idee auch moderner psychologischer Forschung an, gemäß der das Repräsentieren von Zielen, Inhalten, Aufgaben jenseits von Texten und mündlichen Aussagen in unterschiedlichen Modi für die Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler hilfreich ist (vgl. Mayer 2005). Dieses Modell ist das nach wie vor populäre *EIS-Modell* (Enaktiv, Ikonisch, Symbolisch) von Bruner (1974), welches in der Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine wichtige Rolle einnimmt und ebenso für eine Regelschulpädagogik hilfreich ist. Es bietet eine grundsätzliche Unterscheidung von mediatisierten Handlungen im Unterricht, die überschaubar und klar gegliedert ist. Gemäß diesem Modell können Ziele, Inhalte, Interaktionen und Aufgaben wie folgt repräsentiert werden:

- *Enaktive Repräsentationsformen*, das sind durch die Schülerinnen und Schüler eigenständig durchgeführte Handlungen, wenn etwa im Mathematikunterricht Bruchrechnen mit dem Zerschneiden realer Torten veranschaulicht wird; wenn der Begriff ‚Vertrauen‘ durch einen sogenannten Vertrauensspaziergang veranschaulicht wird, bei dem einem Teilnehmer die Augen verbunden werden und ein anderer diesen ‚blind‘ Teilnehmer etwa eine Stunde durch die Stadt führt. *Enaktiv* heißt in diesem Zusammenhang Wissen in Form von Handlungen repräsentieren.
- *Ikonische Repräsentationsformen* sind Abbildungen wie Fotos, Schilder, räumliche Schemata oder auch Teile für etwas Ganzes (Rauch für Feuer). Ein Pappmodell des Kolosseums in Rom oder der Grundriss einer römischen Villa im Geschichtsunterricht, ein Atommodell, die visuelle Darstellung eines Wasserkreislaufs sind typische Beispiele für den Einsatz ikonischer Repräsentationsformen.
- *Symbolische Repräsentationsformen* sind z. B. Texte, wie der, den Sie gerade lesen, oder die Zahlenreihen auf dem Kassenbon, den Sie nach dem Einkaufen erhalten. Symbole bedürfen keiner bildlichen Vorstellung mehr. Die Buchstabenfolge ‚Schwein‘ etwa ist bildlich nicht an ein reales Schwein gebunden. Jedoch, wenn Sie die Buchstabenfolge ‚Aguti‘ lesen, können Sie mit dieser symbolischen Präsentation nichts anfangen, wenn Sie nicht wissen, dass es sich um ein größeres Nagetier in Mittel- und Südamerika handelt. Mit anderen Worten: Symbole setzen nicht nur Wissen über die Regeln des Erstellens und Verknüpfens von Symbolen voraus, sondern auch Wissen über die Welt, die durch Symbole repräsentiert wird. Sprache ist eine unserer zentralen symbolischen Repräsentationsformen. Symbolische Repräsentationsformen finden wir z. B. auch in der Formelsprache der Mathematik, Chemie oder der Logik.

Das *EIS-Modell* hat letztlich auch Kahlerts und Heimlichs inklusionsdidaktische Netze beeinflusst. Medien, die machen die inklusionsdidaktischen Netze deutlich, werden bei der Frage der zielorientierten Inhaltsauswahl häufig schon mitgedacht. Die hier aufgeführten Repräsentationsmodi charakterisieren *basale Handlungen*, Unterrichtsgegenstände zugänglich zu machen. Im Kontext der von Kahlert stark beeinflussten Sachunterrichtsdidaktik wurde das Modell von Bruner ausdifferenziert. Zu den drei oben aufgeführten Modi wird ein (Gebauer & Simon 2012)

- *kommunikativ-interaktiver Modus* eingeführt, der die Kommunikation zwischen Menschen aus dem Enaktiven als eigene Handlung ausgliedert, ebenso wurde ein
- *sensorischer Modus* hinzugefügt, wo es um basale Sensorik wie Sehen, Hören, Tasten geht.

Diese fünf Modi lassen sich nun weiter untergliedern, in die eben genannten *basalen Handlungen*, *komplexe Inszenierungen* und *digitale technische Inszenierungen*. *Komplexe Inszenierungen* verknüpfen üblicherweise verschiedene basale Handlungen, *digitale Inszenierungen* verlagern das Handeln im Klassenzimmer und an außerschulischen Lernorten in den virtuellen Raum. Die folgenden Tabellen versuchen dies zu veranschaulichen und systematisieren (angeregt durch Gebauer & Simon 2012). Es gibt drei Tabellen: Die erste skizziert *basale Handlungen* des Medieneinsatzes, die zweite *komplexe Inszenierungen* und die dritte *digitale technische Inszenierungen*. Diese drei Typen werden in Beziehung gesetzt zu Blooms Niveaus kognitiver Lernziele. Dabei ist die Zuordnung der unterschiedlichen Typen des Medieneinsatzes zu den Niveaustufen von Bloom nicht disjunkt. Das heißt, anspruchsvollere Lernziele lassen sich auch bei basalen Handlungen verwirklichen, und umgekehrt können komplexe Inszenierungen bisweilen auch nur einfache Lernziele zum Ergebnis haben. Die Zuordnung wurde dennoch vorgenommen, um generelle Tendenzen deutlich zu machen.

Tab. 9: Basale Handlungen (Lernziele: Eher Wissen, Verständnis)

Kommunikativ- interaktiv	Sensorisch	Enaktiv	Ikonisch	Symbolisch
<ul style="list-style-type: none"> • Sich gegenseitig informieren • diskutieren, streiten • befragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehen • Hören • Schmecken • Tasten 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfache Handlungen der SuS innerhalb und außerhalb schulischer Lernorte, z.B., ein Buch aus der Schülerbibliothek ausleihen... • Beispielhaftes Darstellen kritischer Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelle Abbildungen beschreiben, erklären, vergleichen ... • Themenbezogene Diagramme und Grafiken interpretieren • etwas als Diagramm darstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen unterschiedlicher Textsorten (sachlich, fiktional, dramatisch, lyrisch ...) • Grafiken/Tabellen erklären, verstehen, zeichnen ... • Berechnen von Maßstäben, Zeiträumen, Maßeinheiten ... • Zusammenfassungen erstellen

Gemäß der Überschrift „basale Handlungen“ geht es in Tabelle 9 um Handlungen geringer Komplexität. Die Handlungen sind eher von kurzer Dauer und nur begrenzt miteinander verknüpft. Auch das „Diskutieren, Streiten, Befragen“ ist hier nur in einem begrenzten Rahmen zu verstehen. Ganz harte, eindeutige Kriterien das Einfache von Komplexen zu unterscheiden, gibt es nicht. Sie sollten bei der Lektüre der nächsten Tabelle 10 deutlich werden!

Tab. 10: Komplexe Inszenierungen (Lernziele: Eher Verstehen, Anwendung, Synthese)

Kommunikativ- interaktiv	Sensorisch	Enaktiv	Ikonisch	Symbolisch
<ul style="list-style-type: none"> • Sich und andere interviewen • Rollenspiel • Szenisches Spiel • Pantomime • Imitation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kombinationen von • Sprechen, • Tasten, • Hören, • Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Reparieren • Modelle, Abbildungen erstellen • Experimentieren • Zubereiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Selber ein Modell bauen (zum Beispiel einen künstlichen Vulkan) • Bildliche Darstellungen integrieren • Interpretieren und Imitieren von Handlungen aus Bildern 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Programmiersprache anwenden, um Berechnungen durchzuführen • Sprachstilmittel nutzen • Beschreiben, Externalisieren von Handlungen • Umsetzen von Rezepten

Sowohl die komplexen Inszenierungen in Tabelle 10 als auch die digitalen technischen Inszenierungen in Tabelle 11 erfordern einen höheren kognitiven Aufwand, meist eine längere Zeit und ein höheres Maß von kombinierten Handlungen. Für die digitalen Inszenierungen kommen Kompetenzen im Bereich des technischen Wissens und seiner Beziehung zu Unterrichtsinhalten hinzu. Das gilt nicht nur die Lerner, sondern auch für die Lehrkräfte, die diese Inszenierungen planen und durchführen.

Tab. 11: Digitale technische Inszenierungen (Lernziele: Eher Synthese, Analysieren, Beurteilen)

Kommunikativ-interaktiv	Sensorisch	Enaktiv	Ikonisch	Symbolisch
<ul style="list-style-type: none"> Kommunizieren in virtuellen Räumen, um gemeinsam Aufgaben zu lösen Kommunizieren in Multiuser Dungeons, um Rollenerfahrungen zu machen Virtuelle Expeditionen mit Augmented Reality, z.B. „Google-Expeditionen“ 	<ul style="list-style-type: none"> Sprechen, Lesen Hören Räumliches Sehen 	<ul style="list-style-type: none"> Virtuell Probleme lösen z.B. mit Geometriesoftware Mit 3D-Druckern geometrische Körper gemäß mathematischen Begriffen erstellen Virtuelle Welten bauen Erforschen unbekannter Welten 	<ul style="list-style-type: none"> Mindmaps mit Abbildungen erstellen Belege in Form von Darstellungen verwenden Zusammenführung von Karten und (virtueller) Realität 	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsames Lösen von Aufgaben in einem Shared Workspace Gruppenchat Lösen von Aufgabenstellungen mit realem Bezug im virtuellen Raum

Jenseits dessen, was hier in den Tabellen dargestellt wurde, gibt es komplexe Inszenierungen, die mehrere Säulen aus diesen Schaubildern gleichzeitig aufgreifen. Im Kontext der Erlebnispädagogik kann man z. B. eine GPS-Schnitzeljagd veranstalten, die *kommunikativ-interaktiv* im Internet vorbereitet wird, nach draußen in die Natur führt, wo *enaktiv* eine Reihe von Handlungen ausgeführt werden, deren Ergebnisse später *symbolisch* zu repräsentieren sind. Im Biologieunterricht kann etwa beim Thema „Haustiere halten“ oder „Pflanzen kultivieren“ ein eventuell vorhandener Schulgarten *enaktiv* genutzt werden, gleichzeitig gilt es, Informationen zu recherchieren im Internet oder aus Büchern, die den *symbolischen* Repräsentationsformen zuzuordnen sind. Viele übergreifende Kombinationen sind denkbar. Moderner problemorientierter Unterricht wird häufig mehrere dieser Säulen adressieren.

Für die hier aufgeführten komplexen digitalen Inszenierungen gilt, was für jeden problemorientierten Unterricht gilt und zur Erinnerung noch einmal angeführt sei:

- Lernen sollte als aktiver und selbstständiger Prozess gestaltet werden, der durch Instruktion von außen und wohldurchdachtes Üben unterstützt wird.
- Im Sinne des *Erwartung-X-Wert-Modells* muss den Schülerinnen und Schülern der *Nutzen* in Kombination mit positiven *Bewertungen* spürbar oder sichtbar werden.
- Medieneinsatz muss zu Erfolgserleben führen, um die *Selbstwirksamkeit* zu stärken.
- Erfolgserleben tritt ein, wenn die Schülerinnen und Schüler *Autonomieerleben* und *Kompetenzerleben* haben.
- Die verwendeten Szenarien sollten an Elemente und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen anknüpfen. Üblicherweise gibt es für solche Herausforderungen mehrere Lösungswege.
- Die Inszenierungen sollten bei Kindern und Jugendlichen einen Problemdruck erzeugen, der Gedankengänge auslöst wie „Ich möchte unbedingt wissen, wie es funktioniert!“ oder „Ich will eine bessere Lösung finden!“.

Die Auflistung dieser Elemente macht deutlich, dass der Einsatz digitaler Medien denselben Prinzipien guten Unterrichts unterliegt wie ein Unterricht, der sich nicht dieses Medieneinsatzes bedient. Lernen mit digitalen Medien ist Lernen und kein eigener Modus des Denkens,

der anderen Gesetzen unterlage. Das gilt auch für Hypertextstrukturen, die nichts weiter als bekannte assoziative Netze sind. Anders ist lediglich die Bedeutung der Technik. Im Kontext der digital-technischen Inszenierungen geht es immer wieder um die Frage: Lohnt es sich, eine moderne technische Lösung einzusetzen? Der Mediendidaktiker Petko bietet ausgehend vom *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) von Mishra und Koehler folgende Leitfragen an (Petko 2019, 254–255):

- „*Allgemeines technologisches Wissen* (*Technological Knowledge*): Habe ich das nötige Wissen im Umgang mit dieser Technologie und durchschaue ich sie in ausreichender Weise? Ist es für Schülerinnen und Schüler wichtig, ein Wissen über diese Technologie und im Umgang mit dieser Technologie aufzubauen (z. B. computerbasierte mathematische Modellierung)?“
- *Technologisches Wissen in Bezug auf die Unterrichtsinhalte* (*Technological Content Knowledge*): Weiß ich, welche Bedeutung diese Technologie aktuell und künftig für meine Unterrichtsinhalte haben wird? Ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler sich dessen bewusst werden? (Z. B., für welche naturwissenschaftlichen Fragen sind computerbasierte mathematische Modellierungen heute unverzichtbar?)“
- *Technologisches Wissen in Bezug auf die Kultur des Lehrens und Lernens* (*Technological Pedagogical Knowledge*): Weiß ich, wie sich das Lehren und Lernen mit dieser Technologie verändert? Ist das eine wünschenswerte Veränderung der Lehr- und Lernkultur in Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler? (Z. B. wie kann mit computerbasierter mathematischer Modellierung eine Kultur des aktiven Experimentierens in der Schule unterstützt werden?)“
- *Technologisches Wissen in Bezug auf die Vermittlung spezifischer Unterrichtsinhalte* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): Weiß ich, ob sich ein bestimmter Fachinhalt mit dieser Technologie sinnvoll unterstützen lässt und habe ich eine konkrete Vorstellung davon, wie ich das machen kann? Würden meine Schülerinnen und Schüler auf ihrem Fähigkeitsniveau davon profitieren? (Z. B. wie könnte ich das Fallgesetz mithilfe computerbasierter Modellierung anschaulicher vermitteln?)“

Damit Lehrkräfte ihre Schlüsselrolle in der Vermittlung digitaler Kompetenzen wahrnehmen können, müssen sie die meisten Fragen, die Petko hier in Hinblick auf das TPACK-Modell anführt, positiv beantworten. Dies ist jedoch bisweilen nicht der Fall. Die gegenwärtige Generation von Lehrkräften ist nicht unbedingt die Generation der digital natives, die viele in ihnen vermuten (Eickelmann, Bos & Labusch 2019; Diethelm 2020).

Das hier vorgestellte erweiterte *EIS-Modell* von Bruner und das *TPACK-Modell* in der Version von Petko sind hilfreiche Modelle, um Entscheidungen über den Einsatz von Medien zu treffen. Sie können kombiniert werden mit den *inklusionsdidaktischen Netzen* von Kahlert und Heimlich. Ziele, Inhalte, Repräsentationsmodi und technologisches Wissen müssen aufeinander abgestimmt werden. Es ist nicht das Medium, was den Lernprozess aktiviert, es sind interessante motivierende Inhalte, Instruktionen, die Qualität der Unterstützung und die Qualität der Aufgaben!

Raum

Jede Interaktion ist an einen Raum gebunden, in dem sie stattfindet. Räume ermöglichen und begrenzen. Sie ermöglichen oder begrenzen Kooperation, Diskussion, Differenzierung, Isolation, Rückzug, Multimedialität, Konflikt, Täuschung und manches andere mehr. Es gibt einerseits schulische und außerschulische Räume. Beides sind reale Räume, in der Schule etwa das

Klassenzimmer, der Schulflur, die Sporthalle und außerhalb der Schule zum Beispiel der Wald, das Museum, der Zoo, das elterliche Haus etc. Den außerschulischen Räumen wird zugesprochen besonders geeignet zu sein für lebensbedeutsame und praktische Bezüge, sie sollen primäre räumliche und materielle Erfahrungen ermöglichen, die im Kontext der Schule oft nicht möglich sind (Lewalter & Neubauer 2019), zum Beispiel ein Tier anfassen, die Ergebnisse sauren Regens sehen oder ein korinthisches Kapitell im Original anschauen etc. Andererseits gibt es den digitalen Raum, der sich von Aufgaben per E-Mail über moderierte Diskussionen mit Zoom bis zu virtuellen Welten erstreckt. Der digitale Raum kann große Teile von dem repräsentieren, was die *Fluide Gesellschaft* ausmacht. Die zentrale Frage für Lehrkräfte, die Unterrichtsangebote planen, lautet: „Welche Raumorganisationen unterstützt mein Unterrichtsvorhaben?“

Praktisch ist die Frage von eminenter Bedeutung, wissenschaftlich gibt es wenig Literatur hierzu (die folgenden Überlegungen in enger Anlehnung an Kiel, Haag, Keller-Schneider & Zierer 2014, 98ff.). Da nach wie vor das Klassenzimmer der zentrale Ort des Unterrichts ist, wird hier nur dieser herausragende Lernort in Augenschein genommen. Im Wesentlichen sind es acht Aspekte der Raumorganisation, die bei der Planung des Angebots *Unterricht* eine Rolle spielen:

- *Sitzordnung*: Grundsätzlich gilt, dass alle kooperativen Formen von Unterricht Sitzordnungen verlangen, durch die man unproblematisch miteinander Kontakt aufnehmen kann. Der Klassiker, den es nach wie vor in vielen Schulen gibt, hintereinander gestellte Tische und Stühle in Reihen sind für kooperativen Formen nicht geeignet, sondern eher für den Frontalunterricht. Gruppentische ermöglichen leichtere Gruppenkooperation, weil die Schülerinnen und Schüler sich einerseits anschauen können und andererseits in der Lage sind, so leise Kontakt an ihrem Tisch aufzunehmen, dass sie andere nicht stören. Hufeisenformen eignen sich für Diskussionen und Unterrichtsgespräche. Viele andere Sitzkonstellationen sind für unterschiedliche Unterrichtsdesigns denkbar.
- *Möblierung*: Variabler Unterricht benötigt variable Räume! Deswegen sind Möbel, die sich leicht verschieben lassen, die man schnell unterschiedlich gruppieren kann, die unterschiedliche Ordnungssysteme bieten (Schränke, Regale, Fächer etc.), die Platz für Schultaschen und Notebooks bieten, von großer Bedeutung für den Unterricht. Möbel strukturieren einen Raum nicht nur optisch, sondern sie können auch beitragen zu einer Strukturierung von Arbeitsabläufen, sie helfen Ordnung zu halten. Selbstverständlich müssen Möbel in ihren Dimensionen altersangemessen und bequem sein.
- *Farbgebung*: Helle Farben lassen Räume größer erscheinen, dunkle Farben wirken oft bedrückend. Farben in Räumen können aggressive oder depressive Stimmung erzeugen, beruhigen etc. Farben haben messbare Wirkungen auf Menschen. Sie dienen häufig der Orientierung, Jahrgangsstufen können durch bestimmte Farben repräsentiert werden, Farben signalisieren Ruhezonen oder Zonen des Austobens, Farben auf dem Boden eines Klassenzimmers können Wege aufzeigen, etwa wie man einen Sitzkreis bildet. Ebenso wie Möbel verleihen Farben einem Raum Struktur und Ordnung.
- *Licht und Beleuchtung*: Vieles, was für Farben gilt, gilt auch für die Beleuchtung. Beleuchtung dient nicht nur dazu, basale Funktionen zu erfüllen, zum Beispiel das Ablesen des Textes an der Tafel. Beleuchtung ist ebenfalls ein Element, mit dem man Raum strukturieren kann. Deswegen ist es wünschenswert viele Steckdosen zu haben, um unterschiedliche Lehr-Lernszenarien im wahrsten Sinne des Wortes auszuleuchten.
- *Raumakustik*: Akustik trägt sehr dazu bei, sich in einem Raum wohl zu fühlen. Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, in denen schlechte Akustik, die zu Lärm führt, als besonders belastend durch Lehrkräfte wahrgenommen wird (Schmitz & Jehle 2013). Räume können auch belasten, weil sie den Schall so sehr schlucken, so dass man Menschen nur schwer verste-

hen kann. Lehrkräfte sind der Raumakustik nicht einfach nur ausgeliefert. Weichfaserplatten als *Pinwände*, Gardinen oder Teppiche können in einem hellhörigen Raum auch Wirkung entfalten. Hellhörige Räume verlangen gerade bei interaktiven kommunikationsintensiven Formen des Unterrichts besondere Regeln und Maßnahmen, um die Lärmbelästigung zu senken und die Konzentration zu ermöglichen.

- *Klima und Belüftung:* Temperaturempfinden mag subjektiv sein, jedoch gibt es Untersuchungen, die feststellen, dass eine optimale Lerntemperatur bei ca. 21° liegt (Walden, Borrelbach, Hundertwasser & Hübner 2017, 55). Da bei 25–30 Kindern und Jugendlichen im Klassenzimmer die Sauerstoffkonzentration in einem Raum schnell abnimmt, ist eine gute Belüftung im Sinne von Stoßlüften unabdingbar.
- *Grad der Strukturierung:* Nicht nur die Strukturierung von Inhalten, sondern auch die von Räumen erleichtert das Lernen. Hier hilft die Definition von Flächen, wo man ungestört lesen oder experimentieren kann, Kommunikationszonen, Handynutzungszonen etc. Wichtig ist auch eine Struktur, die die verschiedenen Formen des sozialen Miteinanders ermöglicht, wenn man ab und zu einen Sitzkreis möchte, müssen die Kinder und Jugendlichen diesen Kreis mit minimalem Aufwand herstellen können, sich nicht im Wege stehen oder leicht Mobiliar bewegen können. Klare Raumstrukturen erleichtern das selbstständige Lernen.
- *Grad der Mitgestaltung:* Aus den Überlegungen zur Motivierung wissen wir, dass Autonomie und soziale Eingebundenheit wichtige Elemente sind, um Kinder und Jugendliche zur aktiven Mitarbeit am Unterricht anzuhalten. Deswegen ist es wichtig, sie an der Raumgestaltung mitwirken zu lassen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sollten sich dabei der Notwendigkeiten, die sich bei der Raumnutzung ergeben, bewusst sein, gegebenenfalls müssen sie sich gegenseitig darauf hinweisen. So sollten visuelle, motorische oder auditive Beeinträchtigungen z. B. bei Überlegungen zur räumlichen Verteilung der Sitzplätze bzw. der Sitzplatzwahl einfließen. Die Möglichkeit, einen Raum ästhetisch mit zu gestalten, unterstützt die Identifikation mit Raum und Klasse und kann das Gefühl gemeinsamer Verantwortung für den Lernort erhöhen.

Zeit

Was für den Raum gesagt wurde, gilt auch für die Zeit. Interaktion im Unterricht ist immer an die Zeit gebunden. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler erleben einerseits Zeit gemeinsam – 45 Minuten, 90 Minuten, den ganzen Vormittag. Andererseits erleben sie Zeit unterschiedlich. Für die Lehrkraft mag die Zeit schnell vergehen, für manche Kinder und Jugendliche sehr langsam. Lehrkräfte benötigen Zeit, um Unterricht zu planen, und auch Schülerinnen und Schüler arbeiten zu Hause, um durch Hausaufgaben Unterricht vorzubereiten. Hier wird zunächst Zeit getrennt erlebt, um eine konstruktive gemeinsame Zeit zu haben. Über Zeit im Unterricht wird heftig gestritten – sind 45 Minuten eine vernünftige Zeiteinheit, sollten es 90 Minuten sein, der ganze Vormittag oder doch kleinere Zeiteinheiten? Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Kognitionspsychologie, die sich mit Aufmerksamkeit beschäftigt, der Gesundheitsforschung konfligieren mit anderen theoretischen oder praktischen Erwägungen und selbstverständlich mit einer langen Tradition, Zeiteinteilung im Unterricht vorzunehmen.

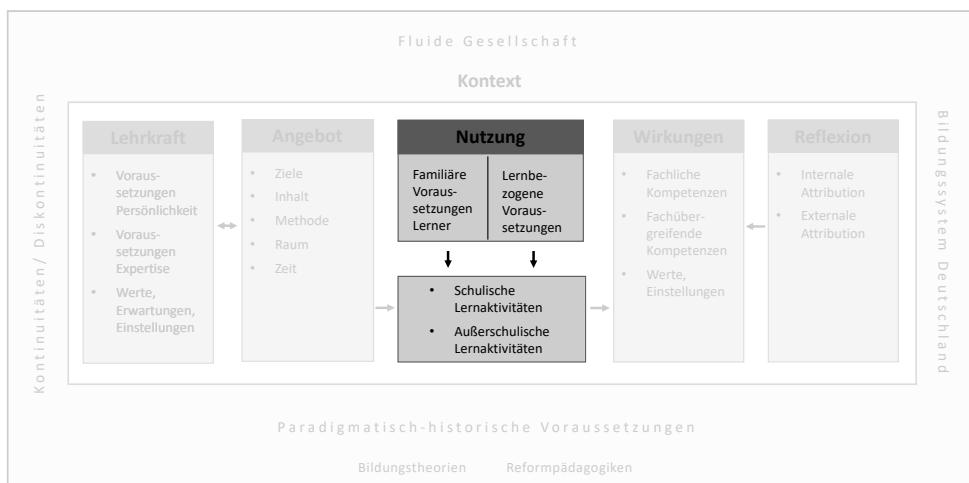
Es könnten noch mehr solcher Beispiele angeführt werden, aber es wird schon an diesen wenigen Beispielen deutlich: Die *physikalisch-astronomische* Zeit, die unsere Kalender oder Uhren widerspiegeln, oder gar das Konzept der Raumzeit von Einstein sind als Zeikonzept nicht geeignet, um Zeitphänomene im Unterricht zu beschreiben. In der Soziologie gibt es den Begriff der *sozialen Zeit*, der subjektiven und interaktiven Phänomenen von Zeit Rechnung trägt (Nassehi 2008). Über *soziale Zeit* im Unterricht lässt sich Folgendes anmerken. Zeit in diesem Sinne ist:

- *Normativ:* Die heute übliche 45-Minuten-Einheit wurde am 22.8.1911 in Preußen festgesetzt (Zentralblatt 1911, 528). Das hatte aus damaliger Sicht vor dem Hintergrund der geltenden Stundentafeln den Vorteil, den gesamten Unterricht am Vormittag stattfinden zu lassen, und Unterricht sollte hierdurch auf das Wesentliche konzentriert werden. Andere Länder bevorzugen andere Einheiten der Zeit im Unterricht. In Österreich etwa dauert eine Unterrichtsstunde üblicherweise 50 Minuten.
- *Ausdruck von Macht:* Diejenigen, die bestimmen, wofür Zeit verwendet wird, haben Macht über diejenigen, die dieser Bestimmung folgen müssen. Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit geben, Zeit für das Lernen selbst zu planen, wird im Kontext von Motivationstheorien im Sinne von Autonomieerleben als motivierend betrachtet (vgl. weiter oben im Kapitel).
- *Kompetitiv:* Lehrkräfte oder auch eine vorgesetzte Schulbehörde legen Zeitrahmen für das Lösen von Aufgaben in Klassenarbeiten und Klausuren fest. Diejenigen, die langsamer arbeiten, den fest vorgegebenen Zeitrahmen nicht einhalten können, dadurch weniger Aufgaben lösen oder flüchtiger arbeiten, bekommen im Allgemeinen schlechtere Noten als diejenigen, die das können.
- *Mittel der Gerechtigkeit:* Bei besonderen Förderbedingungen von Schülerinnen und Schülern werden Zeitrahmen bewusst außer Kraft gesetzt, zum Beispiel ein zeitlicher Nachteilsausgleich gewährt, um eine Form von Gerechtigkeit zu gewährleisten. Knappe Zeitrahmen bei digitalen Klausuren, die zu Hause geschrieben werden, dienen dazu, den nicht gewünschten Austausch von Lernern mit anderen zu limitieren. Ansonsten könnten diejenigen, die gute soziale Kontakte haben, sich ungerechterweise Vorteile verschaffen, weil sie einen unsichtbaren Coach im Hintergrund haben.
- *Subjektiv:* Zeit vergeht nicht nur für manche Personen langsam oder schnell. Zeit ist auch mit Emotionen verknüpft. So erleben unterschiedliche Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit eine 45-Minuten-Unterrichtsstunde als freudvoll, beängstigend, demütigend, langweilig etc. Das heißt, die Handlungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit bestimmten Dispositionen (zum Beispiel unvorbereitet zu sein, besonders kompetent sein oder sich angemessen herausgefordert fühlen) verändert das Erleben von Zeit, nicht nur der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Lehrkräfte.
- *Ordnungstiftend:* Unterrichtsplanung und Unterrichten sind immer mit der Frage beschäftigt, wie Interaktionen koordiniert, individualisiert oder synchronisiert werden. Wer soll was, mit wem, an welchem Inhalt zu welchem *Zeitpunkt* und über welchen *Zeitraum* machen? Expertinnen und Experten zeichnen sich im Gegensatz zu Novizinnen und Novizen üblicherweise dadurch aus, besonders flexibel mit Zeit umgehen zu können.
- *Mit Praktikabilitätsüberlegungen verknüpft:* In der Grundschule zum Beispiel übt man ein, zeitsparend einen Stuhlkreis zu gestalten, führt Regeln ein, an die sich alle halten sollen. Regeln dieser Art dienen häufig praktischen Erwägungen. Würde das Erstellen eines Stuhlkreises eine halbe Stunde dauern, gäbe es kaum noch Zeit für den Unterricht.
- *Gesellschaftlich kollektives Erleben:* Theorien der Moderne heben das Moment der Beschleunigung hervor (vgl. Nassehi 2008). Nicht nur Autos, Eisenbahnen und Flugzeuge bewegen uns schneller, Schnittfolgen in Filmen werden kürzer und rasanter, wir erwarten „*Sofortness*“, alles soll gleich und sofort verfügbar sein (Saalfrank & Lerche 2014). Digitale Elemente im Unterricht können dieser Beschleunigung Rechnung tragen, gleichzeitig aber auch überfordern.

Betrachtet man diese Auflistung von Aspekten sozialer Zeit im Unterricht, dann ist Zeit einerseits ein Element der Steuerung, etwa wenn sie *Ordnung stiftet* oder ein *Nachteilsausgleich* gewährt wird. Steuerung heißt: Lehrkräfte wie auch Kinder und Jugendliche müssen sich vorgegebenen Zeitrahmen anpassen. Andererseits können die Zeit oder Zeitrahmen, an die man sich anpassen soll, subjektiven Bedürfnissen oder Dispositionen widersprechen. Hier lauert im Hintergrund eine fundamentale Diskussion darüber, ob die Anpassung an schulische Zeitrahmen Schule nicht zu einer Lernfabrik machen, die den Regeln einer kapitalistischen Ökonomie folge. Dem wird eine Schule gegenübergestellt, die der subjektiven Logik oder Eigenzeit der Kinder und Jugendlichen folge. Das ist unter Schulreformgesichtspunkten zweifellos bedenklich, aber für die gegenwärtige Aufgabe, das Angebot *Unterricht* in der normativ geregelten Institution Schule zu erstellen, weniger bedeutsam.

Die Erstellung des Angebots *Unterricht* bedeutet immer, Zeit sozial zu organisieren. Dabei gilt es nicht nur die Perspektive der Lehrkraft zu berücksichtigen, sondern auch mögliche unterschiedliche Perspektiven der Kinder und Jugendlichen im Unterricht. Negative Zeit-erlebnisse wie das Gefühl einer langsam vergehenden Zeit, Langeweile, Zeitverschwendungen machen das Angebot *Unterricht* für eine Nutzung nicht attraktiv.

3.4.4 Die Nutzung



Die Nutzung des Angebots *Unterricht* zeigt sich in *schulischen* und *außerschulischen Lernaktivitäten*. Diese Aktivitäten sind an Voraussetzungen geknüpft, denn Lernen findet nicht voraussetzungslos und dekontextualisiert statt. Johann Friedrich Herbart, an seinen Vorgänger Immanuel Kant anknüpfend, hat uns gelehrt, dass neues Wissen an vorhandene Wissensstrukturen anknüpfen muss. Deswegen hat sein Strukturmodell von Unterricht die Phase der *Assoziation* (vgl. Kap. 3.4.3). Die Denkfigur eines hermeneutischen Zirkels greift diese Idee ebenfalls auf, wenn sie Verstehen von Texten mit Aspekten wie Vorwissen, Vorannahmen oder Werturteilen der

Interpretinnen und Interpreten verknüpft. Der Kognitionspsychologe Jean Piaget (1896–1980) hebt hervor, dass Lernen heißt, gleichzeitig an vorhandene Wissensstrukturen anzuknüpfen und diese zu verändern (Piaget 1973). Er bezeichnet das Anknüpfen an vorhandene Wissensstrukturen als *Assimilation* und das Verändern als *Akkommodation*.

Darüber hinaus, so die modernen soziokonstruktivistischen Lerntheorien, spielen eine ganze Reihe von Kontextfaktoren eine Rolle für erfolgreiches oder nicht erfolgreiches Lernen. Haarmann (2017, 169) definiert solche Lernvoraussetzungen zusammenfassend als

„die Gesamtheit aller genetischen, sozialisationsbedingten und situativen Faktoren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt das Lernvermögen eines Schülers im Hinblick auf einen spezifischen Lerninhalt und die damit verbundenen Ziele bestimmt“.

Das heißt, Lehrkräfte müssen ihre Schülerinnen und Schüler gut kennen, um Voraussetzungen ihres Nutzungsverhaltens in die Planung des Angebots mit einzubeziehen. Hier werden zuerst die *soziokulturellen und familiären*, dann die *individuellen Lernvoraussetzungen* für die Nutzung kurz skizziert.

Soziokulturelle und familiäre Voraussetzungen

In der klassischen Diskussion der Didaktik in Deutschland Ende der 1960er und in den 1970er Jahren wurde immer wieder ein Anknüpfen an *soziokulturelle Voraussetzungen* der Kinder und Jugendlichen gefordert, wenn auch häufig unter anderen Terminen. Mal ist von *soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen der Lerngruppe* die Rede, ein anderes Mal geht es um *Produktions- und Herrschaftsverhältnisse* oder das *Selbst- und Weltverständnis* (vgl. Kiel & Syring 2019). Lexeme und Begriffsumfänge sind vielfältig.

Die Grundidee lautet: Kinder und Jugendliche, wie alle anderen Menschen, sind auch durch die Kontexte geprägt, in denen sie leben. Diese Kontexte haben einen erheblichen Einfluss darauf, ob sie das Angebot *Unterricht* annehmen und wie sie es verarbeiten! Es gilt deshalb, relevante Kontextfaktoren zu kennen und bei der Erstellung des Angebots *Unterricht* möglichst zu berücksichtigen.

Hier wird versucht, zunächst über die moderne Milieutheorie eine Charakterisierung der *familiären und soziokulturellen Voraussetzungen* als wichtige Lebenskontexte zu geben. Um die grundätzliche Bedeutung dieser Voraussetzungen zu erläutern, argumentiere ich zu Beginn jenseits von Unterricht und Schule, um zu zeigen, dass Menschen einerseits gleich und andererseits doch sehr unterschiedlich sein können, was wiederum erhebliche Konsequenzen hat.

Beginnen wir mit dem, was gleich ist. Die Sozialwissenschaften sprechen von sogenannten *soziodemografischen Zwillingen*, wenn zwei Menschen sich bzgl. ihrer sozialen Merkmale gleichen. Zu diesen gehören z. B. Alter, Geschlecht, Bildung, Migrationshintergrund und ethnische Zugehörigkeit, Religionszugehörigkeit, Familienstand, Haushalt, Beschäftigung und Einkommen. In dem Fall, den ich hier anführe, handelt es sich um zwei Männer, beide 1948 geboren und in Großbritannien aufgewachsen, beide verheiratet mit inzwischen erwachsenen Kindern, beide beruflich erfolgreich und sehr vermögend, beide ihre Ferien vorzugsweise im Alpenraum verbringend. Im Leben dieser Männer gibt es offensichtlich viele Gemeinsamkeiten, dennoch sind sie ganz unterschiedlich: Der eine ist der Rockmusiker Ozzy Osbourne, der andere der Prince of Wales.

Beide leben offensichtlich in unterschiedlichen Welten. Diese unterschiedlichen *Lebenswelten* führen zu unterschiedlichen Orientierungen in Hinblick darauf, was etwa gut, akzeptabel,

richtig ist oder welche Handlungen möglich und sinnvoll erscheinen. Schauen wir genauer auf die Unterschiede. Ozzy Osbourne hat laut Wikipedia die Schule abgebrochen und als Metzger, Leichenbestatter und Kleinkrimineller gelebt. Dem Musiker wird nachgesagt, bei einem Konzert einer lebendigen Fledermaus den Kopf abgebissen zu haben. Der Prince of Wales, Aristokrat, war auf einer Eliteschule und Eliteuniversität, beschäftigt sich mit Architektur, betont traditionelle Lebensformen und käme sicherlich nie auf die Idee, einem Tier den Kopf abzubeißen. Der Prince of Wales und Ozzy Osbourne sind offensichtlich in vieler Hinsicht nicht ähnlich, trotz der oben angeführten demografischen Daten. Man kann sie in Hinblick auf viele Themen nicht als Gleichgesinnte bezeichnen. Ihre Wertvorstellungen sind vermutlich in vielem unterschiedlich. Wie kann man diese unterschiedlichen Welten, in denen sie leben, systematisieren?

Die moderne Milieutheorie verweist auf eine Reihe von Dimensionen, die unterschiedliche Lebenswelten kennzeichnen. Das Sinus-Institut in Heidelberg, eine kommerzielle Institution, bezeichnet solche Dimensionen als *Milieubausteine* (Barth, Flaig, Schäuble & Tautscher 2018):

Lebensstil	Freizeit
<ul style="list-style-type: none"> • Alltagsästhetik • Einstellung zu Moden und Trends • Milieuspezifische Stilwelten 	<ul style="list-style-type: none"> • Freizeitaktivitäten • Freizeitmotive • Verhältnis Arbeit/Freizeit
Grundorientierung	Konsum
<ul style="list-style-type: none"> • Werte und Lebensziele • Lebensgüter • Lebensphilosophie • Wunsch- und Leitbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumstil • Typische Konsumziele • Umgang mit Geld und Sparen
Familie & Partnerschaft	Medien
<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen zum Familienleben • Rollenmodelle • Vorstellungen vom privaten Glück 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Fernsehen • Musik • PC und Internet
Arbeit & Leistung	Soziale Lage
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmotive • Arbeitszufriedenheit • Einstellung zu beruflichem und gesellschaftlichem Wandel 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsstatus • Bildungsabschluss • Einkommen • Größe des Milieus

Abb. 28: Milieubausteine nach Barth, Flaig, Schäuble und Tautscher (2018)

Das Heidelberger Institut hat auf Basis solcher Milieubausteine und qualitativer Befragungen sieben Lebenswelten von Jugendlichen rekonstruiert und sie als *Milieus* oder *Lebenswelten* charakterisiert (beide Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet). Milieus sind in diesem Zusammenhang Gruppen Gleichgesinnter entlang der zwei Dimensionen *soziale Lage* und *normative Grundorientierungen* (<https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland>). Die folgende Tabelle stellt die sieben Milieus vor, die für Jugendliche in Deutschland identifiziert wurden (Kiel & Syring 2019 nach Calmbach et al. 2016):

Tab. 12: Sieben Milieus für Jugendliche in Deutschland (Kiel und Syring 2019; nach Calmbach et al. 2016)

Jugendliche Lebenswelt und Beschreibung	Charakterisierung	Einstellungen zu Schule und Unterricht
Konservativ-Bürgerliche Die familien- und heimatorientierten Bodenständigen mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik	<ul style="list-style-type: none"> wollen an der bewährten gesellschaftlichen Ordnung festhalten betonen Selbstdisziplinierung bezeichnen sich selbst als unauffällig, sozial, häuslich, heimatnah, gesellig und ruhig empfinden sich als sehr erwachsen und vernünftig stellen die Erwachsenenwelt nicht in Frage wünschen sich eine plan- und berechenbare „Normalbiografie“ 	<ul style="list-style-type: none"> Schule als wichtiger Ort des Lernens Regeln und Strukturen werden als zentral erachtet „Lernen“ fürs Leben Unterrichtsstörungen werden kritisiert wünschen sich „klassischen“ Unterricht bemüht um gutes Verhältnis zur Lehrkraft
Adaptiv-Pragmatische Der leistungs- und familienorientierte moderne Mainstream mit hoher Anpassungsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> sehr anpassungs- und kompromissbereit orientieren sich am Machbaren sehen sich als verantwortungsbewusste Bürger grenzen sich deutlich von Menschen mit einer geringen Leistungsbereitschaft ab Ziele werden konsequent, fleißig und selbstständig verfolgt 	<ul style="list-style-type: none"> Schule als notwendige Etappe auf dem Weg ins Berufsleben Lernen wird vorwiegend curricular gedacht fordern beruflich relevanten Praxisbezug wünschen sich Lehrkräfte, die ihnen auf Augenhöhe begegnen
Sozialökologische Die nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierten Jugendlichen mit sozial-kritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe	<ul style="list-style-type: none"> betonen Demokratie, Gerechtigkeit, Umweltschutz und Nachhaltigkeit sind sehr altruistisch motiviert und am Gemeinwohl orientiert hohes „Sendungsbewusstsein“ sind sehr aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> Schule als angenehmer Bildungsort ganzheitlicher Lernbegriff kritisieren Notengebung und Schulformen fordern hohes Engagement von Lehrkräften
Expeditive Die erfolgs- und lifestyle-orientierten Networker auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> streben nach einer Balance zwischen Selbstverwirklichung, Selbstständigkeit sowie Hedonismus und Pflicht- und Leistungswerten, Zielstrebigkeit und Fleiß möchten den eigenen Erfahrungshorizont ständig erweitern haben eine geringe Kontroll- und Autoritätsorientierung bezeichnen sich als interessant, einzigartig, eloquent und stilsicher 	<ul style="list-style-type: none"> „gepflegte Abneigung“ gegen Schule Fleiß und Leistung mit Blick auf Zukunftsoptionen erweitertes Lernen außerhalb der Schule fordern Freiräume für individuelle Leistungsförderung und wünschen sich hochkompetente Lehrkräfte

Jugendliche Lebenswelt und Beschreibung	Charakterisierung	Einstellungen zu Schule und Unterricht
Materialistische Hedonisten Die freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen	<ul style="list-style-type: none"> • sehr konsum- und markenorientiert • halten Harmonie, Zusammenhalt, Treue, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und Anstand für wichtige Werte • lehnen Kontroll- und Autoritätswerte ab • möchten Spaß und ein „gechilltes Leben“ haben • sie orientieren sich klar am Mainstream 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule vor allem auch als Sozialraum wichtig • Lernen wird curricular gedacht • wünschen sich fördernde und unterhaltsame Lehrkräfte
Experimentalistische Hedonisten Die spaß- und szeneorientierten Nonkonformisten mit Fokus auf Leben im Hier und Jetzt	<ul style="list-style-type: none"> • möchten das Leben in vollen Zügen genießen • hegen den Wunsch nach ungehinderter Selbstdentfaltung • sind oft phantasievoll, originell und provokant • finden Routinen langweilig • möchten „aus der Masse hervorstechen“ • große Affinität zu Jugendszenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernumgebungen ohne Druck und Kontrolle werden bevorzugt • Wunsch nach Bewegung, Abwechslung und kreativen Methoden • Wunsch nach verständnisvollen Lehrkräften
Prekäre Die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität	<ul style="list-style-type: none"> • haben die schwierigsten Startvoraussetzungen • schämen sich oft für die soziale Stellung ihrer Familie • sind bemüht, die eigene Situation zu verbessern • äußern deutlich den Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung • nehmen geringe Aufstiegsperspektiven wahr, was bei einigen in dem Gefühl resultiert, dass sich Leistung nicht lohnt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Ort von Misserfolg und Konflikt • selten Erfolgserfolgs erlebnisse • kaum artikulierte Wünsche an Schule und Unterricht

Lehrkräfte werden immer mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert sein, die in Hinblick auf ihre Milieus andere Orientierungen haben als sie selbst. Das Angebot *Unterricht* wird in einem Kontinuum von Kindern und Jugendlichen realisiert, die, ausgehend von ihren Milieus, einerseits strenge Regeln und Vorgaben fordern und andererseits lieber frei und selbstbestimmt sein wollen; manche schätzen die Schule als Bildungsort, manche tun dies nicht; eine Reihe der Kinder und Jugendlichen hat gemeinsame Themen mit den Lehrkräften, andere haben das nicht. Um damit umzugehen, müssen Lehrkräfte etwas über die Lebenswelt der ihnen Anvertrauten wissen. Das Angebot *Unterricht* kann sich z. B. nicht nur an ein *konservativ-bürgerliches* Milieu richten, dem die Schule als angenehmer und wichtiger Lernort erscheint, in dem Regelorientierung nicht hinterfragt wird. Wenn Kinder und Jugendliche aus einem prekären Milieu kommen, wo Schule als Ort von Misserfolg und Konflikt erlebt wird, gilt es z. B. Erfolgserlebnisse ganz besonders für diese Kinder und Jugendlichen zu schaffen.

Lebenswelten, so wie sie hier beschrieben werden, verändern sich, sie sind dynamisch. Deswegen macht das Sinus-Institut alle paar Jahre neue Erhebungen, um Lebenswelten immer wieder neu zu bestimmen. Diese Erhebungen finden für unterschiedliche Alterskohorten (Jugendliche und Erwachsene) statt oder es werden nur die Milieus von Personen mit Migrationshintergrund betrachtet. Sinus hat Milieucharakterisierungen für verschiedene Länder entwickelt.

Es gibt kein allgemeingültiges Rezept für den Umgang mit verschiedenen Milieus. Insgesamt gilt: Unterricht sollte auf eine Vielfalt von Lebensentwürfen ausgerichtet sein. Das bedeutet, die Themen oder Interaktionsformen, die Kinder und Jugendliche schätzen oder als Praxis aus ihrer Familie kennen, sind nicht immer die, die von Lehrkräften in ihrer eigenen Lebenswelt gelebt werden oder deren Wertvorstellungen Schule zu vermitteln verlangt, und dennoch müssen diese anderen Lebenswelten im Unterricht auch adressiert werden.

Eine alternative oder ergänzende Möglichkeit soziokulturelle Voraussetzungen zu bestimmen, ist die Annahme einer *Generationenlage*. Diese Modelle gehen radikal anders vor als Milieuthorien und die auf ihn aufbauenden Erfassungen von unterschiedlichen Gruppen innerhalb einer Jahrgangskohorte. Sie nehmen genau das Gegenteil als Ausgangsüberlegung an, gleiche äußere Einflüsse, als *Generationenlagerung* bezeichnet, führen zu bestimmten Reaktions- und Verhaltensweisen etc., die in einer Generation dann gemeinsam sind, der sogenannten *Generationengestalt* (vgl. Hurrelmann & Albrecht 2016, 18). Diese Prägung durch die Lagerung auf die Gestalt sei gerade im Jugendalter sehr entscheidend.

Den vielleicht populärsten Studententyp in diesem Zusammenhang stellen die Shell-Jugendstudien dar. Die 18. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2019 trägt den Titel „Eine Generation meldet sich zu Wort“. Diese Generationengestalt ist durch folgende Schlagworte gekennzeichnet (Albert, Hurrelmann, Quenzel & Kantar 2019, 13, 29–30):

- bereit, sich in hohem Maße an Leistungsnormen zu orientieren,
- Wunsch nach stabilen sozialen Beziehungen im persönlichen Nahbereich,
- individuelle Suche nach einem gesicherten und eigenständigen Platz in der Gesellschaft,
- die Chancen, die sich auftun, möglichst gut ergreifen,
- Anspruch auf eine bewusstere Lebensführung in Hinblick auf eine nachhaltige Gestaltung von Umwelt und Gesellschaft artikulieren sie deutlich und vernehmbar,
- ein zunehmend positives Verhältnis zu den Eltern.

In Hinblick auf die Digitalisierung der Lebenswelt stellt die Studie fest (Albert, Hurrelmann & Quenzel & Kantar 2019, 29–30), dass Jugendliche gemäß Selbsteinschätzung durchschnittlich 3,7 Stunden am Tag im Internet sind, der Internetzugang für 70 % über das Smartphone erfolgt, sie mehr Videos streamen als früher, dass Fernsehen an Bedeutung verliert, nach wie vor Spiele an Konsole und Computer eine wichtige Rolle spielen, dass Lesen an Bedeutung verliert und die Hinwendung zu sportlichen Aktivitäten gegenüber der Vorgängergeneration nur wenig variiert. Jugendliche aus unteren sozialen Schichten sehen mehr fern, surfen häufiger im Netz und nutzen häufiger Spielekonsole und Computer zum Spielen.

Anders als in Milieuuntersuchungen wird im Allgemeinen angenommen, dass Unterschiede zwischen Ost und West, zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen, Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund eher kleiner als größer werden. Gleichzeitig jedoch wird unterschieden zwischen „Kosmopoliten, Weltoffenen, Nicht-eindeutig-Positionierten, Populis-

mus-Geneigten und Nationalen Populisten“. Das heißt, innerhalb der Generationenlage finden sich verschiedene Gruppen. Sozialwissenschaftliches Forschen, so zeigt sich hier wieder, kann entweder eher auf Gemeinsamkeiten schauen oder Unterschiede hervorheben. Im Modell der Shell-Jugendstudien erfährt Suche nach der Gemeinsamkeit einer großen Gruppe eine hohe Priorität, aber dennoch wird innerhalb dieser Gemeinsamkeit auch nach unterschiedlichen Gruppen geschaut.

Die hier kurz skizzierte Idee der Generationengestalt liefert ebenfalls Annahmen über soziokulturelle Voraussetzungen, die relevant für den Unterricht sein können.

Die Schlussfolgerungen sind ähnlich wie im Kontext der Milieutheorien:

Auch aus der Perspektive der Generationenlagerung sollte die Auseinandersetzung mit Inhalten im Unterricht die Generationengestalt der Jugendlichen berücksichtigen, insbesondere das Engagement für eine bewusste Lebensführung und nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft. Technisch gesehen spricht vieles dafür die Smartphone-Nutzung der Jugendlichen für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Lernbezogene Voraussetzungen

„In den Köpfen der Schüler, so stellt man sich vor, gäbe es eine Menge von leeren Wohnungen. Also fährt die Lehrkraft mit einem Lastwagen voll schöner neuer Möbel vor, und versucht die Köpfe damit zu füllen. Aber in den Köpfen der Schüler hat es keine leeren Zimmer. Alles ist schon vollgestopft mit Möbeln eigener Art. Gelingt es der Lehrkraft nicht, die Schüler zu motivieren und anzuleiten, alte Möbel umzubauen oder wegzuräumen und den Wohnraum neu zu organisieren, bringt sie die schönsten und teuersten umsonst.“ (Ruf 2005, 98)

Diese Analogie des Schweizer Erziehungswissenschaftlers Urs Ruf macht sehr schön deutlich, dass Voraussetzungen in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen das Nutzungsverhalten von Lernangeboten wesentlich beeinflussen. Um ein attraktives und vor allem passgenaues Angebot zu gestalten, gilt es, um im Bild zu bleiben, dass diejenigen „alten Möbel“, die Einfluss haben, von den Lehrkräften identifiziert und in ihrem Unterrichtshandeln durch „Verschieben“, „Umbauen“ oder „Ausrangieren“ berücksichtigt werden. Hierzu gibt es viele Listen von Lernvoraussetzungen, die aus vielen verschiedenen Kontexten heraus generiert werden. Diese Listen lassen sich theoretisch kaum begründen und spiegeln letztlich Interessen innerhalb des Forschungskontextes derjenigen, die sie erstellt haben. Das gilt auch für die folgende Aufzählung, die Konzepte enthält, die aus meiner Perspektive im Diskurs über Unterricht seit vielen Jahren eine wichtige Rolle spielen, aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

- Intelligenz
- Kognitive Lernvoraussetzungen
- Sprache/Herkunftssprache
- Soziale Kompetenz
- Psychische Entwicklung
- Interesse
- Förderbedarfe

Intelligenz (in enger Anlehnung an Stern & Schuhmacher 2019, 294): Kinder und Jugendliche, die in der Schule und außerhalb der Schule vergleichbare Bedingungen des Lernens haben, unterscheiden sich bisweilen beträchtlich in ihrem Lernerfolg. *Einer* der Gründe

hierfür sind Intelligenzunterschiede. Intelligenz steht in einem engen Zusammenhang mit schulischen Leistungen (Kray & Schaefer 2018, 224). Üblicherweise zeigen intelligenter Menschen bessere Schulleistungen. Allerdings gibt es auch die sogenannten Overachiever oder Underachiever (Thorndike 1963). Erstere zeigen bessere Leistungen, als ihre Intelligenz vermuten lässt, Letztere schlechtere Leistungen, z. B. weil sie aus einem Milieu kommen, in dem Bildung oder Schule nicht geschätzt werden. Intelligente Menschen lernen effizienter, schneller, repräsentieren Wissen besser in Symbolen und ziehen eher neue Schlussfolgerungen in einem Wissensgebiet. Es gibt Wissensgebiete, die sich weniger intelligente Menschen nicht in einem vertretbaren Zeitraum ohne besondere Unterstützung oder besondere zusätzliche Lerngelegenheiten aneignen können – z. B. Differentialrechnung (Stern & Schuhmacher 2019, 294). Wenn Schülerinnen und Schüler große Lernschwierigkeiten haben, gehört es zu den Standardprozeduren durch schulinterne oder schulexterne Psychologinnen oder Psychologen einen Intelligenztest durchzuführen zu lassen, der von der Lehrkraft initiiert werden muss. Insgesamt müssen Lehrkräfte aufpassen, von einer momentanen Performanz auf Intelligenz zu schließen. Kritische Lebensereignisse, soziokulturelle Voraussetzungen, ein besonderes Interesse oder Desinteresse und vieles mehr können die Performanz beeinflussen. Intelligenztests als diagnostisches Instrument versuchen gerade hiervon zu abstrahieren. Ihre Interpretation setzt testtheoretisches Wissen voraus!

Kognitive Lernvoraussetzungen: Die Kognitionspsychologie unterscheidet, wie schon in Kapitel 3.4.3 erwähnt, zwischen deklarativem und prozedurelem Wissen. Zur Erinnerung: Deklaratives Wissen liegt zum Beispiel vor, wenn man weiß, dass ein Benzinauto Zündkerzen hat, wo diese sich im Auto befinden und dass Dieselmotoren keine Zündkerzen haben. Prozedurales Wissen ist die Fähigkeit, Zündkerzen in einem Benziner zu entfernen und wieder einzusetzen. Deklaratives und prozedurales Wissen sind also aufeinander bezogen.

Diese Abhängigkeit gilt auch im Unterricht. Schülerinnen und Schüler brauchen häufig deklaratives Wissen, um Verfahren oder Methoden durchzuführen. So kann etwa im Geschichtsunterricht keine historische Quellenanalyse für eine mittelalterliche Urkunde durchgeführt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Elemente einer solchen Urkunde nicht kennen (Invocatio, Titulatio etc.); Versuche im Chemieunterricht setzen das deklarative Wissen voraus, ob und wann bestimmte Stoffe miteinander reagieren und gegebenenfalls explosiv sind. Gleichzeitig jedoch benötigt man auch deklaratives Wissen, um etwas verstehen zu können, ohne eine äußere Prozedur auszuführen. Wenn man etwa im Literaturunterricht literarische Anspielungen auf andere Texte verstehen will, muss man diese anderen Texte gelesen haben; wenn man im Geografieunterricht eine physische Karte lesen will, muss man deklaratives Wissen darüber haben, was die Symbole in der Legende bedeuten; wenn man im Biologieunterricht verstehen möchte, was Vererbung ist, muss man deklaratives Wissen über Chromosomen haben. Alle Beispiele besagen: Lehrkräfte müssen das Vorwissen der Kinder und Jugendlichen kennen, um an dieses Vorwissen anknüpfend neues Wissen zu entwickeln.

Vorwissen ist in der Kognitionspsychologie einer der wichtigsten Indikatoren für erfolgreiches Lernen. Es gilt das sogenannte Matthäusprinzip, gemäß dem, der viel hat, auch viel gegeben wird (Renkl, Gruber & Mandl 1996). Das heißt, wer viel in einer Wissensdomäne weiß, lernt meist schneller und mehr. Empirische Untersuchungen zeigen, je größer das Vorwissen ist, desto mehr sinkt die Bedeutung der Intelligenz (Stern & Schuhmacher 2019, 294). Unterrichtsplanning erfordert deswegen sehr genaue Überlegungen darüber, welches Wissen Kinder und Jugendliche haben müssen, um im nächsten oder in vielen späteren Schritten eine Aufgabe lösen zu können.

Sprache/Herkunftssprache: Sprache ist das zentrale Medium, in dem Unterricht stattfindet. Dabei sprechen nicht alle dieselbe Sprache. Ca. ein Drittel der Kinder unter zehn Jahren in Deutschland haben einen Migrationshintergrund und von den eine Million Menschen, die 2015 in Deutschland Zuflucht gefunden haben, sprechen nur 2% Deutsch, etwas mehr als 48% Arabisch und ca. 18% Albanisch (Rich 2016). Ähnliche Situationen gibt es auch in Großbritannien, Spanien, Italien, Belgien oder Frankreich (Eurostat 2015). Jedoch auch Muttersprachler unterscheiden sich in der Kenntnis ihrer Sprache erheblich. Es ist zum Beispiel zu erwarten, dass in den oben angesprochenen Lebenswelten, wie sie vom Sinus-Institut ermittelt wurden, verschiedene sprachliche Kompetenzen vorhanden sind. Lehrkräfte sind aufgefordert, einen so genannten monolingualen Habitus der Sprache aufzubrechen (Siemund, Gogolin, Schulz & Davydova 2013), die deutsche Sprache nicht als die einzige Bildungssprache im Unterricht zu betrachten. International haben sich sogenannte Translanguaging-Konzepte entwickelt (Garcia & Wei 2014), die einen nicht-kompetitiven Zugang zu Sprachen im Unterricht fordern. Das heißt, andere Sprachen nicht abzuwerten, Schülergruppen etwa während der Gruppenarbeit in ihren Sprachen sprechen zu lassen, andere Sprachen im Unterricht, wenn möglich, zu nutzen. Im Kontext von migrationspädagogischen und inklusionspädagogischen Forschungen wird gefordert, nicht immer auf einem akademischen Sprachniveau im Unterricht zu bestehen und diesen Anspruch in Bewertungen einfließen zu lassen, sondern sich auch mit basalen kommunikativen Fähigkeiten zu begnügen (Cummins 2013). In der Sonderpädagogik gibt es für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Kontext Sprache das Konzept der sogenannten *einfachen Sprache* (Zustrassen 2017).

Soziale Kompetenz: Da Unterricht eine soziale Organisation von Interaktion ist, sind soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ein wesentlicher Punkt für das Gelingen von Unterricht. Schülerinnen und Schüler bringen soziale Kompetenzen einerseits als Voraussetzung mit, andererseits sollen sie im Unterricht durch Lehrkräfte entwickelt werden. Die Frage, was eine soziale Kompetenz ist, wird in der Erziehungswissenschaft und in der Psychologie vielfältig beantwortet! Die häufig vehemente Forderung nach ihrer Berücksichtigung hat deutlichen Vorrang vor der klaren Operationalisierung. Wenn man den Klassenverband betrachtet, lassen sich aus einer systemischen Perspektive soziale Kompetenzen mit Blick auf die an einer Interaktion Beteiligten wie folgt skizzieren:

- *Umgang mit anderen:* Tolerant sein, Anerkennung zeigen, konstruktiv Kritik geben und Kritik annehmen können, empathisch sein etc.
- *Umgang mit sich selbst:* Interaktionen aufzusuchen, die das eigene Selbstwirksamkeitsgefühl steigern; verschiedene Rollen im Klassenverband einnehmen und überprüfen, welche emotional gut oder nicht gut tun, sich für Ziele engagieren etc.
- *Im Team arbeiten:* Lösungsorientiert in einer Gruppe zusammenarbeiten, unterschiedliche Rollen in einer Gruppe akzeptieren (zum Beispiel moderieren, protokollieren, recherchieren), angemessen Konflikte gewaltfrei austragen, verschiedene Formen der Zusammenarbeit kennen, d.h. vom gelegentlichen Austausch von Materialien bis zur Kokonstruktion etc.
- *Umgang mit der Lehrkraft:* Die Lehrkraft nicht als Peer betrachten, die Lehrkraft in ihren verschiedenen Rollen als Experte, Moderator, Unterstützer, normensetzende und die Normeinhaltung überwachende Instanz anerkennen, aber sie auch gemäß demokratischen Spielregeln angemessen in Frage stellen etc.

Soziale Kompetenzen dieser und anderer Art werden eher wenig in einem textorientierten frontalnen Unterricht entwickelt. Wichtiger sind organisierte soziale Interaktionen wie Gesprächskreise, Rollenspiele, Bewegungsspiele, Aktivitäten, die nur gemeinsam von einer Gruppe gelöst

werden können, Mentorensysteme in der Klasse, Klassenratssitzungen etc. Lehrkräfte müssen wissen, welche sozialen Kompetenz vorhanden sind, auf die aufgebaut werden kann, und welche für spätere komplexe Unterrichtsinteraktionen noch entwickelt werden müssen. Der Versuch etwa Erstklässler am zweiten Tag ihres Schullebens geordnet einen Stuhlkreis bilden zu lassen, wird ohne vorherige Besprechung und Übung wahrscheinlich im Chaos enden.

Psychische Entwicklung: Die Erziehungswissenschaft, die Entwicklungspsychologie, die Moralpsychologie, die Psychoanalyse und manch andere Disziplin mehr haben unterschiedlichste Entwicklungsmodelle der psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen generiert. Solche Modelle zeichnen sich üblicherweise durch einen Anfangszustand aus, einen höherwertigen Endzustand, Zwischenstufen zwischen Anfangs- und Endzustand, bei denen die höhere Stufe üblicherweise einen qualitativ-strukturellen Unterschied ausmacht, dass frühere Stufen Voraussetzung für spätere Stufen sind, und üblicherweise stehen diese Stufen in Zusammenhang mit Lebensaltern. Andere Modelle beschreiben psychische Entwicklungszustände nicht in Form von Stufen, sondern als systemische Interaktion von Kindern und Jugendlichen mit ihren Peers, der Familie, Institutionen, Kulturen etc. Aus der Fülle der Modelle seien hier nur zwei vorgestellt, die im Unterricht eine große Rolle spielen können: Piagets Stadientheorie der kognitiven Entwicklung und ein Selbstkonzeptmodell von Coie und Dodge (1988).

Die Kernbotschaft des Schweizer Psychologen Jean Piaget lautet: Im Zuge ihrer geistigen Entwicklung gelingt es Menschen zunehmend, ihr Denken flexibel zu organisieren, mehrere Aspekte einer Situation zu betrachten und diese Aspekte entsprechend intern in ihrem Kopf zu repräsentieren und zu manipulieren. Am besten lässt sich dies in einer kurzen Tabelle zeigen:

Tab. 13: Zunahme komplexen Denkens in Anlehnung an Piaget (1973)

Stadium	Alter	Kennzeichen	Beispiel
Senso-motorisch	Geburt bis 2J.	Reize, Reflexe werden zu intendierten Handlungen; keine Objektpermanenz	Ein Spielzeug auf der Bettdecke an sich heranziehen; Objekte, die vor den Augen der Kinder verdeckt werden, scheinen für die Kinder verschwunden
Präoperational	2-7J.	Erste Anzeichen von Objektpermanenz; kindlicher Egozentrismus; vorbegriffliches und anschauliches Denken	Verdeckte Objekte werden unter ihrer Abdeckung gesucht; Erzählungen der Kinder mangelt es an Informationen, die sie einem Zuhörer verständlich machen, weil die Erzählenden annehmen, ihre Perspektive sei die gleiche wie die Perspektive der Zuhörer
Konkreto-operational	7-12J.	Fähigkeit über konkrete Ereignisse logisch nachzudenken; Erhaltung; Klassifikation	Erkennen, dass die Menge einer Knete gleich bleibt (invariant ist), egal ob ein Würstchen oder ein Ball daraus geformt wird, Klassenhierarchien erkennen können, zum Beispiel es gibt mehr Tiere als Affen
Formal-operational	Ab 12J.	Hypothesenbildung; Anwendung formaler Regeln	Hypothesen bei einem Experiment aufstellen und systematisch überprüfen; Erkennen, dass Einzelfallbeobachtungen nicht unbedingt verallgemeinert werden können

An dieser Tabelle wird deutlich, wie die Fähigkeit zum flexiblen Denken zunimmt. Dies zeigt sich an der Fähigkeit Objekte zu manipulieren, weil sie als permanent betrachtet werden, sie sprachlich gefasst werden können, die Perspektiven anderer eingenommen werden, Invarianz erkannt wird und zunehmend Handlungen mit Objekten mental repräsentiert werden und es nicht mehr des konkreten Objekts bedarf.

Obwohl Piagets Stufenmodell vielfältig kritisiert wurde, etwa weil bestimmte Entwicklungen früher oder später eintreten, sich als kulturabhängig zeigen, sie auf Gedächtnisprozesse zurück-

geführt werden etc., gibt es nach wie vor wichtige Hinweise darauf, bestimmte kognitive Niveaus bei der Erstellung des Angebots *Unterricht* nicht zu überschreiten. Ein Kind am Ende der präoperationalen Phase zum Beispiel wird eher nicht verstehen, was ein Plusquamperfekt ist, eine Vorvergangenheit. Eine solche Abstraktion ist wahrscheinlich auch zu Beginn einer konkret operationalen Phase nur schwer zu leisten, Deutschlehrkräfte wissen dies. Ein weiterer wichtiger Hinweis aus der Forschung Piagets ist, dass hypothesenüberprüfendes Denken ab einem bestimmten Alter zwar möglich ist, wir jedoch auch als Erwachsene häufig eine Präferenz haben, konkret operational zu denken. Eine Lehrkraft kann sich also nicht darauf verlassen, dass ein avisiertes hypothesenüberprüfendes Denken tatsächlich stattfindet. Möglicherweise bedarf es eines Stimulus oder einer Unterstützung.

Ein anderer Zugang zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ergibt sich aus der Frage, wie sich das Selbstkonzept im Kontakt mit anderen entwickelt. Wenn man in einer Klasse etwa fragt, wer mit wem gern spielt oder etwas unternimmt, wer mit wem befreundet oder nicht befreundet sein möchte, erhält man ein Soziogramm, aus dem man die Beliebtheit von Kindern und Jugendlichen im Klassenkontext ablesen kann. Hier handelt es sich nicht um Stadien, sondern eher um momentane, manchmal aber auch um länger anhaltende Zustände. Grundsätzlich kann sich folgendes Bild ergeben (Kray & Schaefer 2018, 233):

Tab. 14: Auszug aus einem Soziogramm nach Coie und Dodge (1988; in Kray & Schaefer 2018)

Kategorie	Ergebnisse im Soziogramm
Beliebt	Kinder, die viele positive Nominierungen und wenige oder keine negativen Nominierungen erhalten
Abgelehnt	Kinder, die viele negative Nominierungen und wenige oder keine positiven Nominierungen erhalten
Ignoriert	Kinder, die insgesamt nur sehr wenige Nominierungen positiver und negativer Art erhalten; sie scheinen von ihren Altersgenossen weder besonders gemocht noch besonders verachtet zu werden
Durchschnittlich	Kinder, die eine durchschnittliche Anzahl an positiven und negativen Nominierungen erhalten
Kontrovers	Kinder, die sowohl sehr viele positive als auch sehr viele negative Nominierungen erhalten; sie scheinen von Gleichaltrigen sehr unterschiedlich wahrgenommen zu werden und zu „polarisieren“

Soziogramme können als Arbeitsauftrag für eine Lehrkraft oder mehrere Lehrkräfte in der Klasse verstanden werden, Unterrichtsarrangements zu schaffen, in denen zum Beispiel abgelehnte oder ignorierte Kinder und Jugendliche leichter Anerkennung erfahren. Häufig bedarf es auch hierzu einer geteilten Expertise und konzertierter Handlungen von mehreren Lehrkräften in einer Klasse. Dies gilt ganz besonders für Kinder und Jugendliche, die über einen längeren Zeitraum abgelehnt werden.

Jenseits von allgemeinen Modellen psychischer Entwicklung müssen Lehrkräfte auf ungewöhnliche psychische Zustände reagieren. Solche Zustände können sich äußern in übergroßer Angst, Wutausbrüchen, ungewöhnlichen Konzentrationsschwierigkeiten, rapidem Wechsel emotionaler Zustände, Aggression gegenüber anderem, einem allgemeinem Verstörtsein ... Manchmal können Unterrichtsarrangements helfen, um etwa ängstlichen Schülerinnen und Schülern Er-

folgserlebnisse in einem geschützten Raum zu verschaffen, manchmal jedoch sind Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, den Eltern oder gar dem Jugendamt notwendig.

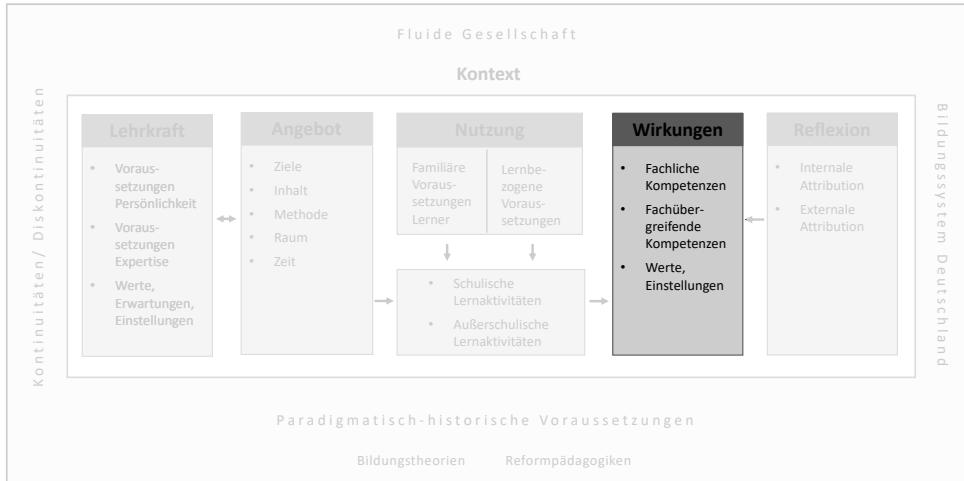
Interesse: Gemäß Johann Friedrich Herbart sollte Interesse Ausgangs- und Endpunkt von Unterricht sein (Herbart 1802/1982). Das heißt, einerseits ist es leichter, im Unterricht an etwas anzuknüpfen, was die Schülerinnen und Schüler interessiert, weil diese durch ihr vorhandenes Interesse schon auf einen Inhalt ausgerichtet sind. Andererseits sollen auch Interessen geweckt werden, die bisher nicht vorhanden waren – zum Beispiel Interesse an Literatur, an ästhetischer Gestaltung, an komplexen Problemlösungen in der Mathematik etc. In der Sprache der erst sehr viel später entwickelten pädagogischen Interessentheorie wird Interesse als *Relation zwischen Person und Gegenstand* definiert (Prenzel, Krapp & Schiefele 1986, 166). Die handelnde Person richtet sich aus auf den *Interessegegenstand* im Sinne einer *Gegenstandsauseinandersetzung*. Ein längerer Interessenbezug führt häufig zu einem differenzierten und integrierten Wissen über den Gegenstandsbereich, wird emotional als anregend und angenehm erlebt und zeigt sich in einer herausgehobenen Wertschätzung des Interessegegenstandes (Prenzel, Krapp & Schiefele 1986, 166). Herbart würde meines Erachtens dieser differenzierten Beschreibung wahrscheinlich nicht widersprechen.

Wie die Ausführungen zu den soziokulturellen Voraussetzungen deutlich gemacht haben, können die Interessen der Kinder und Jugendlichen untereinander und Interessen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften entweder divergent oder gar nicht bekannt sein. Alle Beteiligten leben mitunter in unterschiedlichen Lebenswelten. Es ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften herauszufinden, welche Interessen der Schülerinnen und Schüler mit der geplanten Aneignung bestimmter Inhalte verbunden sein könnten, eigene Interessen zu kommunizieren und mit denen der Kinder und Jugendlichen abzugleichen.

Förderbedarfe: Die KMK erwartet von Lehrkräften, Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern zu kennen und pädagogische Unterstützungs- bzw. Präventionsmaßnahmen zu ergreifen (KMK 2004, 19). In der Sprache der Förderpädagogik in Deutschland werden Benachteiligungen gemäß folgenden Förderbereichen klassifiziert: *Lernen, Sehen, Hören, Sprache, Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Autismus-Spektrum-Störungen, langfristige Krankheiten*. Auch jenseits dieser Förderbereiche haben Kinder und Jugendliche besondere Förderbedarfe, etwa wenn die Eltern sich scheiden lassen, ein Elternteil arbeitslos wird, ein Geschwisterkind besonders krank ist oder unerwartet ein neues Geschwisterkind unterwegs ist etc. Selbst der Tod einer geliebten Hauskatze kann für ein jüngeres Kind emotional schwierig sein und eine Nutzung des Angebots *Unterricht* erschweren. Lehrkräfte sind vor diesem Hintergrund aufgefordert, aufmerksam für Förderbedarfe zu sein (vgl. die Darstellung aller Förderbereiche in Heimlich & Kiel 2020), indem sie im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und Eltern sind oder auch die Schulakten der Kinder und Jugendlichen kennen.

Sie sollen Maßnahmen ergreifen oder einleiten, um etwaige Benachteiligungen auszugleichen, etwa indem sie Sehbehinderte im Unterricht nach vorn setzen, Platz für Schülerinnen und Schüler im Rollstuhl schaffen, Einzelgespräche führen oder Probleme bestimmter Kinder und Jugendlicher möglicherweise vorsichtig auch allgemein im Unterricht thematisieren, z. B. beim Tod eines Haustieres über die Sterblichkeit alles Lebendigen sprechen etc. Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen ist häufig ein Fall geteilter professioneller Expertise, d. h., es werden andere Personen und Institutionen zugezogen, um Förderung möglich zu machen. Das können Personen der Schulsozialarbeit, der Therapie, (Schul-)Psychologie sein, Ärzte, das Jugendamt, Dolmetscherdienste für Elterngespräche etc. Zusammengeführt werden unterschiedliche Förderleistungen häufig in einem Förderplan, der gemeinsam von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im System Schule erstellt wird (vgl. Kap. 2.2).

3.4.5 Die Wirkungen



Normative Vorgaben durch Bildungsstandards, Bildungspläne, Curricula oder Lehrpläne, aber auch innere schulische Vereinbarungen schreiben *Wirkungen* als Soll-Zustände fest. Meist handelt es sich um *fachliche Kompetenzen*, *fachübergreifende Kompetenzen* sowie *Werte* und *Einstellungen*. In der Grundschule etwa könnte eine fachliche Kompetenz sein, den Zahlenraum bis 100 zu beherrschen, fachübergreifend sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, ordentlich und pünktlich zu sein, zuverlässig Hausaufgaben zu machen, systematisch an Probleme heranzugehen; auf der Ebene von *Werten* und *Einstellungen* sollen die Kinder nicht diskriminieren, respektvoll miteinander umgehen, tolerant gegenüber anderen sein etc. Bisweilen werden die *Werte* und *Einstellungen* auch als fachübergreifende Kompetenzen betrachtet. Es lassen sich sogar noch weitergehende Wirkungen feststellen, etwa dass Unterricht die Kinder und Jugendlichen später befähigt, einen Beruf zu ergreifen und Erfolg in diesem Beruf zu haben. Je weiter die beabsichtigten Wirkungen von der unmittelbaren Unterrichtssituation entfernt sind, desto schwerer lässt sich ein Zusammenhang zwischen Unterricht und Wirkung herstellen. Man muss dazu nicht in weite Ferne schweifen, Lehrkräfte kennen das Phänomen, dass schon nach einer kurzen Ferienperiode vieles vergessen scheint.

Aufgrund der im Eingangskapitel beschriebenen grundsätzlichen Unsicherheit pädagogischen Handelns gibt es keinen Determinismus zwischen pädagogischem Handeln und den erreichten Wirkungen. Mit anderen Worten: Man kann sich strebend bemühen ein *fachlich*, *fachdidaktisch* und *pädagogisch* gutes Angebot zu erstellen und trotzdem nicht die erwünschten Wirkungen erzielen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von *intendiertem* und *erreichtem* Curriculum (Ditton 2000). Dabei kann man noch einen weiteren Zwischenschritt einführen – das *implementierte* Curriculum. Das bedeutet Folgendes: Normative Vorgaben *intendieren* bestimmte Wirkungen. Jedoch schon die Umsetzung einer normativen Vorgabe, wie einem Curriculum oder Bildungsstandards, weicht von den Intentionen der normativen Vorgabe ab, etwa statt drei europäische Revolutionen im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen, werden nur zwei berücksichtigt. Es wird also etwas anderes an der Schule im Unterricht *implementiert*, als es durch die normengebende Institution beabsichtigt war. Zwischen dem *implementierten Curriculum* und den erreichten *Wirkungen* gibt es genauso wenig einen Determinismus im Zusammenhang wie zwischen dem *intendierten Curriculum* und seinen Wirkungen. Das, was implementiert wurde, kann ebenfalls nur teilweise oder gar nicht erreicht werden, wie das, was intendiert wurde.

3.4.6 Reflexion



Eine professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften findet nur statt, wenn diese darüber nachdenken, warum sie Erfolg oder Misserfolg in ihren Bemühungen gehabt haben. Das AVIVA-Modell fordert als letzte Phase explizit dazu auf, Ziele, Lernerfolg und Vorgehen zu überprüfen. In Hinblick auf Ziele und Lernerfolg sollten Lehrkräfte sowohl ein *intendiertes* als auch ein *implementiertes* Curriculum vor Augen haben. Im Kontext der Lehrerbildung wird ein solches Überprüfen üblicherweise als *Reflexion* bezeichnet. Eine hilfreiche allgemeine Leitlinie für eine solche Reflexion bietet die sogenannte Theorie der *Kausalattribution* (vgl. den Überblick bei Wang & Hall 2018). Die Theorie beschreibt, wie Menschen Gründe für Erfolg und Misserfolg in sich selbst suchen oder anderen zuschreiben. Grundsätzlich geht es um zwei Fragen:

1. Welchen Anteil habe ich als Person am Erfolg oder Misserfolg meiner Handlungen?
2. Welchen Anteil hat mein Umfeld (Schülerinnen und Schüler, schulorganisatorische Bedingungen, fachliche und fachdidaktische Ressourcen, gesellschaftliche oder milieuedingte Bedingungen) am Erfolg oder Misserfolg meiner Handlungen?

Grundsätzlich sollte man sich als Lehrkraft immer beide Fragen stellen. Menschen tendieren häufig dazu, Erfolge eher sich selbst und Misserfolg ihrem Umfeld zuzuschreiben – etwa „das Schülermaterial ist schlecht“, „ich würde besseren Unterricht machen, wenn die Schulleitung nicht so defizitär wäre“, „mit dem Schulbuch kann man einfach nicht gut arbeiten“ etc. Wir kennen das unter dem Alltagsbegriff ‚einen Sündenbock suchen‘. Wissenschaftlich fasst man dies in anderen Begriffen: Man unterscheidet zwischen *optimistischer* und *pessimistischer Attribution*. Eine optimistische Attribution tendiert dazu, Erfolge bei sich suchen und Misserfolge dem Umfeld zuzuschreiben. Gründe für den Misserfolg sind bei Optimisten nicht *globaler* Natur und nicht *stabil*, sondern *veränderbar*, d.h., sie gelten nur für einen begrenzten Ausschnitt und müssen nicht zwangsläufig wieder angeführt werden. Bei einer *pessimistischen Attribution* werden Erfolge dem Umfeld zugeschrieben, die Verantwortung für Misserfolge dagegen bei sich selbst gesucht. Die Gründe für den Misserfolg sind für Pessimisten stabil, also nicht leicht veränderbar, und eher *globaler* Natur, man glaubt etwa, die Fähigkeit nicht strukturieren zu können, beträfe sowohl berufliche als auch private Bereiche. Das heißt z.B. konkret, wenn eine Klassenarbeit überdurchschnittlich erfolgreiche Ergebnisse hat, neigen Optimisten dazu zu den-

ken, dies läge am eigenen guten Unterricht, Pessimisten hingegen tendieren dazu, den Erfolg dem Umfeld oder dem Zufall zuzuschreiben. Gründe für den Misserfolg attribuieren Pessimisten eher internal, d. h., sie glauben, dass diese Gründe stabil mit negativen Eigenschaften ihrer Person verbunden sind und deshalb der Misserfolg global auftreten wird, also auch in anderen Klassen, die sie unterrichten.

Im Kontext pädagogischen Handelns kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass Erfolge oder Misserfolge sich nicht monokausal erklären lassen, sondern im Allgemeinen auf Interaktion von Subjekten mit ihrem Umfeld beruhen. Deswegen spielt der Begriff der Adaption, das Anpassen des Angebots an das Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler, eine so wichtige Rolle! Die sich mit Unterricht, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern beschäftigende Attributionsforschung stellt seit vielen Jahren einige zentrale Tendenzen des Attributionsverhaltens von Lehrkräften heraus. Der sehr lesenswerte Literaturreview von Wang und Hall (2018) hebt drei Aspekte hervor:

- Lehrkräfte tendieren dazu, Misserfolge internal Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern zuzuschreiben, etwa Intelligenz, Fähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft ... und diese internalen Eigenschaften für eher stabil zu halten.
- Erfolge in der Performanz der Schülerinnen und Schüler schreiben Lehrkräfte eher sich selbst zu, während sie Misserfolge eher den internalen Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern zuschreiben. Wang und Hall verweisen auf eine Studie, in der nur 2% der Lehrkräfte eine schlechte Performanz der Schülerinnen und Schüler auf sich selbst als Lehrkraft oder die Schwierigkeit der gestellten Aufgaben zurückführt.
- Lehrkräfte tendieren dazu, Schülerinnen und Schülern ein Label zu vergeben, etwa jemand sei besonders intelligent, besonders anstrengungsbereit oder besonders dumm etc. Wenn diejenigen, die ein negatives Label haben, auf einmal erfolgreich sind, wird dies nicht ihnen zugeschrieben, sondern external auf etwas wie Glück oder Zufall attribuiert.

Diese Attributionstendenzen sind problematisch und stellen keine Reflexion über Unterricht dar! Die Tendenz, stabile interne Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen im Schulkontext anzunehmen, ganz besonders im Kontext des unten genannten Labeling, verhindert die Wahrnehmung von Veränderung und von relevanten externalen Einflüssen. Die beschriebene optimistische Variante von Lehrkräften, nur sich selbst den Erfolg zuzuschreiben und andere Aspekte zu vernachlässigen, weist auf einen eklatanten Mangel hin, selbst Verantwortung zu übernehmen oder zumindest über Eigenverantwortung nachzudenken.

Reflexion von Unterricht bedeutet vor diesem Hintergrund, die Perspektiven aller Beteiligten einzunehmen und den Zusammenhang von Angebot, Nutzung und Wirkungen als ein Interaktionsphänomen zu verstehen, bei dem es nicht nur um die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler geht, sondern auch um viele andere Aspekte wie die Eltern, Schularbeitorganisation oder die vorhandenen fachlichen und fachdidaktischen Ressourcen ... Wichtig für die Reflexion ist das Sichlösen von Vorurteilen und Zuschreibungen, die scheinbar fest zu stehen scheinen, und optimistisch grundsätzlich Veränderung für möglich zu halten.

3.5 Wie plant man Unterricht?

Unterrichtsplanung erweist sich in der Praxis als ein schwieriges Geschäft! In den wenigen empirischen Untersuchungen, die es hierzu gibt, zeigt sich im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften, dass unerfahrene Lehrkräfte zu sehr linear planen (Westerman 1991), ihre Unterrichtsentwürfe häufig nicht stimmig in Hinblick auf die verschiedenen Planungskomponenten sind (Koeppen 1998) und sie ganz besonders Voraussetzungen der Lerner nicht in die Auswahl der verschie-

denen Gestaltungskomponenten von Unterricht mit einbeziehen oder eine curriulare Validität ihres Planungsverhaltens vernachlässigen (Gassmann 2013).

Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten der Planung von Unterricht vorgestellt: 1. Ein System an Leitfragen, das sich eng an der vorliegenden Darstellung orientiert. Es bietet den Vorteil, auf alle Formen von Unterricht anwendbar zu sein. 2. Das TARGETS-Modell, welches ursprünglich von Carol Ames als TARGET-Modell entwickelt wurde. Meines Erachtens stellt es eine ideale Folie für die Konzeption eines an Problemen und Aufgaben orientierten modernen Unterrichts dar, der vieles von dem berücksichtigt, was hier im Kontext eines Angebot-Nutzungsmodells gesagt wurde. Beide Modelle müssen sich den Vorwurf gefallen lassen linear, Schritt für Schritt, aufgebaut zu sein. In der Praxis ist es notwendig, vorangegangene Schritte nicht nur im Planungsprozess, sondern auch während des Unterrichts immer wieder zu überprüfen. Dies fällt Novizinnen und Novizen sehr viel schwerer als Expertinnen und Experten!

Das UrsprungsmodeLL von Ames wird einerseits strukturell abgewandelt, damit es eine Komponente für das Fördern von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf enthält. Andererseits erfolgt eine Angleichung von Beispielen und Formulierung an den Sprachgebrauch dieses Buches.

3.5.1 Unterricht planen anhand eines Systems an Leitfragen – von der Angebotserstellung zur Reflexion

Die Planung von Unterricht ist durch eine Reihe simultaner Prozesse gekennzeichnet. Bei der Formulierung von Zielen fallen einem bisweilen schon Inhalte ein, mit zunehmender Erfahrung hat man Ideen, wie viel Zeit für welchen Inhalt gebraucht wird, welche Bewertungsformen je nach Inhalt angemessen sind oder was in welchen Räumen möglich scheint etc. Je mehr eine Lehrkraft einen Expertenstatus erreicht hat, desto mehr Aspekte eines Planungsprozesses hat sie gleichzeitig im Blick. Diese Simultaneität kann im Folgenden so nicht dargestellt werden, zumal sie an unterschiedlichen Stellen auftreten kann. Deswegen erfolgt hier eine Darstellung in linearen Schritten, an deren Beginn die Ziele stehen. Planung erfolgt jedoch meist vom gewünschten Endzustand her: Man fragt sich, was muss ich wissen und tun, um diesen zu erreichen.

Tab. 15: Unterrichtsplanung: Normative Analyse – Ziele

1. Normative Analyse – Ziele	
Leitfragen	Handlungen
Welche normativen Ziele, die in Bildungsstandards, Bildungsplänen, Lehrplänen etc. kodifiziert sind, will ich in der Klasse erreichen?	Ziele für eine Unterrichtseinheit und einzelne Unterrichtsstunden aus den Vorgaben übernehmen oder sie im Sinne von Grob- und Feinzielen bzw. Kompetenzen oder Kompetenzstufen neu formulieren oder abwandeln!
Welche anderen Ziele möchte ich jenseits normativer Vorgaben erreichen?	Identifikation und Formulierung von Zielen außerhalb normativer Vorgaben, die der Lehrkraft oder den Schülerinnen und Schülern wichtig sind, sie im Sinne von Grob- und Feinzielen bzw. Kompetenzen oder Kompetenzstufen abwandeln oder neu formulieren!

Im Schaubild zum Angebot-Nutzungsmodell folgen Nutzungsbedingungen auf die Angebots-erstellung. Tatsächlich jedoch muss in der Unterrichtsplanung erst eine Analyse der Nutzungsbedingungen erfolgen, damit das Angebot *Unterricht* adaptiv an diese Bedingungen angepasst werden kann.

Tab. 16: Unterrichtsplanung: Analyse Nutzungsbedingungen

2. Analyse Nutzungsbedingungen	
<i>Leitfragen</i>	<i>Handlungen</i>
Welche Voraussetzungen bringen die Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf die Ziele mit?	Identifikation von vorhandenem Vorwissen, Interessen, Voraussetzung der psychischen Entwicklung, sprachlichen Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen ...! Andere Lebensentwürfe als die eigenen in Erwägung ziehen!
Für welche Schülerinnen und Schüler der Klasse muss ich andere Ziele auswählen oder besondere Fördermaßnahmen bedenken?	Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen! Förderung z.B. durch besondere Sitzplätze, Verwendung leichter Sprache, akustische oder visuelle Hilfen, Erleichterung bei motorischen Einschränkungen, Einsatz von Brailleschrift, orthopädischen Hilfsmitteln etc.

Eine Analyse der Inhalte erfordert ein hohes Maß an Fachkompetenz. Nur wer die Sache kennt, kann sinnvolle Auswahlentscheidungen treffen. Fachdidaktische Kompetenz ist ebenfalls nötig. Sie gibt Hinweise darauf, wie Inhalte für die ‚Köpfe der Schülerinnen und Schüler‘ sinnvoll aufbereitet und in einem größeren fachlichen Zusammenhang eingebettet werden können.

Tab. 17: Unterrichtsplanung: Analyse der Inhalte – Sachanalyse

3. Analyse der Inhalte – Sachanalyse	
<i>Leitfragen</i>	<i>Handlungen</i>
Welche Inhalte sind für die angestrebten Ziele in Hinblick auf die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll?	Inklusionsdidaktische Netze zur Generierung von Inhaltsideen nutzen! Eine Auswahl an Inhalten treffen, die Auswahl fachlich, fachdidaktisch oder pädagogisch begründen können! Identifikation von fachübergreifenden Zusammenhängen
Welche fachübergreifenden Verknüpfungsmöglichkeiten mit Inhalten aus anderen Fächern sind möglich?	
Welche Inhalte müssen für das Verständnis der neuen Inhalte vorausgegangen sein?	Überprüfen, welche Inhalte unterrichtet und von den Schülerinnen und Schülern erfolgreich bewältigt wurden.
Welche Inhalte wähle ich aus dem Überschuss der generierten Ideen aus? Welche fachlichen und welche fachübergreifenden Bezüge geben den Ausschlag für eine Auswahl?	Entscheidungen treffen, welche Inhalte aus einem Überschuss von Ideen tatsächlich bearbeitet werden sollen! Fachliche Prioritäten setzen. Inhalte vor dem Hintergrund von Förderbedarfen möglicherweise adaptiv variieren – etwa Variation von Schwierigkeitsgraden, Variation von praktischen und intellektuellen Tätigkeiten etc.

Kriterien des Beurteilens und Bewertens werden erst im übernächsten Kapitel dargestellt. Dennoch erfolgen schon an dieser Stelle Aussagen hierzu, da guter Unterricht Bewertungssituationen immer mitdenken muss. Prüfungsformate müssen im Unterricht geübt werden und für gewünschte Transfers in Prüfungen bedarf es einer entsprechenden inhaltlichen Grundlegung, d.h., entsprechendes Vorwissen muss in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen vorbereitet sein.

Tab. 18: Unterrichtsplanung: Bewertungssituationen planen

4. Bewertungssituationen planen	
<i>Leitfragen</i>	<i>Handlungen</i>
Welche normativen Vorgaben sollen in meiner Institution im Kontext Bewertung erfüllt werden?	Zeiten festlegen für eine vorgegebene Anzahl von Klassenarbeiten, mündlichen Prüfungen ... Normative Kriterienraster kennen, z.B. Kompetenzstufen. Innerhalb der normativen Vorgaben eigene Kriterienraster entwickeln.
Welche Aufgaben sollen als Grundlage der Bewertung dienen?	Konstruktion von Aufgaben, Festlegung kriterialer oder individueller Bezugsnormen (siehe Kap. 5)

Tab. 19: Unterrichtsplanung: Methoden- und Medienauswahl

5. Methoden- und Medienauswahl	
<i>Leitfragen</i>	<i>Handlungen</i>
Welche grundsätzliche Struktur soll die Unterrichtsstunde haben?	Entscheidung entweder für das AVIVA-Schema, das Schema von Gagné oder Varianten der Schemata!
Welche didaktischen Grundformen sollen zum Einsatz kommen?	Entscheidung für eine der didaktischen Grundformen oder eine Kombination der Grundformen!
Welche Medien sollen zum Einsatz kommen?	Entscheidung für enaktive, ikonische, symbolische, kommunikative oder sensorische Zugänge zum Inhalt. Entscheidung für basale, komplexe oder digitale Szenarien.
Welche motivierenden Elemente kann ich nutzen?	Im Sinne von Deci und Ryan prüfen, inwieweit Autonomieerleben, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben gewährleistet werden können! Alternativ motivierende Elemente aus Kellers ARCS-Modell wählen!
Gibt es Schülerinnen und Schüler, die eine Revision meiner Entscheidungen zu Methoden und Medienauswahl nötig machen?	Noch einmal überlegen, ob jenseits von Zielen und Inhalten auch methodische Entscheidungen getroffen werden müssen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen.

Tab. 20: Unterrichtsplanung: Räume nutzen

6. Räume nutzen	
<i>Leitfragen</i>	<i>Handlungen</i>
Welche Möglichkeiten bietet der Klassenraum?	Räume möglicherweise umstrukturieren für eine Podiumsdiskussion, ein szenisches Spiel, Requisiten oder Modelle beschaffen, Lernstationen errichten etc.
Welche außerschulischen Lernorte können genutzt werden?	Öffentliche außerschulische Lernorte, wie ein Museum, ein Sportplatz, ein Denkmal etc. vorher besuchen und Funktionalitäten abschätzen. Z.B. gibt es Sitzgelegenheiten, wo geschrieben werden kann, wie kann der Aufsichtspflicht genügt werden, benötigen Schülerinnen und Schüler in der anderen Lernumwelt besondere Ressourcen etc.?

6. Räume nutzen

Leitfragen	Handlungen
Welche Möglichkeiten zu digitalen Inszenierungen in und außerhalb der Klasse gibt es?	Überprüfen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler haben und welche technischen Voraussetzungen in den Elternhäusern vorhanden sind (Computer, WLAN, Datenvolumina etc.). Dafür Sorge tragen, dass bessere technische Voraussetzungen nicht auch zu einer besseren Performanz von Schülerinnen und Schülern führen.

Tab. 21: Unterrichtsplanung: Zeit strukturieren**7. Zeit strukturieren**

Leitfragen	Handlungen
Welche Zeitressourcen benötige ich für welche Methoden oder Medien?	Entscheidung, welche Zeitressource für welchen Methodeneinsatz notwendig ist. Enaktive, kokonstruktive, autonomieorientierte Medien und Erarbeitungsformen benötigen möglicherweise besonders viel Zeit.
Soll die soziale Zeit in einigen Unterrichtsabschnitten kompetitiv organisiert werden?	Entscheidungen für kompetitive Unterrichtsabschnitte, wie kleine Wettbewerbe, treffen und gleichzeitig überlegen, wie mit denen umgegangen wird, die in einem solchen Wettbewerb nicht bestehen können.
Soll die soziale Zeit gerechtigkeitsorientiert organisiert werden?	Schülerinnen und Schüler mit Benachteiligungen muss nach Möglichkeit mehr Zeit gewährt werden, wenn andere Unterstützung den Zeitbedarf nicht ausgleichen kann.

Nach Erstellung des Angebotes geht es darum zu versuchen, das zu tun, was geplant war. Mit anderen Worten: Der geplante Unterricht wird implementiert. Dabei kann es zu einer Reihe von Abweichungen kommen, weil die Lehrkräfte Fehleinschätzungen vorgenommen haben – zum Beispiel in Hinblick auf das vorhandene Vorwissen, Interesse oder ganz besonders häufig in Hinblick auf die vorhandenen Zeitressourcen. Dies kann eine überraschende Wiederholungssequenz zur Folge haben, eine andere als die geplante Gruppeneinteilung, eine Veränderung der Ziele etc. Diesen Abweichungen auf den Grund zu gehen, ist eine wichtige Aufgabe der *Reflexion*.

Tab. 22: Unterrichtsplanung: Reflexion**8. Reflexion**

Leitfragen	Handlungen
Welche Ziele habe ich erreicht und welche nicht?	Informelle Selbstreflexion oder informelle Reflexion zusammen mit den Schülerinnen und Schülern. Formale Reflexion durch Klassenarbeiten, Tests ..., deren Ergebnisse ebenfalls mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden können.
Welche Abweichungen des Verlaufs hat es gegeben?	
Was sind die Ursachen für den Erfolg oder Misserfolg, die bei mir liegen?	Es ist immer wichtig, unabhängig von einer Erfolgs- oder Misserfolgseinschätzung, sich beide Fragen zu stellen, d.h. der Tendenz zu widerstehen, Erfolge bei sich und Misserfolg bei den anderen zu suchen. Die gemeinsame Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern ändert die selbstbezogene Perspektive.
Was sind die Ursachen für den Erfolg oder Misserfolg, die in meiner Umwelt liegen?	

3.5.2 Vom TARGET-Modell zum TARGETS-Modell

Das TARGET-Modell von Carol Ames (Ames 1992, die folgende Darstellung in enger Anlehnung an Kiel 2019) ist ursprünglich als Motivierungsmodell für den Unterricht entwickelt worden. Man kann es jedoch auch als ein Planungsmodell von Unterricht betrachten. Unter dieser Perspektive ist festzustellen, dass zwei entscheidende Phasen fehlen – die *Zielfindung und -formulierung* sowie die *Auswahl von Inhalten*. Das Modell geht von einer vorliegenden Definition von Zielen und Inhalten aus und setzt mit der Frage ein, wie eine Aufgabe aussehen sollte, die diesen Zielen und Inhalten entspricht. Dann greift es Prozessaspekte von Unterricht auf und gibt Hinweise, wie sich diese lernförderlich gestalten lassen. Das Akronym TARGET lässt sich wie folgt auflösen:

- *Task*: Erster Schritt des Modells ist die Dimension *Aufgabenstellungen*, welche den Kern modernen handlungsorientierten Unterrichts bildet. Die Grundidee ist, Aufgaben so zu gestalten, dass sie möglichst viele Lernzugänge ermöglichen und gleichzeitig konkrete Lebensweltbezüge aufweisen. Das ermöglicht Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen, ganz im Sinne der Inklusion, Zugang zu den Inhalten zu finden.
- *Authority*: Hier geht es um *Autorität und Autonomie*. Lehrkräfte sollen einen Teil ihrer Autorität abgeben, um Autonomie für Schülerinnen und Schüler in einem gegebenen Rahmen zu ermöglichen. Im Sinne eines ‚all means all‘ gilt es, Partizipationsmöglichkeiten für alle zu eröffnen und alle Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Diese Dimension hat viel mit Decis und Ryans *Autonomie- und Kompetenzerleben* zu tun (vgl. Kap. 4.3.4).
- *Recognition*: Die dritte Dimension *Anerkennung* thematisiert die verschiedenen Formen von Anerkennung, die nicht unbedingt an Leistung gebunden sind. Dabei gilt es zu beachten, Anerkennung nicht für alles und jeden immer wieder zu geben. Anerkennung verliert sonst ihre Bedeutung.
- *Grouping*: Bei der Dimension *Gruppierung* liegt die Aufmerksamkeit auf dem, was in Kap. 3.4.3 als Differenzierung bezeichnet wird. Es geht um die Frage, wie Schülerinnen und Schüler sinnvoll in Gruppen zusammengefasst werden können. Je nachdem, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sind verschiedene Kooperationsmöglichkeiten sinnvoll. Schnellere können etwa Langsameren helfen, praktisch Begabte denen, die das nicht sind etc. Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt hier die Bevorzugung kooperativer gegenüber wettbewerbsorientierten Formen.
- *Evaluation*: *Bewertung* im Sinne des hier vorgestellten Modells will für unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe sensibilisieren. Es geht wesentlich um eine Bevorzugung individueller und kriterialer Bezugsnormen gegenüber sozialen Vergleichen. Dies wird in Kap. 5.1 ausführlich erläutert.
- *Timing*: Mit *Zeit* ist hier die Organisation sozialer Zeit gemeint. Bevorzugt wird eine Organisation, die nicht *kompetitiv* ist, sondern sich an der oben geschilderten Idee der *Gerechtigkeit* orientiert. Ganz praktisch bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lerntempo unterschiedliche Zeitvorgaben bekommen.

Obwohl im TARGET-Modell schon viele Überlegungen inklusiven Unterrichts enthalten sind, scheint es sinnvoll, das TARGET-Modell um eine Dimension zu erweitern – den *Support*, die *Unterstützung*. Beispielsweise können Sinnes- oder Körperbehinderungen unterschiedlichste Unterstützungsmaßnahmen für eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung erfordern, etwa Möglichkeiten für Sehbehinderte, Tafelanschriften zu vergrößern, die Installation auditiver Systeme für Hörbehinderte oder auch der Einsatz von Lernbegleitern, die für unterschiedlichste Unterstützungsmaßnahmen zuständig sein können etc. So wird aus dem ursprünglichen TARGET ein TARGETS-Modell. Folgende Grafik fasst das Modell zusammen und gibt noch einmal konkrete Handlungsbeispiele:



Abb. 29: TARGETS-Modell in Anlehnung an Ames (1992)

Das hier abgewandelte Modell von Ames bietet vielfältige Möglichkeiten, unterschiedliche Aufgabenformate als zentrale Elemente von Unterricht an eine heterogene Schülerschaft anzupassen. Adaptivität ist die Kernkategorie dieses Modells. Der Fokus liegt hier auf der Aufgaben- und der Prozessgestaltung von Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen. Es bildet den Kern einer inklusiven Didaktik, die auch Lehrkräften an den Regelschulen zugänglich ist.

4 Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen. (KMK 2019, 3)

4.1 Was ist Erziehung?

,Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems‘ heißt eine 1927 verfasste, 1933 verbotene und heute leider nicht mehr allzu bekannte Schrift von Theodor Litt (1880–1962). Litt war bis in die Nachkriegszeit ein einflussreicher Philosoph und Pädagoge, der sich den dialektischen Ideen von Georg Wilhelm Friedrich Hegel verpflichtet sah. Sein wohl bekanntester Schüler war der schon mehrfach erwähnte Wolfgang Klafki, einer der prägenden Gestalten der geisteswissenschaftlich geprägten (Schul-)Pädagogik seit den späten 1950er Jahren.

Die Grundidee seiner eben angeführten Schrift lautet: Kinder und Jugendliche bedürfen einerseits der Anleitung, der Hinführung zu Wissen und Werten der Erwachsenen. Andererseits müssen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, sich selbst – ihren Anlagen und Veranlagungen nach – eigenständig zu entwickeln, auch wenn diese Entwicklung gegebenenfalls entgegen den Vorstellungen der Erwachsenen verläuft. Für Theodor Litt ist dies das dialektisch nicht ganz aufzulösende *Grundproblem der Pädagogik*:

Die Hinführung der nachfolgenden Generation zu dem, was bereits ist und aus Sicht der Erwachsenen sein soll, und gleichzeitig geht es um die Ermöglichung, sich von den Erwachsenen zu emanzipieren und einen eigenen Weg zu finden bzw. zu gehen.

In den Worten des Eingangskapitels, wo pädagogisches Handeln charakterisiert wurde, plädiert er ganz im Sinne Kants für die Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen, um spätere Autonomie zu gewährleisten. Gesteuert werden soll diese Vermittlung durch ein besonderes Rollenverständnis derjenigen, die Kinder und Jugendliche erziehen. Die Erziehenden sollen sich vor allem als „Pfleger und Anwalt der in dem jungen Geschlecht selbst schlummernden Möglichkeiten“ verstehen und nicht die eigenen Interessen in den Vordergrund stellen (Litt 1927, 25). Gleichzeitig zweifelt Litt nicht daran, dass Erwachsene in Zweifelsfällen das letzte Wort haben.

Der von Litt zuerst genannte Aspekt des Führens wird in vielen Definitionen von Erziehung betont:

- So heißt es bei Dewey, Erziehung sei „direction, control and guidance“ (Dewey 2008).
- Lenzen und Luhmann, der eine Erziehungswissenschaftler und der andere Soziologe, formulieren salopp „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Lenzen & Luhmann 1997, 7).

Wird der Schwerpunkt hinsichtlich der Definition von Erziehung auf das Konzept des Führens gelegt, betont dieser einen absichtsvollen Prozess des Einwirkens der Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche im Rahmen diverser sozialer Handlungen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen erzieherischer Absicht, erzieherischer Handlung und erzieherischer Wirkung nicht deterministisch. Erziehungshandeln ist, wie eingangs intensiv erläutert, den Bedingungen der Unsicherheit des Handelns unterworfen (vgl. Kap. 1). Wenn etwa eine Lehrkraft eine Schülerin oder einen Schüler auffordert, eine Orangenschale vom Flurboden aufzuheben, kann die erzieherische Absicht – pfleglich mit dem Schulgebäude umzugehen und selbst dafür Verantwortung zu tragen – durch die erzieherische Handlungsaufforderung erreicht werden, sobald die Schülerin oder der Schüler die Orangenschale aufhebt und fachgerecht entsorgt. Antwortet der Schüler oder die Schülerin nach dieser Handlungsaufforderung allerdings mit: „Das war ich nicht, das soll die Putzfrau machen!“ oder „Sie sind nicht meine Klassenlehrerin. Sie haben mir gar nichts zu sagen!“, dann ist die erzieherische Intervention erfolglos. Erziehung ist häufig mit Reaktanz – sprich, mit einem Widerstand – gegenüber den Zumutungen verknüpft.

Widerstand gegen erzieherische Maßnahmen ist für diejenigen, die erziehen, häufig enttäuschend oder sogar schmerzlich. Wenn erfolgreiches erzieherisches Handeln definiert wird durch die Wirksamkeit von Interventionen, durch die Akzeptanz von Erziehungsidealen Erwachsener durch die Kinder und Jugendlichen, durch eine stetige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hin zu diesem Ideal, dann ist der Erfolg von Erziehung immer gefährdet. Es bedarf gar nicht offener Widerstände zur Gefährdung des Erfolgs im gerade genannten Sinne, sondern Ideale werden einfach nicht erreicht – aus was für Gründen auch immer. Die Kinder und Jugendlichen entwickeln sich nicht genau so, wie sich die Erwachsenen das vorstellen. In unserer heutigen fluiden Gesellschaft ist das vielleicht sogar eher die Regel als die Ausnahme! Dass eine solche Entwicklung für die zu Erziehenden auch gut sein kann, ist für Eltern und Lehrkräfte bisweilen nicht leicht zu akzeptieren, stellt aber ein Grundproblem von Erziehung dar.

Hinsichtlich der deutschen Erziehungswissenschaft hat Wolfgang Brezinka (1928–2020) Erziehung im Sinne einer Zumutung, die möglichst erfolgreich sein soll, für viele Jahre paradigmatisch definiert. Er charakterisiert Erziehung als:

„Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1990, 95).

Diese Definition formuliert griffig,

- worauf Erzieher einwirken – *psychische Dispositionen*;
- welches Ziel das Einwirken hat – dauerhaft *Wertvolles zu erhalten, schlecht Bewertetes zu verhüten*;
- welche Richtung Erziehung hat, *Erzieher beeinflussen zu Erziehende*;
- wer die Beteiligten sind, *Erzieher, Erwachsene, und zu Erziehende*, Kinder und Jugendliche.

Erziehung ist in dieser Formulierung sowohl ein *Produkt*, nämlich bestimmte psychische Dispositionen zu verändern oder beizubehalten, als auch ein *Prozess*, der von Erwachsenen mittels sozialer Handlungen initiiert wird. Die Griffigkeit der Formulierung und die gut nachvollziehbare Benennung zentraler Dimensionen haben diese Definition zu einem Klassiker im deutschsprachigen Raum gemacht.

chigen Bereich der Forschung gemacht. Sie ist auch heute noch zu Recht ein zentraler Angel-punkt unterschiedlichster Diskussionen (vgl. z. B. Ludwig 2020).

Die griffige Formulierung darf nicht darüber hinwegräuschen, dass zu wesentlichen Momenten des Erziehens nichts gesagt wird. Zu zentralen Fragen wie der nach den Möglichkeiten der Gewährung von Freiheit, der Begrenzung, der Akzeptabilität von Mitteln und der Legitimation von Zielen finden sich keine Angaben. Der Begriff ist bei Brezinka losgelöst von einem Kontext. Die Definition ist die Darstellung einer Mechanik, die, wenn man sie im Schaubild veranschau-licht, die Richtung und Dimensionen verdeutlicht, ohne sie inhaltlich zu füllen.

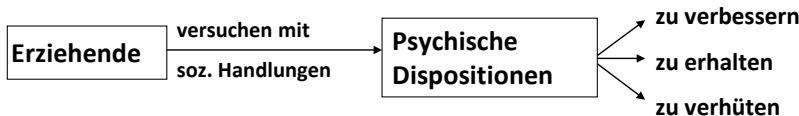


Abb. 30: Begriffsdefinition von Erziehung in Anlehnung an Brezinka (1990)

Man kann die Begriffe Brezinkas sowohl auf einen sehr autoritären Erziehungsstil anwenden, der ganz im Sinne des Führens enge Grenzen setzt, oder gar Schläge als akzeptables Erziehungs-handeln zulässt; als auch auf einen Erziehungsstil, der den Kindern und Jugendlichen größere Entscheidungsspielräume eröffnet und sich eher an einem *Wachsenlassen* orientiert. Deswegen wird der Begriff von Brezinka bisweilen als inhaltsleer bezeichnet. Brezinka hätte das sicherlich nicht als Nachteil empfunden, denn er wollte Wissenschaft freihalten von normativen Vorstel-lungen. Fragen wie die, ob Prügeln eine angemessene soziale Handlung ist, um auf psychische Dispositionen einzuwirken; oder ob Gehorsam eine Disposition ist, die man lieber erhält oder beseitigt, sind für ihn keine Fragen der Wissenschaft, sondern Fragen einer praktischen Pädago-gik, die in einem normativen Kontext eingebunden ist. Normative Begriffe sind für ihn nicht Teil der Wissenschaft. Gleichwohl anerkennt er die große Bedeutung von Normen und Werten im Kontext praktischen Handelns.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen lässt sich definieren:

Erziehung ist einefordernde, Grenzen setzende Zumutung, Dispositionen von Kindern und Jugendlichen entweder zu verhüten, zu verbessern oder zu erhalten. Die Zumutung wird in unterschiedlichen sozialen Handlungen aktualisiert. Gleichzeitig sollte diese Zumutung aus einer Haltung von Wohlwollen, Zuwendung und Wärme erfolgen. Das paradoxe Ziel der Erziehung ist die Befähigung zu autonomem Handeln, die jedoch im Kontext von Zwang beginnt, der immer wieder zu Widerstand führen kann. Erzieherische Handlungen können Erfolg/Teilerfolg haben oder auch scheitern.

Die Gegenidee einer solchen Auffassung von Erziehung ist ein *Wachsenlassen* ohne jede *Zumu-tung*. Ekkehard von Braunmühl (1940–2020) – ein Vertreter der sogenannten Antipädagogik – hält Erziehen grundsätzlich, nicht nur im Unterricht, für ein Verbrechen. Prägend für ihn sind ganz besonders die späten 1960er und 1970er Jahre, die gesellschaftlich durch ein Aufbegehren gegen das politische und bürgerliche Establishment geprägt waren. Dazu gehörten Phänomene wie die Hippiezeit, die Außerparlamentarische Opposition (APO), aber auch die Rote Armee Fraktion. Die hier aufgelisteten gesellschaftlichen Gruppierungen wenden sich alle gegen die Einflussnahme der damals herrschenden Wert- und Normorientierung. Aus diesem Geist heraus heißt es bei von Braunmühl:

„Der Anspruch, andere Menschen in ihren ‚Grundstrukturen‘ zu formen, ihnen ‚Ziele der Lebensgestaltung‘, den ‚Kurs fürs Leben‘ zu setzen, [...], dieser Anspruch ist es, der mit dem Begriff ‚Erziehung‘ gekennzeichnet wird. Ihn zu durchschauen, als seinem Wesen nach intolerant, misstrauisch, totalitär und auf Entselbstung zielend, ist die Voraussetzung dafür, die Erziehung nicht nur als überflüssig, sondern als kinder-, menschen-, lebensfeindlich, als verbrecherisch zu erkennen.“ (von Brahmühl 1988, 78)

Aus Äußerungen wie diesen entwickelte sich ein Kult des Nicht-Einwirkens auf Kinder und Jugendliche. Statt Kinder und Jugendliche bewusst zu beeinflussen, sollten sich Erwachsene authentisch verhalten. Dadurch erzeugten sie Widerstände, welche erzieherisch wirken.

Der Antipädagogik wird ein Bezug zu Rousseau zugeschrieben, den sie selbst bestreitet (vgl. Ruder 1989). Ein Anknüpfungspunkt ist gleich der erste Satz des schon mehrfach erwähnten Romans ‚Emil‘. Dort heißt es: „Alles aus den Händen des Schöpfers ist gut, alles entartet unter den Händen des Menschen!“ (Rousseau 1971, 9). Dies kann oberflächlich durchaus als eine Äußerung gegen Erziehung betrachtet werden, ist jedoch eine Fehlinterpretation. Rousseau ging es darum, einem Kind, was seiner Meinung nach von Natur aus gut auf die Welt gekommen ist, von negativen gesellschaftlichen Einflüssen abzuschirmen. Selbstverständlich greift für ihn Erziehung ein, wenn ein Kind z. B. sich oder andere schädigt. Der oben zitierte von Brahmühl betrachtet die Antipädagogik als die eigentliche Verwirklichung der Idee in Rousseaus ‚Emil‘, eine Abwesenheit von Erziehung, die Rousseau selber verraten habe (Ruder 1989).

Ein reines *Wachsenlassen*, das Nicht-Einflussnehmen von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche, ist der Gegenbegriff zu *Erziehung*, die immer eine Form der Zumutung ist. In der Praxis geht es darum, eine Balance zu finden zwischen *Führen* und *Wachsenlassen*. Mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen sollte das *Führen* an Bedeutung verlieren und das *Wachsenlassen* an Bedeutung gewinnen.

4.2 Wie wird Erziehung aus der Perspektive eines Zumutungs-Response-Modells gestaltet?

Versucht man, die hier vorliegenden Überlegungen in ein Modell zu übertragen, das ähnlich dem Angebot-Nutzungsmodell des Unterrichts ist, müssen die beiden zentralen Kernbegriffe verändert werden. Erziehung ist kein *Angebot*, sondern eine *Zumutung*. Kinder und Jugendliche reagieren in Form eines *Responses* auf diese Zumutung. Insofern soll im Folgenden von einem *Zumutungs-Response-Modell* der Erziehung die Rede sein.

Die Grundidee ist nun keine ökonomische mehr, sondern eher eine Frage des Umgangs mit Macht in der Interaktion und des möglichen Widerstands, der sich aus der Zumutung von Macht ergibt. Grundsätzlich geht es auf Seiten der Lehrkräfte um die Frage der Gestaltung der *Zumutung*, *Freiheit in Grenzen* zu gewähren, also Spielräume zu lassen und gleichzeitig etwas zu fordern; *Grenzen zu setzen ohne Freiheit* oder eine *Freiheit ohne Grenzen* zu gewähren, die ein extremes *Wachsenlassen* bedeuten würde (Schneewind 2005). Kinder und Jugendliche können auf diese Zumutungstypen unterschiedlich reagieren.

Der Zusammenhang von *Zumutung* und *Response* wird durch ähnliche Komponenten beeinflusst wie im *Angebot-Nutzungsmodell* des Unterrichts. Wir haben den *Kontext*, die *Lehrkraft* mit ihren Voraussetzungen, die Kinder und Jugendlichen mit *identitätsbezogenen Voraussetzungen* und wir haben *Wirkungen*. Last but not least steht die *Reflexion*. Selbstverständlich bedarf auch das Erziehen des Nachdenkens über Erfolg und Nichterfolg, positive Folgen von Handlungen, negative Folgen von Handlungen etc. Grafisch lässt sich dies wie folgt darstellen:

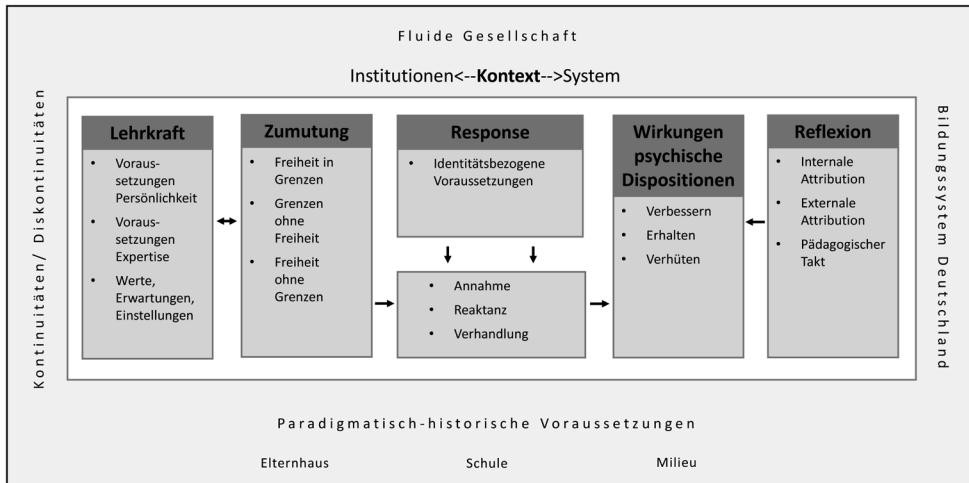
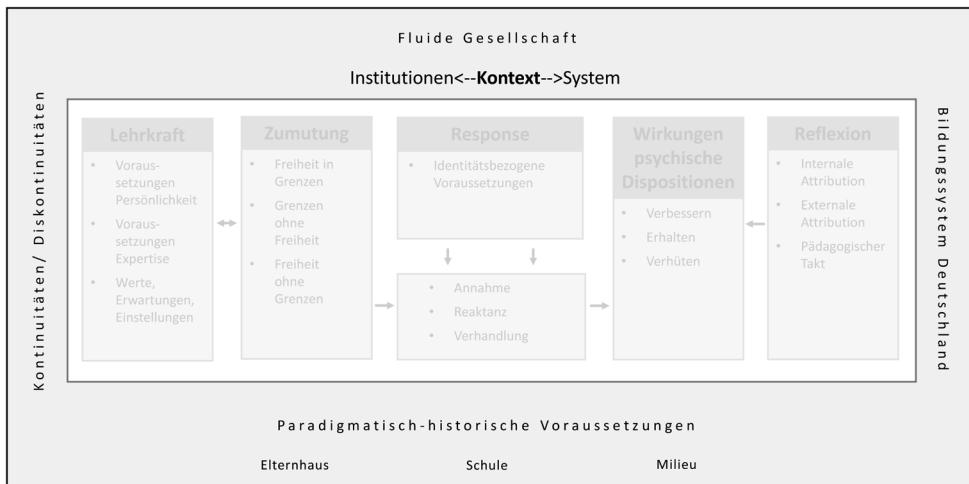


Abb. 31: Zumutungs-Response-Modell in Anlehnung an das Angebot-Nutzungsmodell des Unterrichts

Im Folgenden werden die jeweiligen Komponenten ähnlich wie beim Angebot-Nutzungsmodell des Unterrichts nach und nach erläutert und beschrieben.

4.2.1 Der Kontext



Pädagogisches Handeln ist immer ein kontextuell gerahmtes Handeln. Das gilt selbstverständlich auch für das Erziehen. In der *Fluiden Gesellschaft* gibt es nicht mehr den stabilen Rahmen, in dem Erziehungsziele einer traditionellen *Gehorsams- und Verzichtsgesellschaft* (Gensicke 1994) Gültigkeit haben. Sogenannte traditionelle Werte wie Gehorsam und Unterordnung, Bescheidenheit und Zurückhaltung, Einfühlung und Anpassung sowie ein fester Glauben an Gott spielen nur noch in einigen Milieus eine Rolle und sind mitnichten gesamtgesellschaftlich relevant (ebd.). Die radikale Pluralisierung, das Verschwinden von Normalbiografien, die Skepsis gegenüber dem Etablierten, gegenüber Traditionen und Autoritäten,

die Anstrengungen der Dekonstruktion führen auch zu einer Pluralität von Lebensformen und Erziehungszielen. Dabei ist diese Gesellschaft nicht traditionslos. Milieutheorie lehrt uns, dass es *Traditionalisten* und *Konservative* gibt, die aber gleichzeitig neben einer Vielzahl anderer Milieus agieren. Neue Traditionslinien werden erkannt oder konstruiert – zum Beispiel in Hinblick auf die Bedeutung des weiblichen Geschlechts in unserer Gesellschaft, die Verteilung der Geschlechterrollen in der Familie oder der grundsätzlichen Ablehnung einer binären biologischen Geschlechtszuweisung etc.

„Anything goes“ ist eines der Motti dieser Gesellschaft. Dieses Motto bedeutet nicht, dass die unterschiedlichen Wertvorstellungen unbedingt friedlich nebeneinander existieren. Es wird für die Durchsetzung eigener Positionen heftig gestritten. Große Streithemen sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Umgang mit Diversität, Gender oder nachhaltiger Entwicklung. Erziehung als Produkt und als Prozess sind vor diesem Hintergrund vielfältigen Ansprüchen ausgesetzt. Mit Blick auf Brezinka kann man fragen:

1. Wie beeinflusst Gesellschaft die Dispositionen, die verbessert, erhalten oder verhütet werden sollen?
2. Wie verändert sich die Beziehung von Erziehern und zu Erziehenden?

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Modelle vorgestellt, die den eingangs eingeführten bzw. formulierten Erziehungsbegriff vor dem Hintergrund dieser Fragen erweitern. Dabei handelt es sich um die kontextualisierte und Institutionen berücksichtigende Position von Gudjons und um ein Modell der Erziehung aus der systemtheoretischen Perspektive von Bronfenbrenner (1981).

Die kontextuell-institutionalisierte Perspektive

Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Gudjons verändert die unidirektionale Mechanik von Brezinka, indem er dem Erziehungsbegriff eine institutionelle Perspektive gibt und diese wiederum in einen gesellschaftlich-historisch-sozialen Lebenskontext eingebunden betrachtet. Diese Veränderungen zeigen sich einerseits in den Rahmen, die sein Schaubild enthalten, andererseits in dem Doppelpfeil, der zwischen dem *Erzieher* und dem/der zu *Erziehenden* in beide Richtungen zeigt:

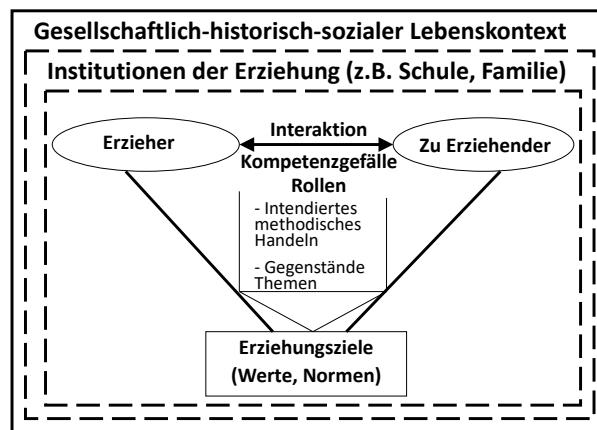


Abb. 32: Erziehungsbegriff eingebettet in den Lebenskontext mit institutionellem Bezug in Anlehnung an Gudjons und Traub (2020)

In der Mitte des Schaubildes finden wir wieder *Erzieher* und zu *Erziehender*. Allerdings geht der Pfeil zwischen beiden nicht nur in eine Richtung, auch der zu *Erziehende* hat Einfluss auf den *Erzieher*. Das Modell ist damit bidirektional. Gudjons überschreibt das Verhältnis zwischen beiden als *Interaktion*. In einer Gesellschaft, die auf Gehorsam angelegt ist, ginge der Pfeil nur in eine Richtung. Unter dem Doppelpfeil steht das Wort *Kompetenzgefälle*. Damit gibt Gudjons eine Antwort auf die Frage: Was legitimiert uns als Erwachsene Kinder zu erziehen? Die Legitimation ergibt sich aus einer größeren Kompetenz Erwachsener, die beispielsweise Gefahren erkennen können, die Kinder nicht sehen. So wissen Erwachsene oftmals besser als kleine Kinder, dass diese – wenn sie z. B. zwischen zwei parkenden Autos auf die Straße laufen – leicht übersehen und angefahren werden können. Dieses ‚Mehr‘ an Kompetenz legitimiert Erwachsene, Kinder und Jugendliche zu beeinflussen. In der Art und Weise, wie wir Einfluss ausüben, nehmen wir bestimmte Rollen ein, entwickeln ein intendiertes methodisches Handeln, z. B., wenn wir als Lehrkräfte Verkehrserziehung veranstalten.

In der Interaktion zwischen *Erziehenden* und zu *Erziehenden* gibt es typische *Gegenstände* oder Themen – wie Reinlichkeit, Höflichkeit, Konfliktlösung, Verhalten im Verkehr, Inklusion etc. –, die an einen gesellschaftlichen und historischen Rahmen gebunden sind. Unter Höflichkeit wurde vor 100 Jahren etwas anderes verstanden als heute: Anredeformen haben sich geändert, Höflichkeitsgesten wie die Verbeugung gibt es heute nur noch sehr selten (und wenn, dann in spezifischen formellen Kontexten); niemand musste sich den Kopf darüber zerbrechen, inwiefern Formen der Höflichkeit in Brief, E-Mail oder SMS voneinander abweichen (sollen und dürfen). Die Idee, man könne Geschlecht als eine soziale Konstruktion betrachten, Jungen und Mädchen seien in der Erziehung nicht auf spezifische gesellschaftliche Rollen vorzubereiten, wäre vor 100 Jahren ebenfalls von den meisten Menschen als absurd betrachtet worden. Gleichwohl gab es natürlich Ausnahmen.

Der Umgang mit Themen – wie den eben genannten – ist im Rahmen eines intendierten Handelns an Erziehungsziele gebunden. Ein Erziehungsziel, welches im Sinne Brezinkas eine psychische Disposition verbessert, erhält oder verhütet, kann beispielsweise sein, gewaltfrei Konflikte zu lösen. Diese oder andersartige Ziele entstehen nicht zusammenhangslos; sie werden in und für Institutionen gesetzt, indem sie in staatlichen Institutionen wie Schule oder Kindergarten meist sogar in Verordnungen, Leitbildern, Institutionsprofilen etc. schriftlich niedergelegt werden. Während solche Setzungen in der Familie kommuniziert werden, empfohlen in der Schule moderne Klassenführungstheorien Regeln für soziales Verhalten. Regeln wie „Wir respektieren einander!“ oder „Wir lösen Konflikte gewaltfrei!“ werden dabei sichtbar im Klassenraum platziert, damit die Schülerinnen und Schüler diese im wahrsten Sinne des Wortes vor Augen haben.

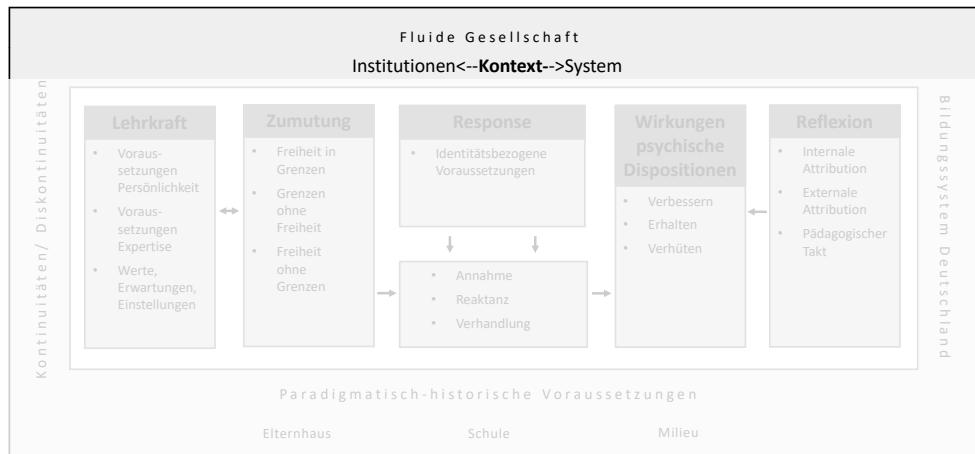
Gudjons' Erziehungsverständnis ist ein historisch kontextualisierter Begriff. Normen und Wertvorstellungen finden – anders als bei Brezinka – im Rahmen der Darstellung von Erziehung als zentrale Einflussfaktoren ebenso Berücksichtigung wie die Institutionen selbst, die Träger solcher Normen und Wertvorstellungen sind. Mit anderen Worten: Erziehung orientiert sich zu einem erheblichen Teil an den jeweiligen in einer Gesellschaft vorherrschenden Werten und Menschenbildern. In Abgrenzung zu Brezinka wird ein Einfluss der zu Erziehenden auf die Erziehenden anerkannt, d. h., es gibt eine gegenseitige Dynamik, die häufig durch eine Referenz auf den Kontext an Bedeutung gewinnt. Hierzu ein Beispiel:

 Wenn man etwa einen Jugendlichen im Rahmen von Erziehungshandeln auffordert, abends um 20:00 Uhr nach Hause zu kommen, kann es etwa zu folgender Reaktion kommen. Der Jugendliche antwortet, er sei schon 14, andere dürften in dem Alter

länger wegbleiben. Zentral für das Argument des Jugendlichen ist der Bezug auf seinen lebensweltlichen Kontext, in dem er auf andere 14-Jährige verweist. Wenn sich der Erwachsene entschließt, diesem Argument nachzugeben und den Zeitpunkt nach hinten schiebt, dann hat der Jugendliche Einfluss auf die Erwachsenen in einem Erziehungskontext.

Man kann annehmen, dass dieser eben aufgezeigte Einfluss seitens der zu Erziehenden umso stärker wird, je älter diese werden. Als Teil des Erwachsenwerdens vertreten die Jugendlichen ihre eigenen Interessen und Standpunkte. Der Prozess des Erziehens wird somit immer mehr zu einer Auseinandersetzung bzw. einem Aushandeln zwischen dem autonomen System der Erziehenden und dem autonomer werdenden System der Kinder und Jugendlichen (Speck 1991, 112).

Die kontextuell-systemische Perspektive



Systemisches Denken spielt im internationalen Diskurs im Kontext pädagogischen Handelns, in der modernen Sozialisations- und Entwicklungsforschung sowie in den gesamten Sozialwissenschaften seit den 1970er Jahren insgesamt eine wichtige Rolle (vgl. Weiß 2012). In Deutschland ist der eingangs erwähnte Soziologe Niklas Luhmann ein prominenter Vertreter systemtheoretischen Denkens, der sich auch explizit mit der Erziehungswissenschaft beschäftigte. Gudjons' Modell kann im weitesten Sinne auch als systemtheoretisches Modell betrachtet werden, wenngleich es sich nicht einer systemtheoretischen Terminologie bedient.

Die Grundidee genuinen systemischen Denkens für den pädagogischen Kontext lautet:

Menschen sind psychische Systeme, die mit anderen psychischen Systemen interagieren. Gruppen von Menschen bilden größere Systemeinheiten, z. B. eine Klasse, eine Peergroup, eine Schule etc. Kinder und Jugendliche wachsen in diese verschiedenen kleinen und großen Systemeinheiten hinein und interagieren mit ihnen. Dies ist ein aktiver Vorgang, der immer wieder zu Konflikten führt und fortlaufend neuer Aushandlungsprozesse zwischen den Systemen bedarf.

Eines der international meist diskutierten systemtheoretischen Modelle im Kontext pädagogischen/psychologischen Denkens stammt von Uri Bronfenbrenner (1981). Er unterscheidet folgende Systeme und Systemebenen:

- *Mikrosysteme* beschreiben Beziehungen zwischen einzelnen Personen (z. B. Lebenspartner und Lebenspartnerinnen, Familien, Klassenmitglieder, Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen und Klassen).
- *Mesosysteme* fassen situationsspezifisch unterschiedliche Mikrosysteme zusammen und definieren weitergehende Regeln und Wirkzusammenhänge (z. B. die einzelne Klasse oder auch Schule).
- *Makrosysteme* definieren die Beziehungen und Regeln von Mesosystemen (z. B. staatliche Schulaufsicht, Gesetze, Verordnungen).
- *Exosysteme* sind Systeme, denen die handelnden Personen nicht direkt angehören, aber in ihren Entscheidungen und Handlungen davon beeinflusst werden (z. B. wissenschaftliche Erkenntnisse und Analysen von außen).
- Zusätzlich führt Bronfenbrenner noch das *Chronosystem* an. Dies umfasst alle zeitlichen Dimensionen (z. B. Biografien, Entwicklungen, Wertewandel).

Das folgende Schaubild ist eine Adaption der ökosystemischen Überlegungen Bronfenbrenners im virtuellen Seminar ‚Erziehung‘ des Lehrstuhls Schulpädagogik der LMU München (nicht öffentlich zugänglich). Es systematisiert die verschiedenen Systemebenen in ihren Abhängigkeiten miteinander:

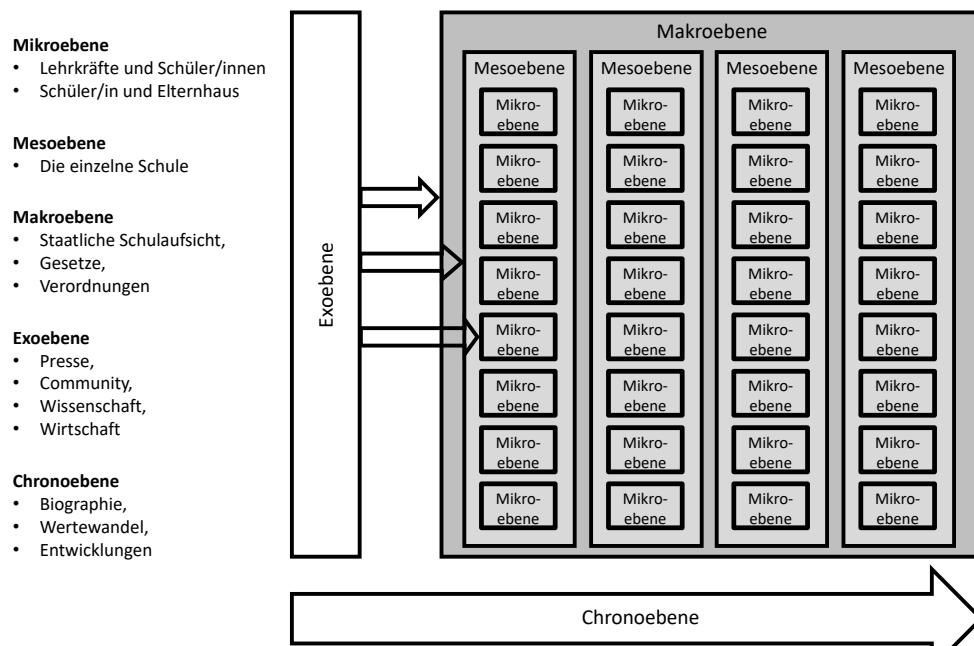


Abb. 33: Adaption des systemtheoretischen Modells nach Bronfenbrenner (1981) auf Schule/Unterricht/Erziehen

Stellen wir uns zur Erläuterung von Bronfenbrenners Ideen folgendes Beispiel vor:



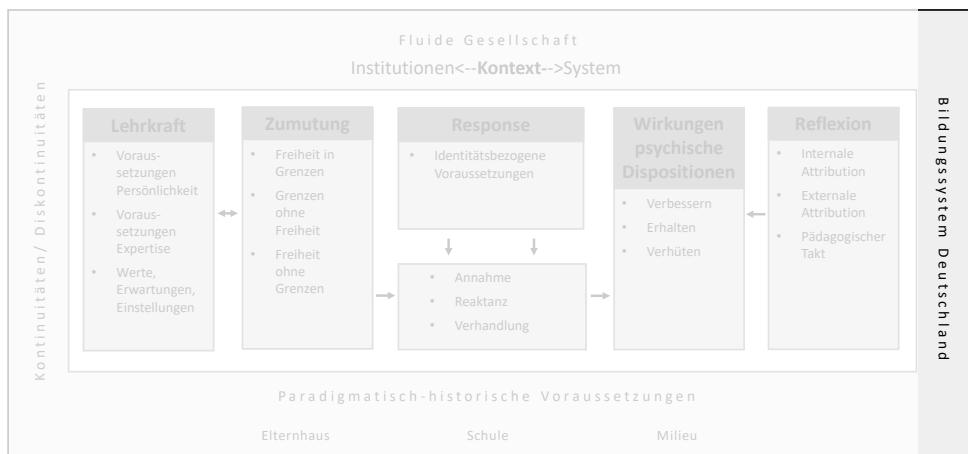
Zwei neunjährige Schüler lauern einem Klassenkameraden auf und verprügeln ihn gemeinsam. Mehrere Schülerinnen und Schüler derselben Klasse sehen dies, greifen allerdings nicht ein. Der verprügelte Schüler, Sebastian, erzählt zu Hause nichts von dem Vorfall, zieht sich vom familiären Kontext zurück und verbirgt seine blauen Flecken, die er am Oberkörper hat. Drei Tage später sieht die Sportlehrerin die blauen Flecken. Sie spricht zunächst Sebastian darauf an, der allerdings nicht mit der Sprache herausrausrücken möchte oder kann, und wendet sich anschließend an seine Eltern, die sich angeklagt fühlen und eine eventuelle Kindesmisshandlung vehement zurückweisen. Als Sebastian erneut zum Gespräch gebeten wird, schildert er den Vorfall. Als Grund für die Tat gibt er an, er habe die anderen nicht abschreiben lassen wollen. Die beiden ‚Verprügler‘ werden zur Rede gestellt, geben die Tat zu, leugnen aber die von Sebastian genannte Ursache. Dieser habe sie beleidigt. Es wird zunächst eine Konferenz aller Lehrkräfte der Klasse einberufen; anschließend wird ein Gespräch mit den Eltern der beteiligten Schüler geführt. Die beschlossenen Sanktionen beinhalten zum einen, dass die ‚Verprügler‘ sich bei Sebastian entschuldigen müssen und sich darüber hinaus mehrfach an der Reinigung der Klassenzimmer nach dem Unterricht beteiligen müssen. Die Klassenlehrerin bespricht den Vorfall mit der gesamten Klasse. Gemeinsam wird versucht, Handlungsalternativen aufzuzeigen, wie mit Konfliktsituationen umgegangen werden kann. Die Eltern der beiden ‚Verprügler‘ lehnen jede Sanktion ab und sind grundsätzlich lediglich spätabends zu einem Gespräch mit der Klassenlehrerin bereit. Nachmittags müssten sie sich erst von der Arbeit erholen. Sebastian möchte nicht mehr in die Schule gehen. ◀

Aus der Perspektive Bronfenbrenners agieren zunächst einmal *Mikrosysteme* miteinander: Sebastian und seine beiden Klassenkameraden. Die beiden Täter handeln offensichtlich gegen Normen und Wertesysteme des *Makrosystems*, gewaltfrei Konflikte zu lösen, Respekt zu zeigen. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Werte und Normen auf der Ebene der Einzelschule, der *Mesoebene* – in der Schule bzw. im Rahmen von Klassenregeln – thematisiert sind. Die *Mesoebene* ist die Ebene, auf der die *Mikrosysteme* miteinander interagieren. Interaktionen innerhalb des Mesosystems in diesem Beispiel sind u.a. das Zuschauen und Nicht-Eingreifen der Mitschülerinnen und Mitschüler ebenso wie die Kontaktaufnahme zu den Eltern. Die von Sebastian erfahrene mangelnde Unterstützung seiner Klassenkameradinnen und Klassenkameraden kann ggf. als Ursache gesehen werden, warum Sebastian nicht mehr in die Schule gehen möchte. Die Lehrkräfte wollen ganz im Sinne Brezinkas *soziale Dispositionen* verändern, indem sie Sanktionen erteilen, um das Verhalten der ‚Verprügler‘ zu verbessern bzw. künftig zu verhüten und der gesamten Klasse Handlungsalternativen aufzuzeigen. Jedoch sind hier deutlich mehr als nur zwei Parteien (die Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler der Klasse) am Erziehungshandeln beteiligt. Da sich die geschilderten Vorgänge über einen Zeitraum von einigen Tagen erstrecken, spricht Bronfenbrenner an dieser Stelle vom *Chronosystem*. Die Länge bzw. Entwicklung des Aushandlungsprozesses zwischen der Tat und ihrem Abschluss (sprich der Entwicklung von Interventionen) kann Einfluss auf das Verhalten aller Beteiligten haben. So kann es zu einer vermehrten Angst oder stärkerem Rückzug seitens Sebastian oder zu Irritationen seitens der Eltern kommen, je länger dieser Prozess andauert.

Auf der Ebene praktischen Handelns ergibt sich aus den hier dargestellten theoretischen Überlegungen eine klare Botschaft:

Systemisches Denken lehrt, beim Erziehungshandeln, aber auch bei jedem anderen pädagogischen Handeln, bei der Planung und Begründung von Handlungen den Blick nicht nur auf die unmittelbar Beteiligten zu richten. Es gilt bei der Analyse von Problemen und der Entwicklung von Interventionen einen größeren Kontext zu betrachten, die übergeordneten und untergeordneten Systeme, die miteinander interagieren. Konsequenzen von Interventionen betreffen häufig nicht nur die unmittelbar Beteiligten. Vergehende Zeit verändert die beteiligten Menschen und die Bedingungen des Handelns.

4.2.2 Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland



Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist in seinen Grundzügen in Kap. 3.4.1.3 dargestellt worden. Dies bedarf hier keiner Wiederholung. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht jedoch der komplexe rechtliche Rahmen des deutschen Bildungssystems, der unmittelbar oder mittelbar Einfluss auf die Handlungen von Lehrkräften in unserem Bildungssystem hat, sobald diese Kinder und Jugendlichen in der Schule erziehen.

Für Lehrkräfte gilt: Sie sind Vollzieher und Vollzieherinnen des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, der aus Art. 7 Abs. 1 GG, der grundgesetzlichen Verankerung der staatlichen Schulhoheit, abgeleitet wird. Aufgrund der sogenannten ‚personalen Erziehungssituation‘, die nicht jeden Einzelfall rechtlich reglementieren kann, steht der Lehrkraft treuhänderisch pädagogische Freiheit im Sinne eines „Gestaltungsraum[s] eigenverantwortlicher Unterrichtung und Erziehung“ (Avenarius 2019c, 666) zu. Diese Freiheit ist treuhänderisch und pflichtgebunden in Hinblick auf Schulzweck und Bildungsinteressen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen (ebd., 666f.). Die den Lehrkräften zugestandene Freiheit bringt ein Machtgefälle mit sich, denn sie dürfen Erziehungsmaßnahmen ergreifen und durchsetzen. Diese Macht darf allerdings nicht für eigene Interessen missbraucht werden – wie beispielsweise Kinder und Jugendliche als Sanktion für ein Vergehen zur privaten Hausrenovierung anzuheuern.

Relevant für das erzieherische Handeln von Lehrkräften in der Schule ist die (besondere) Rechtsstellung von Schülerinnen und Schülern im Bildungssystem. Bis Anfang der 1970er Jahre unter-

lagen Kinder und Jugendliche in der Schule einem sogenannten ‚besonderen Gewaltverhältnis‘, das auch im Strafvollzug gültig war. Eingriffe in deren Grundrechte (von Schülerinnen und Schülern *und* Strafgefangenen) waren innerhalb dieses Verhältnisses ohne gesetzliche Grundlage möglich und wurden als Vollzug von Verwaltungsinterna gerechtfertigt (Avenarius 2019a, 327). Körperliche Züchtigungen – als eine Form möglicher Erziehungsmaßnahmen – waren, sofern sie einem Erziehungszweck dienten, im Rahmen dieser Rechtsfigur rechtfertigbar. Die eingangs in diesem Buch geschilderte Idee von Jeremy Bentham aus dem 17. Jahrhundert, Parallelen zwischen Strafgefangenen und Schülerinnen und Schülern zu sehen, hat sich bis in unsere Zeit offensichtlich als sehr mächtig erwiesen.

Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) verweist im historischen Strafgefangenenurteil von 1972 auf die Unvereinbarkeit der Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses mit dem Rechtsstaats- und Demokratieprinzip des Grundgesetzes (GG). Mit der nachträglichen Übertragung dieses Urteils auf den Bereich Schule erhielt der Gesetzesvorbehalt Einzug in das Schulwesen (ebd.). Seitdem spricht man von einem *Schulverhältnis als gesetzlich geordnetem öffentlich-rechtlichen Rechtsverhältnis* (ebd.). Das heißt, Eingriffe in die Grundrechte von Schülerinnen und Schülern bedürfen stets einer gesetzlichen Grundlage (ebd.).

Entsprechend werden zulässige *Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen* in den Landesschulgesetzen rechtlich grundgelegt (z. B. Art. 86 BayEUG). Erstere zielen als pädagogische Maßnahmen auf Verhaltensänderungen der Schülerinnen und Schüler, indem erwünschtes Verhalten angeregt und gefördert wird (z. B. im Rahmen eines erzieherischen Gesprächs) oder Gebote bzw. Verbote aufgestellt werden (z. B. in Form von Klassenregeln). *Ordnungsmaßnahmen* hingegen können zwar erzieherischer Natur sein, zielen jedoch primär auf die Wiederherstellung der schulischen Ordnung. Schwerwiegender Ordnungsmaßnahmen, wie beispielsweise schriftliche Verweise, der zeitweilige Ausschluss vom Unterricht oder gar der Verweis von der gegenwärtigen Schule auf eine andere Schule gleichen Typs, können nicht von einer einzelnen Lehrkraft beschlossen werden, sondern sind offiziell anzurufen – etwa im Kontext einer Lehrerkonferenz, einer Klassenkonferenz oder Jahrgangsstufenkonferenz (Hanschmann 2019, 476–489). Hierdurch soll die Macht einer einzelnen Lehrkraft explizit begrenzt werden.

Grundsätzlich gilt aus rechtlicher Perspektive:

Schülerinnen und Schüler sind Träger von Grundrechten. Zur Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der schulischen Ordnung sind Lehrkräfte befugt, im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben (insbesondere Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen) sowie in Ausübung ihrer pädagogischen Freiheit verbindliche Spielregeln für ein geordnetes Miteinander festzulegen. Verstöße können mit bestimmten Konsequenzen geahndet werden, sofern sie einem erzieherischen Zweck dienen sowie verhältnismäßig und geeignet zur Erreichung des pädagogischen Ziels sind. Eine Verletzung der Menschenwürde ist regelmäßig nicht verhältnismäßig.

Die Möglichkeiten der Lehrkräfte einer Schule, den Schulbetrieb zu regeln, sind einerseits durch Gesetze und Verordnungen der Länder und andererseits (fundamentaler) durch die Rechte der Eltern begrenzt. Die Rechte der Eltern sind im Grundgesetz festgelegt. So heißt es im § 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland:

„(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Dieser Artikel begründet ein Recht der Eltern, Kinder so zu erziehen, wie sie es für richtig erachten. Eltern haben zum Beispiel das Recht, über den Bildungsweg eines Kindes zu bestimmen. Ebenso dürfen sie ihr Kind in ihrem Sinne weltanschaulich oder religiös erziehen. Grundsätzlich jedoch muss das Elternrecht treuhänderisch im Sinne des Kindes ausgeübt werden. Der Staat hat hierüber zu wachen und muss die Kinder und Jugendlichen gegebenenfalls schützen. Fragen, inwiefern Eltern ihr Elternrecht im Sinne der Kinder und Jugendlichen ausüben, wann der Staat bei Fehlverhalten eingreifen sollte oder auch, welche Art von Intervention des Staates angemessen ist, beschäftigen Gerichte in erheblichem Maße.

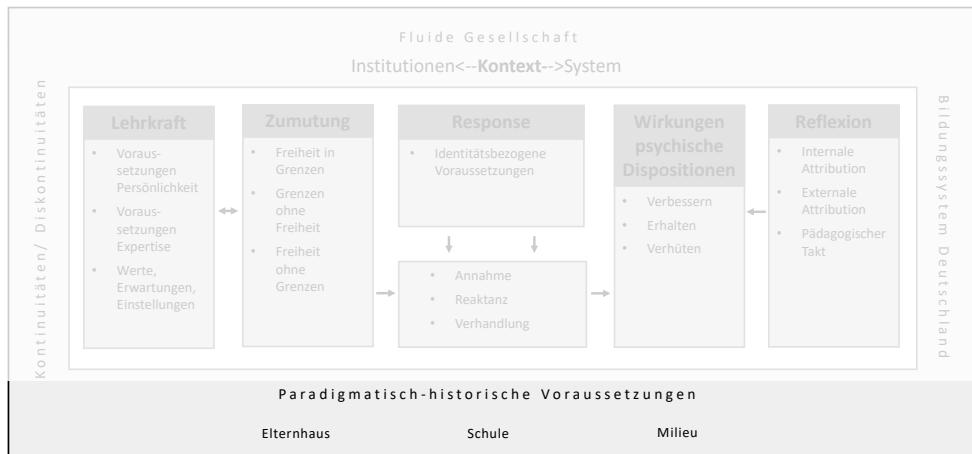
Im Schulverhältnis umfasst das Elternrecht das bereits erwähnte Recht zur Bestimmung des Bildungswegs. Ferner gehören dazu das Recht zur Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht, Abwehransprüche (gegen körperliche Züchtigung, Freiheitsentzug, Eingriffe in Privatsphäre von Schülerinnen und Schülern und Eltern, Missbrauch des staatlichen Erziehungsauftrags) sowie verschiedene Informationsrechte als Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit von schulischer und elterlicher Erziehungsarbeit (Avenarius 2019a, 336ff.). Das ist eine in der schulischen Praxis konfliktbehaftete Konstruktion, die bis heute immer wieder zu gerichtlichen Auseinandersetzungen führt. Ein Beispiel hierfür sind elterliche Wünsche, Kindern und Jugendlichen Biologieunterricht zu untersagen, weil er biblischen Lehren widerspreche, und stattdessen Kreationismus mindestens gleichberechtigt zu lehren. Als schwierig kann sich die konstruktive Zusammenarbeit von schulischer und elterlicher Erziehungsarbeit auch herausstellen, wenn muslimischen Schülerinnen aus religiösen Gründen verboten wird, am Schwimmunterricht oder an einer Klassenfahrt teilzunehmen, da es bei Letzterer beispielweise zu moralisch verwerflichen Handlungen kommen könnte. Sowohl für das Nicht-Lehren von Kreationismus als auch für die Klassenfahrt ließen sich eine Reihe sinnvoller pädagogischer Argumente anbringen, wie etwa, dass religiöse Vorstellungen in einem naturwissenschaftlichen Unterricht nichts zu suchen haben bzw. dass es wichtig ist, den Gemeinschaftssinn zu fördern, einen verantwortungsvollen Umgang mit- und untereinander zu lernen und/oder Selbstwirksamkeit in der Interaktion mit anderen zu entwickeln.

Im Unterschied zu Rechtsprechungen der 1980er und 90er Jahre, die der Glaubensfreiheit der Eltern – und damit einhergehend auch ihrer Kinder – regelmäßig Vorrang vor schulischen Zwecken gewährte, betont die aktuelle Rechtsprechung zunehmend mehr pädagogische Argumente bzw. Einschätzungen. Vor dem Hintergrund der Integrationsfunktion von Schule kommen Gerichte häufig zum Ergebnis, dass der Verweigerung der Teilnahme an bestimmten schulischen Fächern, Inhalten und Ausflügen – die ausschließlich auf eine religiöse und weltanschauliche Orientierung zurückgeführt wird – nur in gravierenden Ausnahmefällen entsprochen werden kann (Avenarius 2019b).

Hier stehen sich grundgesetzlich verankerte Ansprüche der Eltern und erzieherische Aufgaben der Schule bisweilen gegenüber. Die Rechtsauffassungen hierzu sind durchaus divergent. Insgesamt bedeutet die Gleichrangigkeit von elterlichem Erziehungsrecht und staatlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag gemäß Bundesverfassungsgericht, dass die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen sei (Bundesverfassungsgericht 1972). Wie ein solches sinnvoll aufeinander bezogenes Zusammenwirken in der Praxis aussieht, muss immer wieder neu verhandelt werden.

4.2.3 Paradigmatisch-historische Voraussetzungen

Schule und Elternhaus in gemeinsamer Erziehungsverantwortung



Im Zuge der eben beschriebenen Gleichrangigkeit des elterlichen Erziehungsrechts und staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags entstand in Deutschland die normative Forderung, Schule und Elternhaus grundsätzlich nicht als getrennte Systeme zu betrachten. Beide Systeme sollen zusammenarbeiten, Erziehung als eine gemeinsame Verantwortung von Schule und Elternhaus begreifen und entsprechend handeln. In der Bonner Erklärung aus dem Jahr 2003 (über 30 Jahre nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts) bekennen sich die Kultusministerien, Eltern und Lehrerverbände zu dieser gemeinsamen Verantwortung. Sie artikulieren konkretere Grundprinzipien und Erziehungsziele, die durch die Kooperation von Elternhaus und Schule erreicht werden sollen:

„Respekt vor der Würde des Menschen, Mündigkeit des Menschen, Verantwortung jedes Einzelnen, Verpflichtung zur Leistung entsprechend den individuellen Fähigkeiten, gegenseitige Unterstützung und Rücksichtnahme, Kommunikation als Voraussetzung für partnerschaftliche Zusammenarbeit und Zusammenleben, Toleranz indirekt miteinander wie in weltanschaulicher Auseinandersetzung, Einhaltung einer gemeinsamen Ordnung zur Sicherheit der individuellen Freiheit“ (Bonner Erklärung 2003, II).

Die eingangs genannten Philosophen Rousseau und Kant könnten sich wohl mit großen Teilen dieser Formulierung anfreunden. In einem nicht selbstverständlichen Gleichklang von normativen Forderungen und Wissenschaft lassen sich national wie international eine Reihe von empirischen Studien anführen, welche diese Position unterstützen. Wir finden immer wieder Belege, die den positiven Einfluss einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule auf Schulleistungen und Schulerfolg belegen oder zumindest wichtige Indizien für diesen Zusammenhang anführen (Hill & Taylor 2004; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan 2016; Barz 2019b; Otani 2020). Darüber hinaus verweisen einige Studien auf positive Effekte für das emotionale und soziale Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern, wenn Eltern und Lehrkräfte zusammenarbeiten (Garbacz, Herman, Thompson & Reinke 2017; Hornby & Lafaele 2011).

Neben empirischen Untersuchungen finden sich auch eine Reihe theoretischer Überlegungen, die die gemeinsame Verantwortung betonen. So zum Beispiel die Idee, die Kooperation zwischen Eltern und Akteuren und Akteurinnen in Schulen sei Ausdruck gelebter demokratischer Kultur (Eikel 2006). Der große und bis heute zu Recht einflussreiche Erziehungsphilosoph Dewey argumentierte bereits 1899, Schule müsse eine „embryonic society“ (Dewey 1899, 12) sein, d. h., Schule spiegele wider, wie die Gesellschaft sei. Wenn eine Gesellschaft demokratisch sein soll, muss diese Demokratie auch in der Schule sichtbar werden und sein. Zu einer solchen Demokratie gehört selbstverständlich auch der demokratische Umgang mit Eltern, nicht nur der mit Schülerinnen und Schülern.

Trotz der normativen Vorgabe einer gemeinsamen Verantwortung, trotz empirischer Befunde, die diese Position unterstützen, und trotz der hier skizzierten theoretischen Erwägungen, die eine gemeinsame Verantwortung befürworten, ist das gemeinsame Engagement von Eltern und Lehrkräften derzeit durchaus begrenzt:

- National wie international gibt es das Phänomen der ‚hard to reach parents‘. Gemeint sind Eltern, die nicht oder kaum in Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern treten. Als Ursache dafür werden oftmals logistische Herausforderungen wie Arbeitszeiten, Schichtdienst oder die Schwierigkeit, Kinderbetreuung zu finden etc. angeführt (Hornby & Lafaele 2011).
- Solche logistischen Probleme können häufig nicht durch die Schule aufgefangen werden. So berichtet u. a. Sacher im Rahmen seiner Untersuchung in Bayern, dass zwei Drittel der Eltern an Grund- und Hauptschulen und beinahe 90 % der Eltern an Realschulen und Gymnasien keine Termine für Sprechstunden außerhalb der Sprechzeiten der Lehrkräfte bekommen (Sacher 2006).
- Religiöse oder weltanschauliche Vorstellungen konfigurieren mit den Erziehungsansprüchen der Schule – etwa wenn gesagt wird, aus religiösen Gründen könne ein Mädchen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen.
- Die Beteiligung von Eltern findet häufig in Form eines Gesprächs bei Sprechstunden und/oder Elternabenden – höchstens noch im Rahmen einer Tätigkeit der Eltern im Elternbeirat – statt. Aktivere Formen wie etwa Hospitationen, Mitarbeit der Eltern im Unterricht, konkrete Erziehungsvereinbarungen zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern oder ein aktiver Einfluss der Eltern auf das Schulleben spielen eine untergeordnete Rolle (Witjes & Zimmermann 2000; Sacher 2012).
- Das Problem der Kontaktaufnahme verschärft sich für Eltern mit Migrationshintergrund, da sie oftmals nicht oder nur begrenzt die Sprache der Lehrkräfte sprechen (Barz 2019a, 2019b; Schröder 2014), divergierende Vorstellungen von Erziehung haben (Sacher 2012), großes Vertrauen in die Lehrkräfte als Expertinnen und Experten haben (Kuperminc, Darnell & Alvarez-Jimenez 2008) und daraus resultierend die Verantwortung oftmals an Lehrerinnen und Lehrer abgeben (Jäkel & Leyendecker 2004). Des Weiteren können fehlende Kenntnisse der Eltern in Bezug auf das deutsche Schulsystem (Barz 2019a, 2019b; Schröder 2014) sowie mangelnde Kenntnisse über den Erwartungshorizont von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitung (Kuperminc et al. 2008) einen Einfluss auf das Kooperationsverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund haben.

Die hier aufgelisteten Punkte, die durch eine Reihe anderer ergänzt werden könnten, lassen sich wie folgt interpretieren: Bei der gemeinsamen Verantwortung von Eltern und Lehrkräf-

ten spielen Lehrkräfte eine dominierende Rolle. Sie führen, sie sind die Situationsmächtigen, laden Eltern ein, legen Termine fest, leiten Elternabende und Eltern, definieren eine Problemlage. Sie wünschen sich seitens der Eltern, dass diese sie in dem unterstützen, was sie sich vorstellen oder als richtig erachten. Eltern hingegen wünschen sich hinsichtlich einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern u. a. direktere und häufigere Ansprache seitens der Lehrkräfte (Kröner 2009), vermehrte aktive Partizipation und Einbeziehung (in den Schulalltag) sowie Informationen über das Schulsystem bzw. über die Erwartungen und Aufgaben, die die Lehrerinnen und Lehrer an sie stellen (Barz, Cerci & Demir 2013).

Erfolgreiche Konzepte der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften setzen zunächst einmal auf Seiten der Lehrkräfte ein Bewusstsein voraus, die Familienhintergründe der Kinder und Jugendlichen in ihrer pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Im Amerikanischen gibt es hierzu den schönen Satz “The way schools care about children is reflected in the way schools care about children’s families” (Epstein 2010, 81). Erfolgreich ist ein solches “caring”, wenn es so gestaltet wird,

- dass beide Seiten sich gegenseitig vertrauen und respektieren,
- vor diesem Hintergrund gemeinsam Ziele entwickeln,
- Ressourcen teilen,
- gemeinsam verantwortlich in Entscheidungsprozessen sind,
- gemeinsam auch formale Prozesse planen und
- sich in ihren gegenseitigen Rollen respektieren (Friend & Cook 2007).

Mit anderen Worten: Die Begegnung auf Augenhöhe fördert die Zusammenarbeit für eine gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Eltern!

Obwohl diese Begegnung auf Augenhöhe häufig nicht gegeben ist, ist der überwiegende Anteil der Eltern – zumindest in Deutschland – mit der Schule zufrieden. Die Vodafone-Studie ‚Was Eltern wollen‘ spricht in einer repräsentativen Umfrage von immerhin 83 % der Eltern, die zufrieden sind (Vodafone Stiftung 2015). Für eine gemeinsame Erziehungsverantwortung von Eltern und Schule ergibt sich damit der widersprüchliche Befund:

Auf der einen Seite funktioniert die gemeinsame Erziehungsverantwortung am besten, wenn Lehrkräfte und Eltern sich zusammen auf Augenhöhe engagieren. Auf der anderen Seite sind erhebliche Teile der Elternschaft auch zufrieden, wenn das nicht passiert.

Die Verantwortung von Kindern und Jugendlichen

Nicht nur Eltern und Schule haben Verantwortung für Kinder und Jugendliche. Kinder und Jugendliche selbst können für sich und andere Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen. Erziehung muss nicht ausschließlich durch Erwachsene stattfinden, sondern kann auch durch die Betroffenen selbst erfolgen. Diverse reformpädagogische Konzepte, die schulische und andere Lebenskontexte institutionalisiert haben, betonen eine solche Erziehung innerhalb von Gruppen von Kindern und Jugendlichen.

Der französische Reformpädagoge Célestin Freinet (1896–1966) zum Beispiel organisierte seine Klassen wie eine landwirtschaftliche Kooperative, in der die Schülerinnen und Schüler ihr Ar-

beiten, Lehren und Lernen selbst planen und möglichst auch selbst organisieren. Lehrkräfte sind im Klassenrat nur ein Mitglied wie die anderen Schülerinnen und Schüler auch und haben keine größeren Stimmrechte. Regeln werden möglichst von den Kindern und Jugendlichen selbst erstellt und der Verstoß gegen diese wird durch den Klassenrat sanktioniert (Freinet 1979). Das heißt, der Selbstbestimmungsgedanke der Kinder und Jugendlichen hat eine herausragende Bedeutung! Gleichwohl sind im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung die Lehrkräfte nicht ganz ausgeschlossen. Ähnliche Konzepte finden sich in der Pädagogik des Polen Janusz Korczak (1878–1942) oder der von Alexander Sutherland Neill (1883–1973) ins Leben gerufenen Summerhill-Schule in Suffolk in England. All diese und ähnliche Konzepte werden u. a. von folgenden Ideen getragen:

- Kinder und Jugendliche dürfen ihr eigenes Leben leben. Es wird ihnen kein Leben auferlegt/vorgegeben.
- Erwachsene sind eher – im Sinne Litts – Pfleger und Anwälte der in den Kindern und Jugendlichen schlummernden Möglichkeiten.
- Kinder und Jugendliche wissen am besten, was gut für sie ist.
- Kinder und Jugendliche dürfen wählen, was sie lernen wollen.
- Die Führung durch Erwachsene soll radikal begrenzt oder bisweilen sogar ausgeschlossen werden.

Die Idee des Wachsenlassens ist in diesen Konzepten offensichtlich deutlich stärker ausgeprägt als die des Führens. Anders jedoch als in der Antipädagogik, der manche dieser Konzepte fälschlicherweise zugeordnet werden, ist die Idee des absichtsvollen Einwirkens, der Zumutung, präsent. Allerdings soll diese Zumutung nicht durch Erwachsene erfolgen, sondern durch eine Gemeinschaft von Kindern, Jugendlichen, Eltern, Lehrkräften sowie anderem Betreuungspersonal. Während die Antipädagogik fast gänzlich verschwunden ist, führen die gerade angesprochenen Konzepte der Selbstregulierung der Kinder und Jugendlichen nach wie vor ein Nischendasein, auch wenn es immer noch die Summerhill-Schule in Suffolk gibt oder in Deutschland die Laborschule in Bielefeld oder die Glocksee-Schule bei Hannover, die mit besonders hohen Anteilen der Selbstbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler experimentieren. Die heutige Partizipation von Schülerinnen und Schülern am Schulgeschehen in staatlichen Institutionen im Sinne einer Schülermitverwaltung, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet ist, ist nicht vergleichbar mit der radikalen Idee der Selbstbestimmung, wie sie in wenigen Zeilen weiter oben skizziert wurde.

Milieus

Kinder und Jugendliche gehen nicht nur in die Schule, sondern kommen aus Elternhäusern, die Milieus repräsentieren. Dort machen sie Erfahrungen mit ihren Müttern und Vätern, die sie – wie Lehrkräfte auch – erziehen wollen. Die von den Kindern und Jugendlichen gemachten Erfahrungen in den familiären Lebenswelten können gänzlich andere sein als in der Lebenswelt der Schule. Trotz des für unsere Gesellschaft typischen Pluralismus kann man versuchen, diese unterschiedlichen Lebenswelten systematisch in Gruppen zusammenzufassen. Um dies zu verdeutlichen, sei hier eine Tabelle auf Basis der Sinus-Milieus angeführt, welche mögliche Milieus der elterlichen Lebenswelt darstellt und diese dann mit kurzen Charakterisierungen der familiären Erziehungssituation kontrastiert (vgl. Sinus 2016; Evangelische Aktionsgemeinschaft 2019).

Tab. 23: Erziehung in den Sinus-Milieus in Anlehnung an die Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen in Bayern e.V. (2019)

Elterliche Lebenswelt	Charakterisierung familiärer Erziehungssituation
Konservativ-Etablierte	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung des Kindes: Es gilt, Kindern klare Werte zu vermitteln, damit sie später leistungsorientiert ihr Leben meistern. Regeln und Grenzen werden Kindern erklärt und sollen auch von ihnen verstanden werden. Rollenverständnis der Eltern: Klassische Rollenverteilung. Der Vater übernimmt jedoch Fürsorgeaufgaben in sogenannten ‚Männerkompetenzbereichen‘.
Liberal-Intellektuelle	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung des Kindes: Kinder sollen im Sinne eines Empowerments und einer Erziehung zur Selbstständigkeit angeleitet, gestärkt und unterstützt werden. Kinder sind durchaus auch Verhandlungspartner. Rollenverständnis der Eltern: Möglichst unideologische, ausgeglichene Rollenverteilung und Vermeidung geschlechtsstereotypischer Aufgabenverteilungen.
Performer	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung des Kindes: Die Erziehung von Kindern wird als Projekt gesehen, welches möglichst effizient und reibungslos ablaufen soll. Kinder sollen erfolgreich werden. Rollenverständnis der Eltern: Ausgeglichene Rollenverteilung; Berufstätigkeit beider ist selbstverständlich; bei einem Zurückstecken der Mutter entsteht Frustration. Die Eltern informieren sich auch bzgl. Erziehungsfragen – vorzugsweise online.
Expeditive	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung des Kindes: Die Perspektive des Kindes wird ernst genommen. Das Kind eröffnet neue Perspektiven. Rollenverständnis der Eltern: Flexible Handhabung von Rollenbildern; verschiedene Rollenverteilungen sind möglich wie zum Beispiel Vater oder Mutter in Elternzeit. Der Rat von außen hinsichtlich Erziehungsfragen wird eher abgelehnt.
Adaptiv-Pragmatische	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung des Kindes: Suche nach einem Mittelweg zwischen Regelorientierung und Laissez-faire. Die Bereitschaft für Verhandlungen mit Kindern ist gegeben. Ein Schulbesuch wird positiv besetzt. Rollenverständnis der Eltern: Erziehung als gemeinsame Lebensaufgabe. Mütter erwarten Unterstützung durch den Partner bzw. die Partnerin, ohne dies energetisch einfordern zu müssen, was häufig zu einem Spagat der Mutter zwischen Familie und Beruf führt.

Sozialökologische

Konsumkritisches/-bewusstes Milieu mit normativen Vorstellungen vom ‚richtigen‘ Leben, d.h. ausgeprägtes ökologisches und soziales Gewissen, Globalisierungsskeptiker, Bannenträger von Political Correctness und Diversity.

- Bedeutung des Kindes: Kinder sollen zu selbstbewussten Individuen werden und sich gleichzeitig durch Erziehung zu sozialen Wesen mit ausgeprägtem Verantwortungsgefühl entwickeln.
- Rollenverständnis der Eltern: Eher partnerschaftliche Rollenverteilung, aber auch Akzeptanz der klassischen Rollenverteilung.

Bürgerliche Mitte

Leistungs- und anpassungsbereiter bürgerlicher Mainstream, der gesellschaftliche Ordnung bejaht, sich berufliche und soziale Etablierung wünscht und nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen strebt.

- Bedeutung des Kindes: Zentrale Lebensaufgabe der Frau, Statusaspirationen für das Kind, vor allem: Investitionsgut.
- Rollenverständnis der Eltern: Aktiver Feierabend- und Wochenendpapa, Mutter als zuständige Beschützerin und Förderin.

Hedonisten

Spaß- und erlebnisorientierte moderne Unterschicht, die sich Konventionen bzw. Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft gern verweigert und ein Leben im Hier und Jetzt bevorzugt.

- Bedeutung des Kindes: Die Erziehenden – meist Mütter – möchten eher Freundin oder Schwester des Kindes sein, sehen sich weniger als Erziehungsberechtigte und gehen tendentiell den Weg des geringsten Widerstandes.
- Rollenverständnis der Eltern: Erziehung ist primär die Aufgabe der Mütter; Väter verfolgen den früher praktizierten ungebundenen Lebensstil und beteiligen sich nur wenig im Haushalt und bei der Carearbeit.

Prekäre

Prekäre beschreibt die um Orientierung und Teilhabe bemühte Unterschicht, die starke Zukunftsängste und Ressentiments hat, sich sozialen Benachteiligungen und geringen Aufstiegs-perspektiven gegenüber sieht und sich bemüht, Anschluss an die Konsumstandards einer breiten Mitte zu gewinnen.

- Bedeutung des Kindes: Kinder müssen auf das harte Leben vorbereitet werden, sie müssen lernen, sich selbst etwas zu erkämpfen, weswegen Kinder robust erzogen werden können.
- Rollenverständnis der Eltern: Klassische Rollenverteilung, in der Väter sich nur wenig im Haushalt und bei der Carearbeit beteiligen.

Traditionelle

Kleinstbürgertum, welches sich für Tradition und Ordnung einsetzt, das Bewährte bewahren möchte und sich dabei meist konformistisch verhält. Ein eher durch ältere Personen geprägtes Milieu, das durch die Nachkriegszeit geprägt ist. Typische Traditionelle sind im Rentenalter und leben schon seit vielen Jahren am selben Ort oder derselben Wohnung.

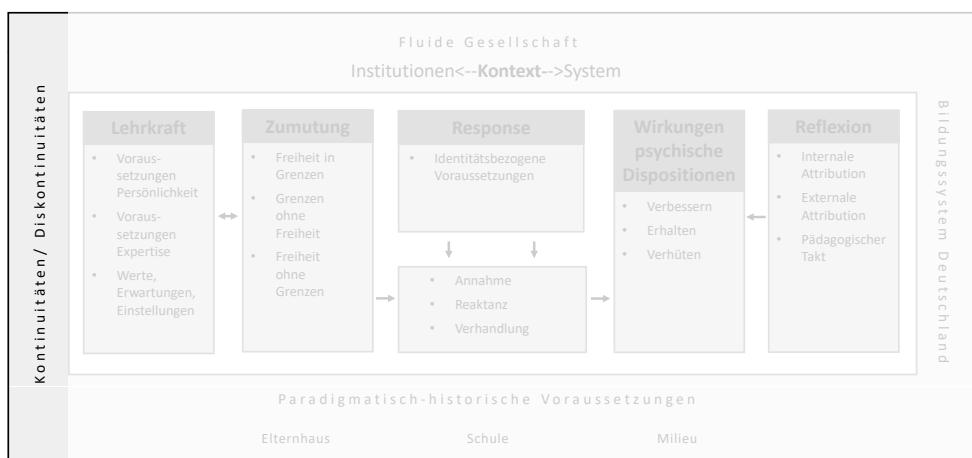
- Da das Milieu wesentlich aus älteren Personen besteht, finden sich dort keine Kinder im Haushalt.

Diese aufgeführten Milieus entsprechen in mancherlei Hinsicht nicht den Milieus der in Kap. 3.4.4 erläuterten jugendlichen Lebenswelten. Der Grund liegt darin, dass das Sinus-Institut jeweils separate Erhebungen für die Lebenswelten von Jugendlichen und für die Lebenswelten von Erwachsenen macht, wodurch sich die Kategorien der Lebenswelten unterscheiden bzw. es zu Abweichungen kommt.

Tabelle 23 zeigt eine Reihe von Konfliktfeldern auf, die sich für eine gemeinsame Erziehungsverantwortung von Eltern und Lehrkräften in der Schule ergeben können. An dieser Stelle seien exemplarisch und stellvertretend für Weitere zwei genannt:

- *Rollenverständnis von Mann und Frau:* Schule soll auf eine Werthaltung hinwirken, gemäß der das Verhältnis der Geschlechter egalitär ist. Diese Vorgabe findet sich in Schulgesetzen und Verordnungen aller Bundesländer in Deutschland. Kinder erfahren dies jedoch in einigen Milieus nicht – etwa im konservativ-establierten oder auch im prekären Milieu.
- *Leistungsorientierung:* Schule, die auf eine inklusive Gesellschaft vorbereitet, reduziert Wettkampfsituationen bzw. vergleichende Leistungssituationen, um Benachteiligte nicht als Verlierer und Verliererinnen dastehen zu lassen. Für manche Milieus – wie etwa das der Performer – ist jedoch ebendiese Leistungsorientierung von enormer Bedeutung.

4.2.4 Kontinuitäten/Diskontinuitäten



Der Idee, dass Erziehung absichtsvolles Einwirken von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche sei – so lässt sich zusammenfassend festhalten –, wird seit vielen hundert Jahren nur wenig widersprochen. Alternativen im Kontext Schule, wie die Freinet-Schulen, die Summerhill-Schule oder die Glocksee-Schule, haben sich zumindest nicht dauerhaft in der Breite durchgesetzt. Demzufolge zeigt sich ein erhebliches Maß an Kontinuität im Nachdenken über Erziehung. Heftige Diskussionen gibt es allerdings darüber, welche Ziele, Mittel, Freiheitsgrade und/oder welcher Umgang mit Widerständen beim Erziehen angemessen sind: Wer erzieht wen, wann und wie bzw. wer darf wen wann wie erziehen? Die Antwort auf diese Fragen ist je nach historischem und sozialem Kontext recht unterschiedlich. Es sei daran erinnert, dass die körperliche Züchtigung als erzieherisches Mittel in Deutschland gesetzlich/rechtlich erst 1972 abgeschafft und in Bayern als sogenanntes Gewohnheitsrecht sogar bis in die 1980er Jahre angewendet wurde. Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass in den 1970er Jahren die bereits erwähnte Antipädagogik populär war und sich massiv gegen Körperstrafen wandte.

Die Legitimation von Erziehung, ihrer Ziele und Mittel ist vielfältig und disparat. Sie kann

- rechtlich erfolgen – wie oben geschildert,
- wissenschaftliche Untersuchungen heranziehen,
- religiös erfolgen (wie etwa bei Comenius),
- sich an gesellschaftlichen Werten orientieren (heute demokratisch-partizipativ),

- esoterische pädagogische Meisterlehrten bemühen (etwa Steiners Waldorfpädagogik),
- sich auf Praktiken der eigenen Eltern berufen oder
- darauf, was einem Erzieher oder einer Erzieherin als subjektiv in einer Situation angemessen erscheint etc.

Alle hier genannten Begründungszusammenhänge können miteinander konkurrieren und haben Zeiten unterschiedlicher Popularität erlebt.

Professionelles Erziehungshandeln in Institutionen wie Schulen und Kindergärten zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte oder Erzieherinnen und Erzieher den vorgegebenen normativen Rahmen der Gesellschaft und ihrer Institution kennen und ihr Erziehungshandeln in Kenntnis wissenschaftlicher Erkenntnisse möglichst begründet gestalten. Die konkrete Gestaltung und Umsetzung von Erziehung findet immer in einem historischen Bezugsrahmen statt, in dem Welt- und Menschenbilder Ausdruck von Werten und Normen sind, gemäß denen das Verhältnis von Führen und Wachsenlassen üblicherweise gestaltet wird.

Der Zusammenhang zwischen Welt- und Menschenbildern, die teilweise rechtlich kodifiziert werden, und Erziehungszielen lässt sich leicht noch einmal exemplarisch etwas ausführlicher an der Stellung der Frau in den letzten hundert Jahren in unserer Gesellschaft illustrieren: Das Frauenwahlrecht wurde in Deutschland im November 1918 eingeführt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Gleichheit von Mann und Frau in Art. 3 Abs. 2 Satz 1 GG grundgelegt, wodurch zahlreiche gesetzliche Bestimmungen angepasst werden mussten (Weber in Creifelds et al. 2019, 655, li. Spalte). Bis zu dem in diesem Zuge entstandenen *Gleichberechtigungsgesetz* vom 18.6.1957 (Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau) (Fuchs & Weber in Creifelds et al. 2019, 655, li. Spalte) verwaltete in der Bundesrepublik Deutschland der Mann das von seiner Frau in die Ehe gebrachte Vermögen und das Gehalt, das seine Frau verdiente. In der sowjetischen Besatzungszone wurde die 1949 in die Verfassung aufgenommene Gleichberechtigungsregelung demgegenüber frühzeitig auch in familienrechtliche Regelungen überführt (Paletschek 2001, 428). Hier war die spätere DDR fortschrittlicher als die Bundesrepublik. In Reaktion auf die Gleichberechtigung von Mann und Frau in der DDR wurde Artikel 2 GG in der Verfassungsrevision im Rahmen der Wiedervereinigung um das Gleichstellungsgebot von Mann und Frau ergänzt (Baer und Markard in von Mangoldt, Klein & Starck 2018).

Erst nach 1969 wurde eine Frau in Westdeutschland voll geschäftsfähig. Das bis in die 70er Jahre dominierende Leitbild der Hausfrauenehe wurde jedoch erst im Rahmen des Ersten Gesetzes zur Reform des Ehe- und Familienrechts vom 14.6.1976 aufgegeben (Badura 2010). Bis 1977 durfte eine Frau in Westdeutschland nur dann einem Erwerbsberuf nachgeben, wenn dieser mit den Pflichten der Ehe und Familie vereinbar war. Diesen formalen rechtlichen Schritten lagen unterschiedliche gesellschaftliche Diskurse zugrunde. Religiöse Argumentationen beschrieben anhand ausgewählter Bibelzitate die Frauen – von Gott dazu bestimmt – als Untertanen der Männer zu agieren (z. B. Gen. 3,16; Paulus, Epheser 5, 22–24; Paulus 1. Korinther 7, 3–5; Paulus 1 Korinther 11, 9). Seitens der Biologie wurde mit der Gebärfähigkeit der Frauen argumentiert, welche ihnen per se einen besonderen Platz zuwies und im Rahmen welcher die Dominanz des männlichen Geschlechts begründet lag (vgl. zur sozialen Konstruktion von Genderungerechtigkeit: Schaik und Michel 2020).

Diese wenigen Schlaglichter aus der Welt des Rechts machen ein spezifisches Welt- und Menschenbild deutlich: Frauen wurde nicht dasselbe Maß an Autonomie zugestanden, welches für Männer selbstverständlich war. Sie waren dem Mann untergeordnet und auf den familiären Kontext beschränkt. Das dahinterstehende Welt- und Menschenbild lautet in der bekannten flapsigen For-

mulierung – Frauen sind für Kinder, Küche und Kirche zuständig, Männer für die materielle Versorgung der Familie oder wie Schiller es poetisch und in paradigmatischer Formulierung auch für kommende Generationen 1799 im „Lied von der Glocke“ beschrieb (Schiller 1799, 116ff.):

„Der Mann muß hinaus
 Ins feindliche Leben,
 Muss wirken und streben
 Und pflanzen und schaffen, [...]]
 Und drinnen walten
 Die züchtige Hausfrau,
 Die Mutter der Kinder,
 Und herrscht weise
 Im häuslichen Kreise [...]“

Das Resultat war: Noch in den 60er und 70er Jahren sollten Mädchen vor allem durch die Erziehung auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet werden. In einem Bericht der Bundesregierung zur Rolle der Frau aus dem Jahr 1960 wurden die sogenannten ‚Hege- und Sorgefunktionen der Hausfrau‘ hervorgehoben. Auch die Heiratsmöglichkeiten der Frauen erhielten einen hohen Stellenwert innerhalb dieses Berichts (Deutscher Bundestag 1960), wenngleich es dort auch hieß:

„Die Hausfrau, auch diejenige, die ihre ausschließliche Rolle als Hausmutter bewußt und gern auf sich genommen hat, sieht in der Regel schon bald die Nachteile, die sie gegenüber der erwerbstätigen Frau hat. So empfinden gerade intellektuell anspruchsvolle Hausfrauen oft nicht so sehr die notwendigerweise häufige Wiederholung vieler Arbeiten als bedrückend, sondern leiden weit mehr noch unter einem Mangel an geistiger Anregung [...]“ (Deutscher Bundestag 1960, 11).

Trotz dieser Sorge um die intellektuelle Frau waren die Erziehungsziele vor allem darauf gerichtet, die ‚Hege- und Sorgefunktionen‘ zu entwickeln, sich unterordnen, Gehorsam gegenüber Männern zeigen, eher keinen eigenen Beruf anstreben ... So sagt etwa die Vorsitzende des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen 1965: „Ohne den Mut zum Verzicht gibt es nur Kümmerformen fraulichen Wirkens in dieser Zeit. Im Maß der freiwilligen Hingabe an die Aufgabe begründet sich wahre Freiheit und Selbstverwirklichung“ (zit. nach Spleis 2011, 61). Mit der Einführung der Koedukation ungefähr zur selben Zeit gibt es weniger Äußerungen dieses Typus, die Idee einer typischen Mädchenbildung verblasst, ist aber noch lange Zeit lebendig. So heißt es noch 1995 in der angesehenen pädagogischen Zeitschrift „Neue Sammlung“, durch den Handarbeitsunterricht werden nicht nur praktische Fähigkeiten, sondern auch weibliche Sekundärtugenden wie Fleiß, Sorgfalt, Sauberkeit und Bescheidenheit gefördert (Kraul 1995).

Hiergegen gibt es bis in die heutige Zeit ein Aufbegehren. Ein populärer Ausdruck dieses Aufbegehrens war in den 1970er Jahren das Buch von Ursula Scheu mit dem sprechenden Titel „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht“, ein Titel, der auf die Ikone des Feminismus‘ Simone de Beauvoir und ihr berühmtes Buch „Das andere Geschlecht“ zurückgeht, welches im Original sogar 1949 erschien. Von Diskussionen wie der von Beauvoir und Scheu angestoßenen haben sich Veränderungen ergeben: Innerhalb der Institution Ehe zum Beispiel gibt es fortan mehr Gleichberechtigung, im Wirtschaftsleben sind Frauen zumindest prinzipiell vollwertige Geschäftspartnerinnen, auf Ebene der Kommunikation kommt heute niemand mehr auf die Idee, junge Frauen als ‚Fräulein‘ anzureden, Kontaktrituale wie etwa das Verbeugen gegenüber Frauen verändern sich etc.

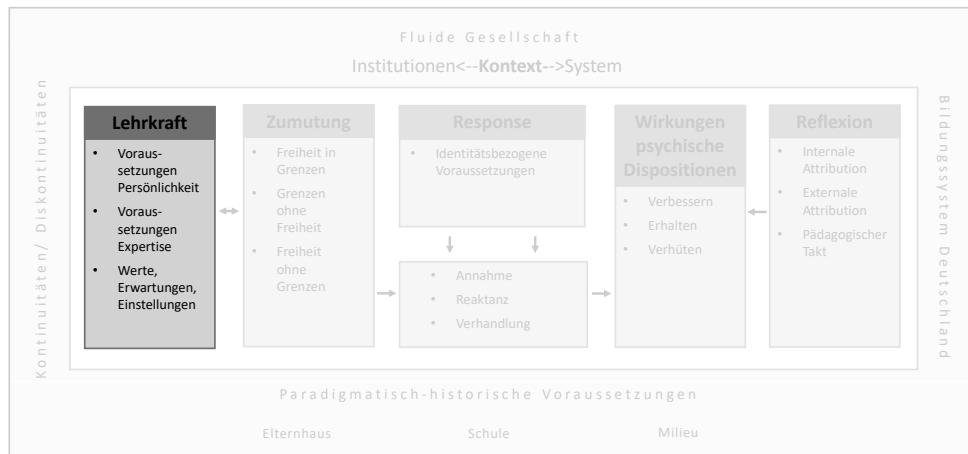
Auf Ebene des Erziehungshandelns bedeutet dies, Mädchen nicht anders als Jungen zu behandeln, ihnen gleiche Freiheiten zuzugestehen, sie nicht in Spielsituationen zu drängen, die sie

spielerisch auf eine Rolle als Mutter und Hausfrau vorbereiten, ihnen damit andere Rollen im Unterricht und in ihrem zukünftigen Leben zuzugestehen etc. Es gilt, sich von Rollenmythen wie Jungen seien technisch und handwerklich begabt, Mädchen eher hauswirtschaftlich oder sprachlich, zu verabschieden. Jungen und Mädchen, Kinder und Jugendliche müssen gemäß ihren Begabungen großge- und erzogen werden! Belege für die Verabschiedung von diesen Rollenmythen finden sich in zahlreichen empirischen Untersuchungen.

Die Diskussion um Rollenbilder bzw. Geschlechterrollen in der Erziehung wurde bereits im Rahmen François Fénelons (1651–1715) umfassender Mädchenbildung aufgegriffen. Während Rousseau sich zwar für eine Erziehung zur Autonomie einsetzte, welche allerdings nur für das männliche Geschlecht gedacht war (da die Frau lediglich in Abhängigkeit des Mannes gedacht wurde), definierte Fénelon die Frau keineswegs in Abhängigkeit eines Mannes, sondern sprach ihr gesonderte Bildung zu (Fénelon 1687). Es hat jedoch lange gedauert, bis solche Vorstellung sich durchgesetzt haben.

4.2.5 Die Voraussetzungen der Lehrkraft

Persönlichkeit



Über den Zusammenhang der Big Five und dem Erziehungsverhalten von Lehrkräften in der Schule gibt es kaum Untersuchungen. Einige wenige finden sich zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsausprägungen von Eltern und Erziehungshandlungen. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass im englischen Sprachgebrauch Erziehungsverhalten oder insbesondere Erziehungsstile unter den Begriff *parenting* fallen und *parenting* eher nicht mit *teacher* oder *teaching* assoziiert wird. Gleichzeitig umfasst *education* die bei uns üblichen Begriffe *Bildung* und *Erziehung*. Eine Kombination wie „teacher parenting“ gibt es meines Wissens nicht, allenfalls gibt es, mit Bezug auf Erziehungsstile, Kombinationen wie *authoritarian* oder *authoritative teaching*. In Hinblick auf die Persönlichkeitsausprägungen der Big Five und das Erziehungsverhalten von Eltern liegen folgende Forschungsbefunde vor (Prinzie, Stams, Deković, Reijntjes & Belsky 2009):

- Hohe Ausprägungen in den Dimensionen *Extraversion*, *Verträglichkeit*, *Offenheit* und *Gewissenhaftigkeit* gemeinsam mit niedrigen Ausprägungen in der Dimension *Neurotizismus* stehen in Beziehung zu mehr Wärme und Kontrolle des Verhaltens. (Hier könnte vermutlich eine Nähe zu Brezinkas unidirektionalem Modell hergestellt werden.)

- Betrachtet man ausschließlich den Zusammenhang von *Verträglichkeit* und *Neurotizismus*, führt ein hohes Maß von *Verträglichkeit* mit einem geringen Maße *Neurotizismus* zu mehr Handlungen gegenüber Kindern und Jugendlichen, die ihre Autonomie unterstützen. Das Gewähren von Autonomie bei einem gleichzeitigen Festhalten an einem Erziehungsanspruch führt zu mehr Verhandlungen.
- Gewissenhafte Eltern können leichter Grenzen setzen (Olivier, Guerin & Coffman 2009).

Diese beschriebenen Zusammenhänge könnten vorsichtig auch auf Lehrkräfte übertragen werden. Da Erziehen eine Zumutung ist, werden Lehrkräfte, die extrem introvertiert sind, wahrscheinlich Schwierigkeiten damit haben, Zumutungen einzufordern. Beim Unterrichten kann man sich als Lehrkraft leichter zurücknehmen, beim Erziehen eher weniger. Starke neurotische Ausprägungen sind in allen Kontexten pädagogischen Handelns schwierig.

Expertise

Anders als Eduard Spranger (1882–1963), der an ein Konstrukt wie das des geborenen Erziehers oder der geborenen Erzieherin glaubte, wird heute davon ausgegangen, Erziehen können sei ein Ausdruck von Professionalität und könne erlernt oder trainiert werden (Schneewind 2005). Diese Annahme setzt Kenntnisse von diversen Möglichkeiten des Erziehens voraus, die in Kapitel 2.4.6 genauer beschrieben werden.

Aus der Perspektive des heute vorherrschenden partizipativ-demokratischen Gesellschafts- und Erziehungsbildes sollten Eltern und Lehrkräfte in Anlehnung an Honkanen-Schobert und Jennes-Rosenthal (2002) idealerweise Folgendes können:

Sie

- zeigen echtes Interesse;
- nehmen Kinder und Jugendliche ernst, behandeln ihre Probleme und Sorgen nicht von oben herab und spielen sie nicht herunter;
- bleiben in ihrer Rolle und versuchen nicht, jugendlich zu sein;
- zeigen Rückgrat und formulieren eigene Grenzen;
- halten Konflikte und das emotionale Auf und Ab des Kindes/Jugendlichen aus;
- sind Vorbild;
- geben den Kindern und Jugendlichen Aufgaben, die sie herausfordern, und erlauben Bereiche der Unabhängigkeit;
- strahlen – so oft es möglich ist – Gelassenheit, Klarheit, Vertrauen und Zutrauen aus (innere Haltung: „Aus dem wird noch was, auch wenn es im Moment nicht so aussieht!“);
- zeigen Gesprächsbereitschaft, bieten Unterstützung, stehen zur Verfügung, drängen sich aber nicht auf und übernehmen nicht die Probleme;
- zeigen Auseinandersetzungsbereitschaft;
- haben Mut zu Fehlern;
- lassen los und geben Halt.

Diese Auflistung ist anspruchsvoll und verlangt eine Menge von Lehrkräften und Eltern, die erziehen. Das hier aufgelistete Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten entspricht in vielen Hinsichten dem in Kapitel 4.4.5 erläuterten autoritativen Erziehungsstil.

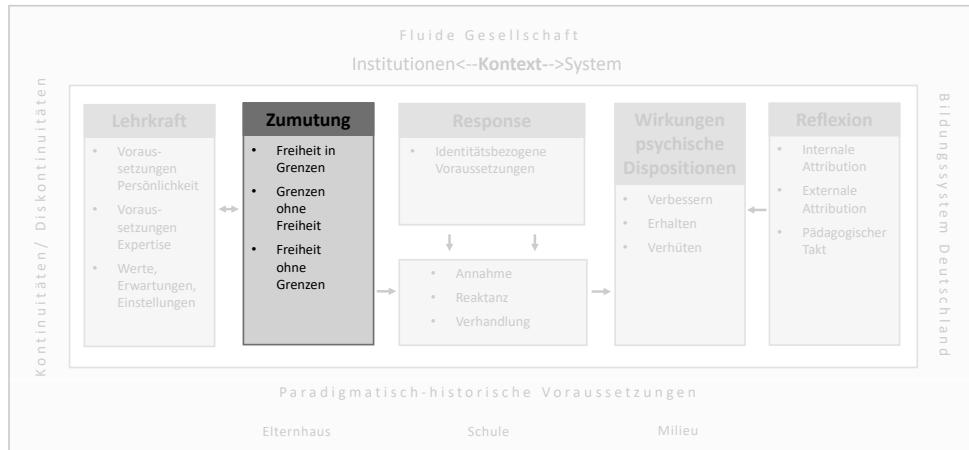
Werte, Erwartungen, Einstellungen

In der Literatur werden vier zentrale Beliefs diskutiert, die großen Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungsverhaltens von Eltern oder Lehrkräften haben (in Anlehnung an Drahmann, Cramer & Merk 2018):

- **Romantischer Werterziehungsansatz:** Ausgehend von der Rousseauschen Überlegung, der Mensch sei von Grund auf gut und erst die gesellschaftliche Beeinflussung durch etwa Lehrkräfte und/oder Eltern mache ihn böse, wird im Erziehungsverhalten Wert darauf gelegt, das Gute in den Kindern und Jugendlichen zur Selbstentfaltung zu bringen. Lehrkräfte, die dies für richtig erachten, halten sich zurück und versuchen, Bedingungen zu kreieren, die eine solche Selbstentfaltung möglich machen.
 - **Technologischer Werterziehungsansatz:** Werte in Form von Erziehungszielen werden tradiert und vermittelt. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte und/oder Eltern, die Kinder und Jugendlichen auf ‚richtiges Verhalten‘ hinzuweisen, normative und theoretische Begründungen zugänglich zu machen und gegebenenfalls zu diskutieren. Lehrkräfte und/oder Eltern halten sich nicht zurück, sondern verstehen sich als ‚change agents‘ von Verhalten.
 - **Entwicklungsfördernder Werterziehungsansatz:** Aufbauend auf der Moralpsychologie von Lawrence Kohlberg (1927–1987) steht hier die Überlegung im Mittelpunkt, Heranwachsende müssten ‚richtiges‘ Verhalten erfahren und möglichst durchleben. Im Mittelpunkt stehen dabei das Erfahren und Durchleben von Konfliktsituationen, bei denen es um Gerechtigkeit geht. Das zentrale didaktische Mittel bildet hierbei die Konfrontation mit Dilemmata.
 - **Vorbildansatz:** Lehrkräfte und/oder Eltern verfolgen Erziehungsziele nicht nur im Sinne eines technologischen Werterziehungsansatzes, sondern wollen durch ihr eigenes Verhalten als Vorbild anregen und überzeugen. Im Sinne des Modelllernens von Bandura versuchen sie in der Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen selbst ein glaubwürdiges Modell abzugeben und gleichzeitig Interaktion so zu gestalten, dass sie Modellcharakter hat.

Diese vier idealtypischen Beliefs bilden Selbstverständnisse von Lehrkräften ab, die – im Sinne von Pajares – Filter ihrer Wahrnehmungen und Handlungen im Kontext von Erziehen sind. Der Technologische Ansatz hat in vielerlei Hinsicht eine Nähe zu Brezinkas unidirektionalem Modell, ebenso wie der Entwicklungsfördernde Erziehungsansatz, bei welchem es in der Praxis vor allem Lehrkräfte sind, die Dilemmata in Form von Texten oder Spielsituationen wohl arrangiert den Heranwachsenden präsentieren.

4.2.6 Die Gestaltung der Zumutung



In dem Kontinuum von Führen und Wachsenlassen, von Freiheit gewähren und Grenzen setzen, sind verschiedene Typologien von Erziehungshandeln entwickelt worden, nicht nur, um

wissenschaftlich Begriffe zu unterscheiden und zu erforschen, sondern auch, um praktische Hilfen für diejenigen zu geben, die erziehen. Solche Typologien beschreiben üblicherweise stabile Kombinationen aus Erziehungszielen, Erziehungspraktiken und häufig auch normativen Vorstellungen, die sich voneinander abgrenzen lassen (Liebenwein & Weiß 2012, 160). Man spricht hier von Erziehungsstilen. Die Theorien und Forschungen zu Erziehungsstilen gehen zurück bis in die 1930er Jahre, also kurz nachdem das Buch von Theodor Litt erschienen ist. Da Litt jedoch im Bereich der philosophischen und pädagogischen Disziplinen verortet wird, während die Erziehungsstilforschung vor allem psychologisch (und in ihren Anfängen auch psychoanalytisch) geprägt ist, beziehen sich die beiden Kontexte nahezu nicht aufeinander.

Eine der Typologien, die im deutschsprachigen Bereich sehr populär ist, stammt von Klaus Schneewind, dem Begründer der Familienpsychologie in Deutschland. Schneewind hat nicht nur intensiv zum Erziehen in Familie und Schule geforscht, sondern sich auch um praxisnahe Anleitungen für Eltern und Lehrkräfte bemüht. Wie schon eingangs in diesem Buch erwähnt, schließt er einerseits ideengeschichtlich an Rousseau an, andererseits reiht er sich in die Tradition ein, verschiedene Erziehungsstile zu identifizieren. Schneewinds Typologie besteht aus drei Typen, denen er metaphorisch sprechende Bezeichnung gegeben hat (Schneewind 2005):

1. *Freiheit in Grenzen*
2. *Grenzen ohne Freiheit*
3. *Freiheit ohne Grenzen*

Die Grundlage seiner Typologie ist einerseits das Maß, in welchem die Erziehenden Kinder und Jugendliche wertschätzen, das Maß, zu fordern und Grenzen zu setzen, und andererseits das Maß der Gewährung von Eigenständigkeit. Damit knüpft er einerseits an empirische amerikanische Forschung zum Erziehen und andererseits an eine deutschsprachige Tradition der Klassifikation von Erziehungsstilen an (vgl. Liebenwein & Weiß 2012). Seine Typologie lässt sich in Anlehnung an Schneewinds eigene Darstellungen wie folgt grafisch charakterisieren:

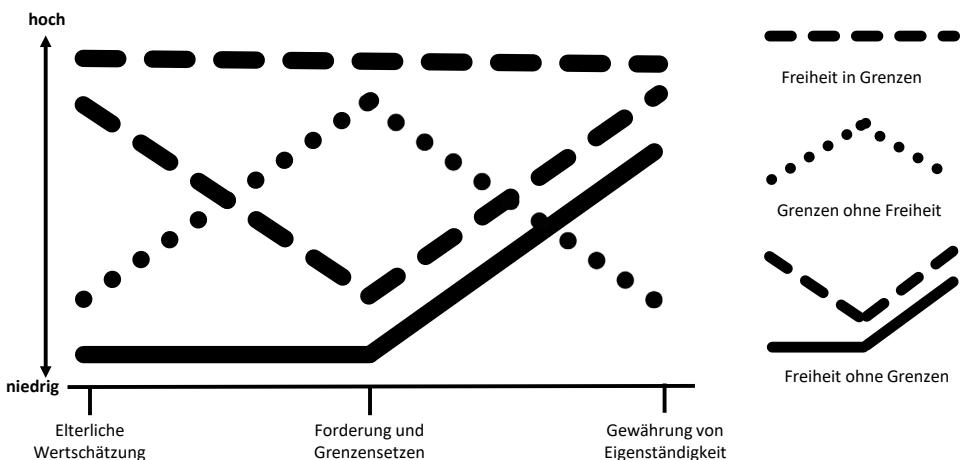


Abb. 34: Typologie von Erziehungsstilen nach Schneewind und Böhmert (2008)

1. *Freiheit in Grenzen*: Dieser Erziehungsstil ist durch den oberen Balken dargestellt. Die Ordinate, die senkrechte Achse, verweist auf ein hohes Maß an *elterlicher Wertschätzung*. Diese zeigt sich durch Interesse an Problemen von Kindern und Jugendlichen, am Ernstnehmen

ihrer Argumente, am Aushalten schwieriger Situationen, die ihren Ausgang in den Kindern und Jugendlichen selbst finden oder in Gesprächs- und Unterstützungsbereitschaft der Erziehenden (auch in konfliktbehafteten Situationen). Die Abszisse – die waagerechte Achse – zeigt, dass diese *elterliche Wertschätzung* gleichzeitig mit einem hohen Maß an *Forderungen und Grenzsetzungen* sowie gleichzeitig einem hohen Maß an *Eigenständigkeit* einhergeht bzw. mit diesen verknüpft ist. Das oben genannte Beispiel, in welchem ein 14-Jähriger über das spätere Heimkommen verhandelt, ist ein gutes Beispiel für diesen Erziehungsstil. Die Eltern wertschätzen ihr Kind und treten deswegen in Verhandlung mit ihm. Wenn das Ergebnis dieser Verhandlung lautet, der Sohn müsse statt um 20:00 Uhr um 22:00 Uhr nach Hause kommen, ergibt sich daraus das Gebot, auch tatsächlich um 22:00 Uhr zu Hause zu sein. Die Verschiebung ist kein Freibrief, erst nach Mitternacht nach Hause zu kommen. Sollte das passieren, wird dies üblicherweise sanktioniert. In manchen wissenschaftlichen Kontexten wird in Zusammenhängen wie dem Geschilderten auch von Verhandlungshaushalten gesprochen (du Bois-Reymond 1998). Es zeigt sich, dass bei diesem Erziehungsstil an einem bestimmten Punkt Gehorsam eingefordert wird bzw. Grenzen gesetzt werden.

Erziehen bei diesem Erziehungsstil zielt auf Autonomieerleben ab und zeichnet sich in Anlehnung an Schneewind üblicherweise durch folgende Handlungen aus:

- Initiierung bestimmter Handlungen oder Entwicklungseffekte bei Kindern und Jugendlichen wie z. B. Anregen, Zeigen, Überzeugen oder Vormachen.
- Durchführung von Aktivitäten, die diese initiierten Prozesse begleiten sollen wie z. B. Unterstützen, Mitmachen, Erklären, In-Gang-Halten oder Coachen.
- Ausführung von Verhaltensweisen, die die erwünschten Effekte festigen sollen wie z. B. Loben, Wertschätzen, Kommentieren, Belohnen oder Sich-Freuen.

Dieser Erziehungsstil spiegelt die Perspektive eines partizipativen demokratischen Handelns wider. Ein partizipatives demokratisches Handeln fordern Schulgesetze der einzelnen Bundesländer in diversen Formen ein, ebenso wie es sich in der oben zitierten Bonner Erklärung wiederfindet.

2. *Grenzen ohne Freiheit*: Wie bereits die Formulierung deutlich macht, ist dieser Erziehungsstil als Gegensatz zum ersten gedacht. Hier haben wir ein geringes Maß an *elterlicher Wertschätzung*, ein geringes Maß bei der *Gewährung von Eigenständigkeit* und ein hohes Maß an *Forderungen und Grenzsetzungen*. Ein 14-Jähriger würde nicht als relevanter Verhandlungspartner wahrgenommen, dem man ein höheres Maß an *Eigenständigkeit* einräumt, weil er überzeugende Argumente hat. Eine klassische Redewendung, die diesen Stil charakterisiert, lautet: „Solange du deine Füße unter meinen Tisch stellst, machst du, was ich verlange!“

Erziehen bei diesem Erziehungsstil dient der Durchsetzung elterlicher Vorstellungen oder Vorstellungen der Lehrkräfte, ohne die kindliche oder jugendliche Lebenswelt ernst zu nehmen. Charakteristisch sind Handlungen wie:

- Initiierung bestimmter Handlungen oder Entwicklungseffekte bei Kindern und Jugendlichen wie z. B. durch Befehle oder Einforderung von Gehorsam.
- Durchführung von Aktivitäten, die diese initiierten Prozesse begleiten sollen wie z. B. Hinweise auf eine grundsätzliche Überlegenheit erwachsener Kompetenz, Überwachen, Kontrollieren oder Bestrafen.
- Ausführung von Verhaltensweisen, die die erwünschten Effekte festigen sollen wie z. B. kompromisslos auf Regeleinhaltung beharren, Demütigen bei Ungehorsam oder körperliche Züchtigung.

Dieser Erziehungsstil ist eindeutig nicht *partizipativ-demokratisch*. Er passt eher zu der in Anlehnung an Gensicke bezeichneten Gehorsams-Verzichtsgesellschaft. Während im oben genannten Beispiel über das spätere Heimkommen des Jugendlichen verhandelt wird, gibt es im Rahmen dieses Erziehungsstils lediglich Befehle („Du bist um 20:00 Uhr zu Hause!“) bzw. die Erwartung, dass die benannte Heimkehrzeit eingehalten wird. Bei Nichteinhaltung können Strafen drohen, wenngleich heute eher von Sanktionen als von Strafen die Rede ist. Der Effekt ist trotz der vielleicht freundlicheren Wortwahl derselbe. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es in manchen pädagogischen Kontexten die Einforderung und Überprüfung einer starken Regolorientierung benötigt. Dies gilt zum Beispiel für eine Pädagogik im Förderbereich sozialer und emotionaler Entwicklung (früher auch als Verhaltensgestörtenpädagogik tituliert). Hier ist es von besonderer Bedeutung, Kindern und Jugendlichen klare Regeln, Strukturen und Abläufe vorzugeben, die ihnen Halt und Orientierung bieten können (vgl. Ahrbeck & Willmann 2009; Stein & Stein 2020).

3. *Freiheit ohne Grenzen*: Dieser Erziehungsstil zeichnet sich durch die Gewährung von viel Eigenständigkeit aus. Es gibt wenig Forderungen und Grenzsetzungen. Allerdings ist das Motiv, aus dem dies geschieht, unterschiedlich. Deswegen zerfällt dieser Typus in zwei Subtypen. Es gibt Eltern, die wenig fordern und wenig Grenzen setzen und dabei große Eigenständigkeit gewähren, weil sie das Kind oder den Jugendlichen wertschätzen. Es gibt aber auch diejenigen, die ihr Kind oder den Jugendlichen nicht wertschätzen, denen es einfach gleichgültig ist, ob es sinnvoll ist, zu spät nach Hause zu kommen, weil etwa Gefahren drohen, am nächsten Tag eine Klassenarbeit geschrieben wird etc. Der 14-Jährige, der gern länger außer Haus bleiben möchte, müsste hier nicht viel verhandeln. Die Eigenständigkeit, über das Heimkommen zu entscheiden, wird gewährt. Bei hoher Wertschätzung könnte dies zum Beispiel der Glaube sein, der Jugendliche werde für sich selbst verantwortlich handeln und es sei wichtig, ihn dies erleben zu lassen. Andererseits, bei geringer Wertschätzung, ist es den Eltern einfach egal, was ihr Filius oder ihre Filia tut. In anderen Kontexten bezeichnet man Letzteres auch als *Laissez-faire-Erziehungsstil*.

Obwohl dieser Erziehungsstil aus sehr unterschiedlichen Motiven konstituiert wird, sind die Handlungsoptionen beider Subtypen weitgehend identisch:

- Möglichst keine Initiierung bestimmter Handlungen und Entwicklungseffekte bei Kindern und Jugendlichen. Wenn möglich sollen die Kinder und Jugendlichen einen eigenen Weg gehen, ohne direkt von außen gelenkt zu werden.
- Ohne Grenzsetzungen durch die Erziehenden gibt es auch keine kontrollierenden und/oder überwachenden Handlungen in Hinblick auf gesetzte Grenzen. Reaktionen auf Grenzüberschreitungen beschränken sich häufig darauf, als Erziehender eigenen Ärger zu vermeiden – etwa mit dem Partner, der Partnerin, dem Jugendamt, der Schule, den Nachbarn etc.
- Sozial steuernde Handlungen werden üblicherweise vermieden. Jedoch ist auch das Unterlassen einer Handlung im Kontext Erziehung ein Signal an Kinder und Jugendliche, sich nicht an den Erziehenden orientieren zu müssen.

Schneewinds Überlegungen bauen auf Diana Baumrinds (1971) Modell auf, welches aus den 1960er Jahren stammt und von Eleanor Maccoby und John A. Martin verändert wurde. Dieses veränderte Modell Baumrinds ist international vielleicht das verbreitetste und sei – auch aufgrund seiner terminologischen Popularität – deswegen hier noch einmal erwähnt. In seiner populärsten (abgewandelten bzw. ergänzten) Form bezeichnet dieses Modell folgende Dimensionen von Erziehungsstilen:

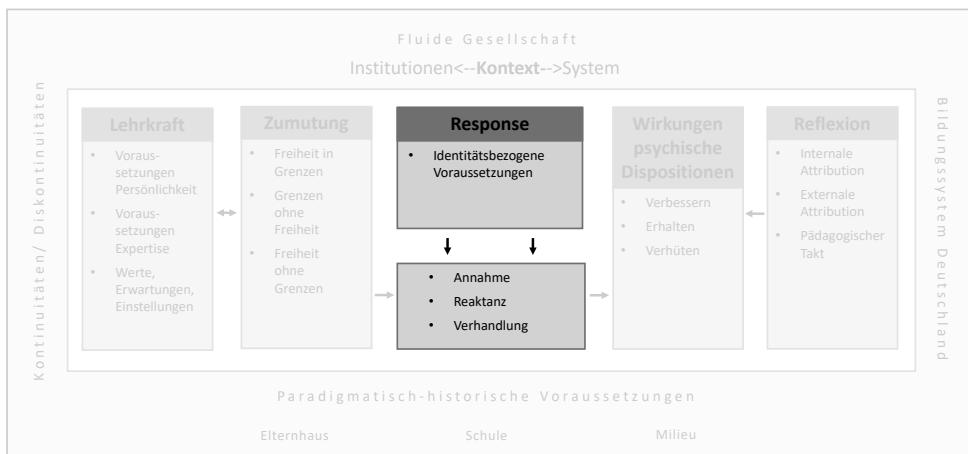
Tab. 24: Modell der Erziehungsstile nach Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts und Dornbusch (1994)

		Kontrolle	hoch	niedrig
		Wärme		
hoch		autoritativ	permissiv- verwöhnend	
niedrig		autoritär	zurückweisend-vernachlässigend	

Bei allen Unterschieden im Detail entspricht der *autoritative* Stil weitgehend *Freiheit in Grenzen*, der *autoritäre* Stil *Grenzen ohne Freiheit*, der *permissiv-verwöhnende* Stil der Varietät von *Freiheit ohne Grenzen*, wo die Wertschätzung hoch ist, und der *zurückweisend-vernachlässigende* Stil verweist auf *Freiheit ohne Grenzen* mit geringer Wertschätzung. Im Kontext dieser Kategorisierung wird lediglich der *zurückweisend-vernachlässigende* Stil grundsätzlich abgelehnt. Der *permissiv-verwöhnende* Stil wird als ideal für das Babyalter betrachtet, der *autoritäre* Stil spielt eine besondere Rolle vor dem Vorschulalter und im Kontext von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialem Förderbedarf. Jenseits dieser Kontexte wird der *autoritäre* Erziehungsstil eher problematisiert, weil er kindliche Individualisierung sowie prosoziales Verhalten behindere. Der *autoritative* Stil, weil er Einsicht sowie Verhandlungsbereitschaft und Verhandlungsfähigkeit voraussetzt, ist ideal erst ab dem Vorschulalter (Liebenwein & Weiß 2012).

In der Literatur besteht Konsens darüber, dass der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen durch Erziehungsstile beeinflusst wird. Ein *autoritativer* Erziehungsstil der Eltern führt insgesamt eher dazu, dass Kinder sich zu selbstbewussten, emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Personen entwickeln (Franić & Reichle 2007). Dies führt zu vermehrtem Schulerfolg (Spera 2005). Der Einfluss des Erziehungsstils ist umso größer, je jünger die Kinder sind. Ähnliches gilt auch für Lehrkräfte, die einen autoritativen Interaktionsstil in der Klasse bevorzugen (u. a. Lohmann 2003).

4.2.7 Der Response der zu Erziehenden



Zumutungen sind mit Erwartungen von Eltern und Lehrkräften verknüpft, dass bestimmte Dispositionen verändert, erhalten oder verbessert werden. Darüber hinaus gibt es Erwartungen über den Aufwand, der möglicherweise mit dem Durchsetzen von Zumutungen verknüpft ist.

Ist der Aufwand größer als erhofft, kann dies zu Ärger und Enttäuschung seitens der Erziehenden in Bezug auf die zu Erziehenden führen. Die Folge eines solchen Ärgers oder einer Enttäuschung sind häufig restriktivere Erziehungshandlungen. Ebenfalls können sich dieser Ärger und diese Enttäuschung von Eltern und Lehrkräften aber auch auf sich selbst richten. Dies kann zu Zweifeln hinsichtlich der eigenen Fähigkeit zu erziehen führen, das eigene Handeln oder gar für richtig erachtete Erziehungsziele werden infrage gestellt und/oder Eltern oder Lehrkräfte suchen Unterstützung bei Peers, professionellen Rat bei Erziehungsberatungsstellen, Beratungslehrkräften oder Schulpsychologen und Schulpsychologinnen.

Grundsätzlich ist der Response von Kindern und Jugendlichen auf Zumutungen durch drei idealtypische Möglichkeiten gekennzeichnet:

- Der Annahme der Zumutung, also Gehorsam,
 - Reaktanz, also Widerstand, oder
 - der Versuch, in Verhandlungen zu treten.

Verschiedene Variationen sind selbstverständlich möglich, wie etwa die nur eingeschränkte Akzeptanz einer Zumutung, ein Widerstand, aus dem sich eine Verhandlungssituation entwickelt, ein scheinbarer Gehorsam und passiver Widerstand oder Scheinverhandlungen. Dieses Zusammenspiel von Zumutung und Response hat sehr viel mit den identitätsbezogenen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zu tun. Die Zumutung der Erwachsenen greift in den Prozess der Identitätsbildung ein, denn die Erwachsenen wollen etwas verändern, verbessern oder erhalten. Letztlich wünschen sie sich, dass die Kinder und Jugendlichen auf die Frage „Wer bin ich?“ Antworten geben, die die Erwachsenen für richtig erachten. Selbst diejenigen, die ihr Kind zu Autonomie und Selbstverantwortung erziehen möchten, drängen es in eine Richtung, nämlich die der Autonomie – im Kantischen Sinne ist dies eine Bewegung von der Unfreiheit zur Freiheit.

Das Konzept der *Patchwork-Identität* von Keupp ist hilfreich, um das Responseverhalten von Kindern und Jugendlichen einzuordnen. Keupp betrachtet den Begriff der *Patchwork-Identität* als besonders passend für die derzeitige *Fluide Gesellschaft*. Grafisch stellt er sein Modell wie folgt dar:

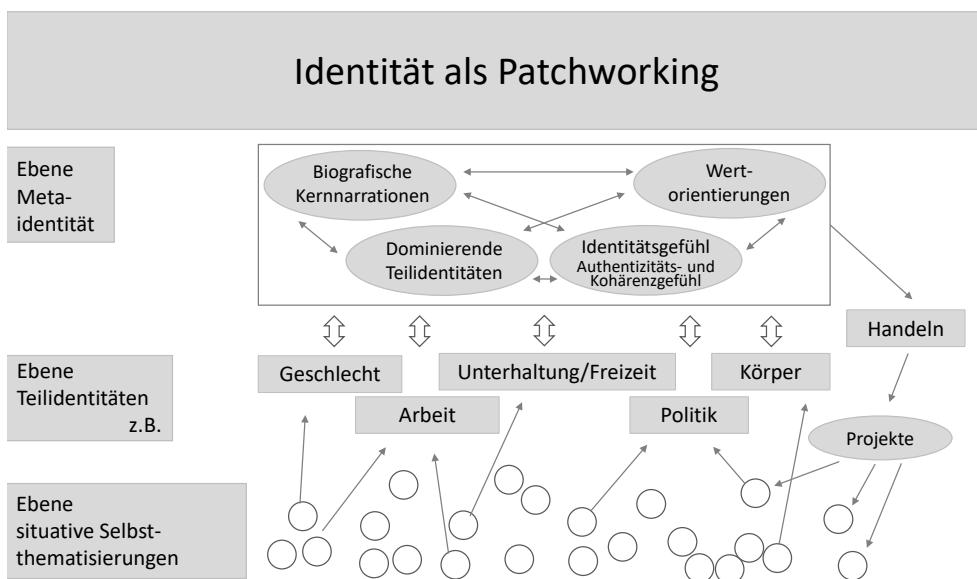


Abb. 35: Patchwork-Identität nach Keupp et al. (2002)

Im Rahmen der folgenden Betrachtungen auf Ebene der Metaidentität sollen zunächst die Kernbegriffe erläutert werden:

Biografische Kernnarration: Menschen organisieren sich und ihre Erfahrungen in Narrationen, die dem Subjekt bewusst sind und an andere weitererzählt werden. Typische Narrationen sind etwa die Aufstiegserzählung, der Abstieg, die Macherin oder der Macher, der Klassenclown, das liebe kleine Mädchen etc. Kernnarrationen schaffen eine lebensgeschichtliche und situationsübergreifende Gleichheit in der Wahrnehmung der eigenen Person. Erziehung kann jugendliche oder kindliche Kernnarrationen infrage stellen. Dies ist z. B. der Fall, wenn der Klassenclown sanktioniert wird, man als Lehrkraft sein Verhalten als grundsätzliches Rollenmuster dysfunktional darstellt. Ebenso kann etwa eine Abstiegserzählung, die ein Kind oder Jugendlicher sich zuschreibt, durch Lehrkräfte neu gerahmt werden und eine positive Wende erhalten. Das Infra-gestellen von Kernnarrationen ist nicht *eo ipso* negativ.

Wertorientierungen: Werte können im Sinne des Kapitels 4.2.5 als Überzeugungen betrachtet werden, die sich auf das Selbst und die eigene Rolle beziehen. Werte betreffen aber auch Rollen anderer relevanter Personen für das Subjekt. Das sind zum Beispiel Werte in Hinblick auf das Verhalten von Vater, Mutter, Lehrkraft, Geschwistern oder Peers. Werte müssen nicht mit Personen verbunden sein. Sie können sich auch auf Tiere oder Objekte beziehen. Ein Vegetarier oder eine Vegetarierin betrachten Tiere höchstwahrscheinlich anders als jemand, der Fleisch isst. Werte können grundsätzlich auch übergreifender Natur sein, wie etwa einem sozialökologischen Weltbild folgen oder ein guter Christ/eine gute Christin sein. Lehrkräfte oder Eltern nehmen durch Erziehung Einfluss auf diese Wertvorstellungen, indem sie versuchen, diese zu erhalten, zu verbessern oder zu verhüten.

Identitätsgefühl: Hier geht es um das Gefühl von Kohärenz der Identität und das Gefühl der Authentizität. Mangelnde Kohärenz liegt zum Beispiel vor, wenn man einem vegetarischen Weltbild folgen möchte, die Argumente für Vegetarismus für richtig hält, aber dennoch ab und zu gerne Fleisch isst. Authentisch sein heißt, sich so geben zu können, wie man sich wirklich fühlt, z. B. eine bestimmte sexuelle Orientierung zu zeigen bzw. auszuleben. Wenn man eine Seite von sich verbirgt, weil man glaubt, diese sei nicht akzeptabel, ist man nicht authentisch. Hier sei angemerkt, dass authentisch sein zweifellos zum Wohlfühlgefühl beiträgt, dies aber gerade für Lehrkräfte nicht immer möglich ist. Wenn eine Lehrkraft etwa ein Kind nicht leiden kann, weil sie es unsympathisch findet, sollte sie dies nicht öffentlich in der Klasse artikulieren. In so einem Fall ist es für eine Lehrkraft ratsam, eine Rolle zu spielen.

Teilidentitäten: Erwachsene wie auch Kinder und Jugendliche haben Teilidentitäten, was heißt, dass sich Wertvorstellungen, Handlungen und Erzählungen in Hinblick auf bestimmte Kontexte verdichten. Bei Erwachsenen ist es etwa die Teilidentität als berufstätige Person ebenso wie die Teilidentität als Mutter oder als Vater. Bei Kindern und Jugendlichen kann zum Beispiel der Clown in der Klasse der überlegte Mittelfeldstrategie in der Fußballmannschaft sein. In unterschiedlichen Kontexten werden unterschiedliche Teilidentitäten aktualisiert. Der untere Teil des Schaubildes verweist auf wichtige Teilidentitäten und ihre situativen Selbstaktualisierungen.

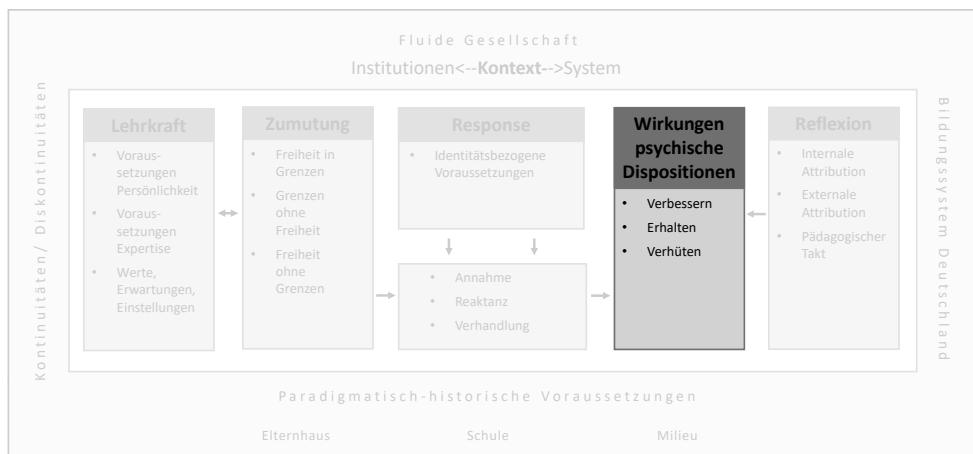
Die verschiedenen Responsemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen sind in diese Prozesse der Identitätskonstruktion verwoben. Grundsätzlich greifen Erwachsene in die Identitätskonstruktion von Kindern und Jugendlichen ein, wenn sie Zumutungen aussprechen oder durchsetzen wollen. In der Schule sind Kinder und Jugendliche manchmal mehr als sechs Stunden Zumutungen von Lehrkräften ausgesetzt. Lehrkräfte geben Rückmeldung auf Leistungen, auf Verhalten, auf Stärken und Schwächen, auf das Aussehen und vieles andere mehr. Damit behindern oder fördern sie zum Beispiel Gefühle von Kohärenz und Authentizität, bestätigen Wertorientierungen oder bezweifeln diese. Lehrkräfte erlauben oder behindern die Aktualisierung

von Teilidentitäten. Kinder und Jugendliche reagieren darauf. Sie wollen vielleicht durch Reaktanz ein Authentizitätsgefühl steigern. Eine erzieherische Ermutigung führt vielleicht dazu, eine geschlechtsbezogene Teilidentität nicht mehr nur daheim zu aktualisieren, sondern dies auch in der Schule zu tun etc.

Identitätskonstruktion ist insgesamt eine schwierige Angelegenheit. Dreierlei, sowohl die Annahme von Zumutungen der Erwachsenen als auch die Reaktanz gegen sie ebenso wie der Versuch, in Verhandlungen zu treten, sind Möglichkeiten einer gesunden Identitätsentwicklung (Marcia 1966). Die Übernahme einer Identität ist nicht schlechter als eine erarbeitete Identität. Es kann in diesem Kontext auch zu Fehlhandlungen der Identitätskonstruktion kommen, wenn es etwa aufgrund von Diffusion – das ist Orientierungslosigkeit über die Richtung, in die man sich entwickeln möchte – zu einer Suche nach fundamental umfassenden Identitätsmarkern im Rahmen von Religionen, Ideologien oder Nationalismen kommt, die dann bereitwillig übernommen werden (Marcia 1966). Möglich ist auch die Übernahme von Identitäten aus der Markenwelt oder der Welt sogenannter Influencer und Influencerinnen. Lehrkräfte wie auch Eltern mögen sich über die Annahme einer erzieherischen Zumutung freuen, jedoch ist grundsätzlich Folgendes zu bedenken:

Der Response eines Kindes oder eines Jugendlichen auf eine Zumutung in Form einer Annahme, einer Reaktanz oder des Eintretens in eine Verhandlung sollte stets vom Erziehenden im Kontext der Identitätsentwicklung des Kindes oder des Jugendlichen gesehen werden. Reflektierte Erziehende – sowohl im Kontext Elternhaus als auch im Kontext Schule – fragen nach den Gründen des Responses. Alle drei Formen des Responses können wichtige Entwicklungsschritte darstellen.

4.2.8 Die Wirkungen von Erziehung



Eingangs dieses Kapitels über Erziehung wurde auf die *Fluide Gesellschaft* einer postmodernen Welt Bezug genommen, die sich durch eine Vielfalt partikularer Lebensentwürfe auszeichne, in der es keine gesellschaftlich gemeinsamen Lebensentwürfe gebe, alles individualisiert zu betrachten sei und es eine Multioptionskultur gebe (vgl. Beck 2008). Unabhängig davon, ob eine so charakterisierte Gesellschaft der Postmoderne eine Epoche oder eine Geisteshaltung ist (vgl. Welsch 1987),

Unterschiede scheinen Vorrang vor den Gemeinsamkeiten zu haben. Hieraus ergeben sich für das wissenschaftliche Nachdenken über die Wirkung von Erziehung u. a. folgende Fragen:

1. Kann es so etwas wie gemeinsame Vorstellungen über Erziehung, Erziehungsziele und Erziehungsmittel geben, wenn der postmodernen Welt die großen Gemeinsamkeiten fehlen?
2. Ist eine gemeinsame Verantwortung von Elternhaus und Schule – wie die Bonner Erklärung sie fordert – grundsätzlich möglich?

Auf diese Fragen gibt empirische Forschung verschiedene Antworten. In den letzten Jahren gab es zahlreiche repräsentative Untersuchungen, die nach den Erziehungszielen von Eltern fragten. Im Rahmen der 2006 groß angelegten Untersuchung des Familienministeriums, der Vodafone-Studie 2014 (Vodafone Stiftung 2015) und einer Untersuchung des IPSOS-Instituts 2018 wurden jeweils über tausend Personen repräsentativ befragt. Leider ähneln sich die Fragestellungen der Studien nur bzw. sind nicht identisch, was einen Vergleich erschwert. Viele verschiedene Institutionen zeigen sich jedoch offensichtlich am Erziehungsverhalten von Eltern interessiert. Hier zunächst einmal ein Schaubild aus der aktuellsten Untersuchung des Jahres 2018. Im Ranking der Erziehungsziele ergibt sich folgende Reihenfolge:

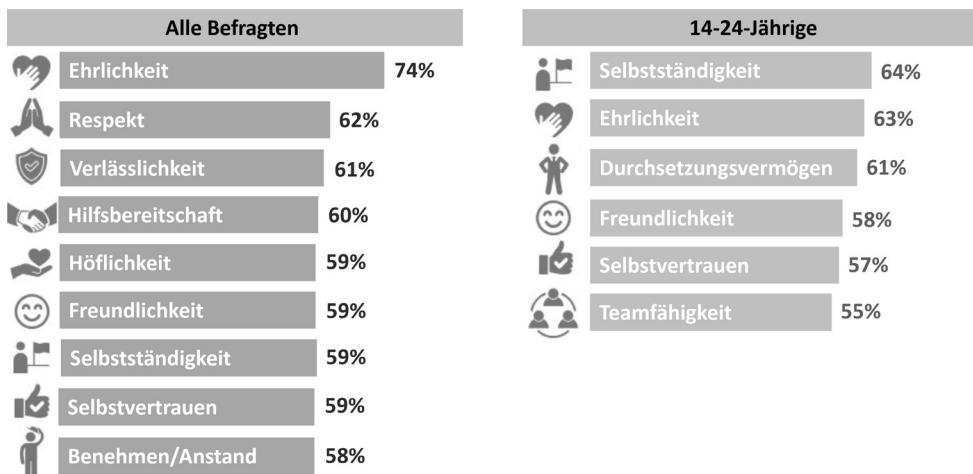


Abb. 36: Ranking Erziehungsziele (IPSOS-Institut 2018)

Neben den Erziehungszielen Erwachsener wurden interessanterweise die Erziehungsziele Jugendlicher separat betrachtet, welche allerdings mit einer Altersspanne von 14 bis 24 Jahren sehr weit gefasst wurden. Ehrlichkeit wird von allen Befragten als herausragendes Erziehungsziel beschrieben, wobei die darunter folgenden acht Ziele immerhin in der Größenordnung von ca. 60 % Zustimmung liegen. Dieser Befund spricht bei einer Bevölkerung von ca. 82 Millionen für ein höheres Maß an Gemeinsamkeit, als Zielbekundungen zu einer übergroßen Pluralität vermuten lassen, und lässt zudem Raum für unterschiedliche Ziele in unterschiedlichen Milieus.

Bei den befragten Jugendlichen steht Ehrlichkeit auf dem zweiten und Selbstständigkeit auf dem ersten Platz. In Hinblick auf ihre Lebenssituation, in der viele auch in ihren zwanziger Jahren noch keine Selbstständigkeit erreicht haben, ist dies keine große Überraschung. Jugendliche möchten frei sein und autonom handeln. Vielleicht taucht deshalb bei den Jugendlichen hier ebenfalls der Wert Durchsetzungsvermögen auf. Auch innerhalb der Gruppe der Jugendlichen liegen die Ziele ebenfalls in einer Größenordnung von 55 % – 64 %. Das ist durchaus eine beträchtliche Gemeinsamkeit.

Die Vodafone-Studie zeigt in Hinblick auf Erziehungsziele, die für das Elternhaus gelten, ein durchaus ähnliches Bild wie die IPSOS-Studie. Dort ergibt sich folgendes Bild für das erste Dutzend in dieser Studie erhobenen Erziehungsziele:

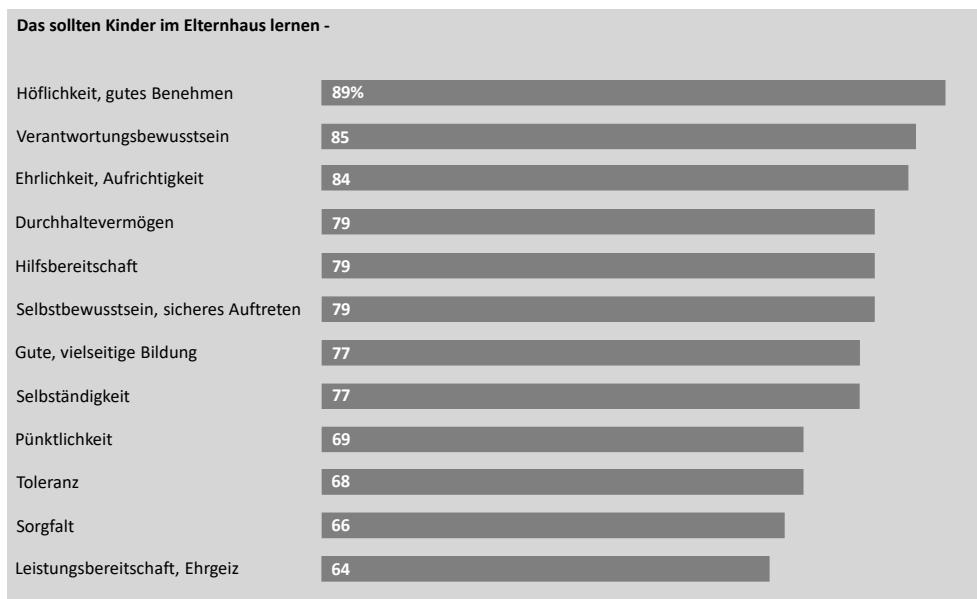


Abb. 37: Ranking Erziehungsziele (Vodafone Stiftung 2015)

Die Erziehungsziele Höflichkeit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstständigkeit haben auch hier eine herausragende Bedeutung. Die Zustimmungsraten liegen bei 89–77 %. Das ist ein nicht geringes Maß an Gemeinsamkeit in Hinblick auf die elterlichen Einschätzungen. Die Ehrlichkeit spielt auch in der Studie des Familienministeriums acht Jahre zuvor eine große Rolle, ebenso wie die Hilfsbereitschaft oder Selbstständigkeit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006).

Die in beiden Studien aufgelisteten Erziehungsziele verweisen in einem erheblichen Maße auf sogenannte *Sekundärtugenden*. Das ist ein Begriff aus den 1970er und 1980er Jahren. Im sogenannten Positivismusstreit jener Zeit wertete man bürgerliche Tugenden wie u. a. Höflichkeit, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, Sorgfalt und Leistungsbereitschaft gerne ab, da sie lediglich zu einem „störungsfreien“ Betrieb der Gesellschaft beitragen, ohne allein eine ethische Bedeutung zu haben. Daher die Bezeichnung sekundär. Der Politiker Oskar Lafontaine hat Anfang der achtziger Jahre einmal gesagt, mit Sekundärtugenden wie „Pflichtgefühl, Berechenbarkeit, Machbarkeit, Standhaftigkeit [...]“ (Hamburger Abendblatt 2008) könne man auch ein KZ betreiben.

Der Fairness halber muss angemerkt werden, dass die aufgelisteten Kataloge von Erziehungszielen – wie auch eine Vielzahl weiterer – sicherlich auch *Primärtugenden* enthalten. Das Problem ist die Operationalisierung des Begriffs *Primärtugend*. Es gibt diverse Kataloge davon. Seit der Antike sind Ciceros vier Tugenden Gerechtigkeit, Mäßigung, Tapferkeit und Hochsinn, Weisheit oder Klugheit einflussreich (vgl. Becker 1994). Im Katalog der Vodafone-Studie könnte man gute, vielseitige Bildung als Pendant von Weisheit oder Klugheit betrachten. Durchhaltevermögen sowie Selbstbewusstsein und sicheres Auftreten haben sicherlich eine Nähe zu Ciceros Interpretation von Tapferkeit und Hochsinn. Im Kontext der heutigen erziehungswissenschaft-

lichen Diskussion könnte man Erziehungsziele wie ‚sich anerkennend und inklusiv zu verhalten‘ oder ‚sein Leben im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten‘ als primäre Tugenden betrachten. Sekundäre Tugenden wie Ehrlichkeit, Pünktlichkeit, Sorgfalt oder Leistungsbereitschaft können grundsätzlich helfen, primäre Tugenden zu aktualisieren. Eine Aktivistin oder ein Aktivist für nachhaltige Entwicklung oder eine inklusive Gesellschaft hat möglicherweise mehr Erfolg, wenn sie oder er in ihrem Streben diesen Tugenden folgt.

Trotz der anhaltenden Debatte einer Herabwürdigung der sogenannten Sekundärtugenden stehen diese offensichtlich in der Bevölkerung hoch im Kurs. Sie sind eine wesentliche Wirkung, die Eltern wie Jugendliche durch Erziehung verwirklicht sehen wollen. Sekundärtugenden sind nützlich für die Durchsetzung positiv wie negativ besetzter Ziele.

In Hinblick auf Lehrkräfte gibt es eine repräsentative Studie von Drahmann, Cramer und Merk (2018), unterstützt durch das Institut forsa, die danach fragt, welche wertbezogenen Bildungs- und Erziehungsziele Schulen verfolgen sollen und welche Wertorientierungen für das berufliche Handeln für Lehrkräfte leitend sind. Darüber hinaus wird danach gefragt, wie Eltern zu diesen beiden Fragen stehen. Die Kombination, dabei gleichzeitig nach Bildungs- und Erziehungszielen zu fragen, macht den Vergleich mit den beiden oben genannten Studien schwierig. Die Autoren folgen damit jedoch der Gewohnheit der Kultusministerkonferenz, immer gemeinsam von Bildungs- und Erziehungszielen zu sprechen. Die Befragung von Eltern und Lehrkräften ergab eine Liste von 16 Bildungs- und Erziehungszielen, die hier gemäß der Bedeutungszuschreibung in der Elternstichprobe nach abnehmender Bedeutung aufgelistet sind:

1. Förderung eigenverantwortlichen Handelns
2. Förderung selbstständigen Lernens
3. Erwerb sozialer Kompetenzen
4. Achtung der Menschenrechte
5. Vorbereitung auf das zukünftige Leben
6. Erwerb von Konfliktfähigkeiten/friedlicher Umgang mit Konflikten
7. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte
8. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung
9. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt
10. Einüben von Toleranz
11. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern
12. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung/Demokratieerziehung
13. Einsatz für den Frieden
14. Anerkennung kultureller Vielfalt
15. Orientierung an Leistungsfähigkeit
16. Förderung der Heimatverbundenheit

Der Philosoph Kant wäre zumindest mit dem Beginn dieser Liste wohl recht zufrieden. Die von ihm geforderte Autonomie als zentrales Ziel von Erziehung wird durch die ersten beiden Ziele wohl bestätigt.

Die Zustimmung der Lehrkräfte zu diesen 16 Bildungs- und Erziehungszielen ist ebenfalls sehr hoch. Die größten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Eltern gibt es bei den Zielen Einüben von Toleranz, Anerkennung kultureller Vielfalt und Orientierung an der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, die von den Lehrkräften eine deutlich höhere Zustimmung

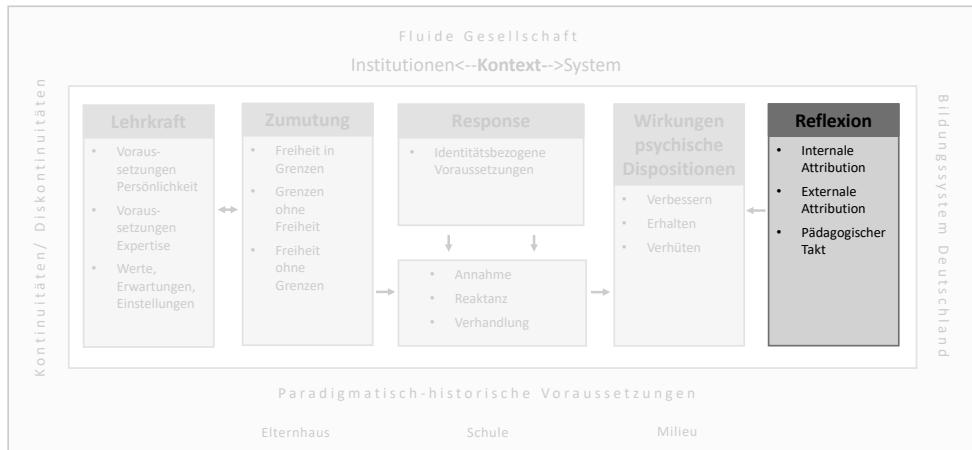
bekamen. Alle drei Ziele spielen im Kontext kultusministerieller Verlautbarungen eine große Rolle. Mütter maßen den hier aufgelisteten Erziehungszielen höhere Bedeutung zu als Väter, Frauen zeigten in beiden Stichproben grundsätzlich höhere Zustimmungswerte als Männer und ein Unterschied zwischen Religionszugehörigkeiten konnte nicht ausgemacht werden. Jüngere Lehrkräfte schätzen Bildungs- und Erziehungsziele als weniger wichtig ein als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Dies gilt ganz besonders für die Ziele Orientierung an Leistungsfähigkeit und Einsatz für den Frieden. Interessant ist, dass in dieser Befragung – die Ziele von Bildung und Erziehung zusammenfasst – Sekundärtugenden eine deutlich geringere Rolle spielen. Viele der hier aufgelisteten Werte lassen sich Ciceros Tugend der Gerechtigkeit zuordnen.

Insgesamt gilt, dass bei allen Unterschieden die Gemeinsamkeiten zwischen den Akteuren und Akteurinnen – auch die zwischen Eltern und Lehrkräften – recht groß sind. Die Vodafone-Studie mit dem sprechenden Titel „Was Eltern wollen“ (Vodafone Stiftung 2015) konstatiert über alle sozialen Schichten hinweg ein großes Vertrauen der Eltern in die Lehrkräfte, da der überwiegende Teil aller Eltern (mehr als 70 %) Lehrkräfte als zentrale Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen in Fragen von Erziehung und Bildung betrachtet.

Für die Beantwortung der eingangs gestellten Fragen ergibt sich in der Zusammenschau Folgendes:

Die hier dargestellten Studien zeigen, dass es seitens der Lehrkräfte wie auch der Eltern durchaus gemeinsame Vorstellungen über die Wirkungen von Erziehung gibt. Die IPSOS-Studie stellt Gemeinsamkeiten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen fest, während die Studie von Drahman, Cramer und Merk bei allen Unterschieden im Detail große Gemeinsamkeiten zwischen Eltern und Lehrkräften sieht. Die großen Gemeinsamkeiten können eine gemeinsame Verantwortung im Sinne der Bonner Erklärung unterstützen.

4.2.9 Reflexion und Pädagogischer Takt



Der Versuch, Kinder und Jugendliche zu erziehen, bedarf ebenso der Reflexion wie das Unterrichten. Auch in diesem Kontext sind die beim Unterrichten vorgestellten Überlegungen zur Kausalattribution sehr hilfreich. An dieser Stelle soll jedoch zusätzlich eine Reflexionsmöglichkeit skizziert werden, die eine lange Tradition im pädagogischen Denken hat, nicht aus der Psy-

chologie kommt und auf den schon vielfach erwähnten Johann Friedrich Herbart zurückgeht. In moderner Terminologie lässt sich der Ausgangspunkt seiner Überlegungen vielleicht wie folgt zusammenfassen und mit den Überlegungen des vorliegenden Buchs verknüpfen:

Auf den vorausgegangenen Seiten wurden Theorien und empirische Ergebnisse zum Thema Erziehen angeführt. Die Praxis, auf die diese Theorien Anwendung finden sollen, ist komplex und systemisch miteinander auf unterschiedlichen Ebenen verknüpft. Die Praxis ist unmittelbar und bietet bisweilen wenig Platz für ausführliche Überlegungen während des Handelns. Allgemeine theoretische Aussagen scheinen nicht auf konkrete erlebte Erziehungssituationen zu passen. Es gibt gegenüber Herbarts Zeit wahrscheinlich sogar noch mehr unterschiedliche Theorien und Begriffe, noch mehr Zielkonflikte in einer pluralen Gesellschaft und möglicherweise manch andere Unabwägbarkeiten.

Herbart hat für den Umgang mit einer solchen Situation 1802 den Begriff des *Pädagogischen Taks* eingeführt, der bis heute diskutiert wird (Burghardt & Zirfas 2019). Der Begriff bzw. das dahinterstehende Konzept wurde nie abschließend definiert, wenngleich der *Pädagogische Takt* mal mehr, mal weniger Konjunktur hatte und hat bzw. populär ist. Einerseits erscheint der Begriff antiquiert (ebd.), andererseits lässt er sich modern denken. In der Diktion von Herbart heißt es wie folgt:

„[...] daß unvermeidlich der Takt an die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist [...]. Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder ein schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?“ (Herbart 1982, 126)

Die theoretischen Ausführungen des großen Königsberger Philosophen zum *Pädagogischen Takt* sind nicht anders als spärlich zu bezeichnen, während die Interpretationen vielfältig sind und an unterschiedliche Theoriekontexte anschließen (vgl. Patry 2012, 24–30). Die folgende Darstellung ist nur eine der möglichen Interpretationen, die versucht, Herbarts Idee locker mit der *Experten-Novizen-Theorie* zu verknüpfen. Die Grundidee kann folgendermaßen visualisiert werden:

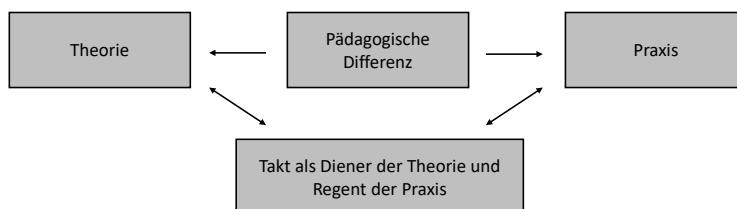


Abb. 38: Verknüpfung von Herbarts Pädagogischem Takt mit der Experten-Novizen-Theorie

Zwischen der Theorie und der Praxis gibt es eine sogenannte Pädagogische Differenz. Gemeint ist damit, dass sich Praxis und Theorie nicht aufeinander abbilden lassen, sich nicht für jede vorfindliche praktische Situation in ihrer Komplexität eine theoretische Aussage finden lässt, die zu einer erfolgreichen Handlung führt. Der Takt ist in Herbarts eigenen Worten ein Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, das helfen soll, diese Differenz zu überbrücken, um auch schnelle Beurteilungen und Handlungen möglich zu machen. Schnelle Beurteilungen und Handlungen sind dann taktvoll, wenn ihnen Theorien zugrunde liegen (Takt als „Diener der Theorie“) und die Handlungen gleichzeitig ihr Ziel erreichen.

Wenn etwa, wie im weiter oben geschilderten Beispiel, eine Lehrkraft ein Kind oder einen Jugendlichen auffordert, eine Orangenschale aufzuheben, und diese Zumutung im Response zurückgewiesen wird, dann sind innerhalb der Situation verschiedene Beurteilungen und daraus resultierende Handlungen möglich. Lehrkräfte können an die Einsicht appellieren, mit Sanktionen drohen, andere Kolleginnen und Kollegen zur Hilfe heranziehen, physisch mit Gewalt das Aufheben der Schale erzwingen etc. Eine taktvolle Entscheidung war es dann,

- wenn sie sich theoretisch begründen lässt, auch wenn die Theorie im Moment der Entscheidung nicht abrufbar war, und
- wenn sie in angemessener Weise ihr Ziel erreicht.

Mit Ausnahme der oben genannten letzten Option, physische Gewalt, lassen sich derzeit alle oben genannten Optionen theoretisch begründen – sie wären damit einerseits wissenschaftlich angemessen und andererseits gibt es keine normativen Einwände im Sinne von Gesetzen oder Schulverordnungen, die im Widerspruch zu einer der Handlungsoptionen stehen würden. Alle genannten Optionen, bis auf die letzte, sind in einer demokratisch-partizipatorischen Gesellschaft wissenschaftlich begründbar und legitim.

Wie kann sich die Fähigkeit, in schwierigen Erziehungssituationen – im Sinne eines theoriegeleiteten Handelns – taktvoll zu handeln, entwickeln? Grundsätzlich lässt sich annehmen, dass Lehrkräfte im Laufe ihrer Ausbildung und Praxis häufig mit einer Situation wie der oben geschilderten in Kontakt kommen. Sie führen unterschiedliche Handlungen aus und machen Erfahrungen in Hinblick auf den Erfolg oder Misserfolg einer Handlung. Eine professionelle Lehrkraft reflektiert über die Erfahrung, die sie macht, vergleicht ihre Handlungsergebnisse mit Theorien, die sie kennt, und entwickelt in der Reflexion neue Handlungsalternativen, die in vergleichbaren Situationen angewendet werden können. Das ist ziemlich dicht an dem, was die *Experten-Novizen-Theorie* als *deliberate practice* bezeichnet (vgl. Kap 3.2). Man kann diesen Prozess wie folgt veranschaulichen:

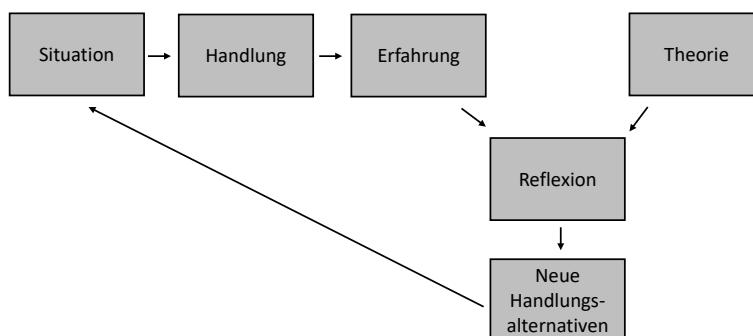


Abb. 39: Prozess der Handlungsreflexion

Ein stets erneutes Durchlaufen des hier dargestellten Prozesses führt zur Fähigkeit, Situationen schnell beurteilen zu können und aus verschiedenen Handlungsoptionen eine angemessene und zielführende auszuwählen. Dies ist ein wesentliches Merkmal von Expertinnen und Experten. Der populäre Satz ‚Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie‘ muss vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Überlegungen zum Pädagogischen Takt etwas abgewandelt werden:

Eine Theorie wird erst dann praktisch umsetzbar, wenn z. B. eine Lehrkraft Erfahrungen mit theoriebasierten Handlungen macht, über diese Erfahrungen theoriebasiert reflektiert und daraus resultierend neue Handlungsoptionen entwickelt und in der Praxis anwendet bzw. testet.

4.3 Welche Bedeutung hat das Erziehungshandeln in der Schule?

„Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (Herbart 1806/1969, 22).

Johann Friedrich Herbart kann sich ein Handeln von Lehrkräften in der Klasse nicht vorstellen, ohne dass auch erzogen wird. Er sieht Erziehung und Unterricht eher als gleichwertige Aufgaben von Lehrkräften in der Schule, die beide untrennbar miteinander verknüpft sind. Manch moderne Autoren, wie etwa Einsiedler (1945–2019), argumentieren – sich explizit auf Herbart berufend – Erziehung sei logisch gesehen dem Unterricht übergeordnet, da Erziehung als soziales Handeln „das Erlernen der kulturellen Lebensweise anleitet und unterstützt“ (Einsiedler 1994, 653). Ganz anders sieht dies 200 Jahre nach Herbart der Göttinger Erziehungswissenschaftler Giesecke. Bei ihm heißt es:

„Die Schule kann [...] die Schul- und Unterrichtsfähigkeit ihrer Schüler nur bis zu einem bestimmten Grad selbst herstellen. Sie muß ein Mindestmaß davon jedoch voraussetzen können und, wenn dies nicht der Fall ist, die Eltern in die Pflicht nehmen, damit diese u. U. mit Hilfe der einschlägigen Jugendhilfeangebote, erst einmal für die nötigen sozialen und emotionalen Grundqualifikationen sorgen.“ (Giesecke 1995, 94)

Dieses Zitat stammt aus einem Aufsatz von Hermann Giesecke aus den 1990er Jahren, welcher damals Anlass zu einer breitflächigen Diskussion gab. Giesecke argumentiert, die Schule sei ein eigener Verantwortungsraum, dessen Verantwortung vor allem im Unterrichten liege. Eltern würden Lehrkräften allzu sehr das Erziehen überlassen und sich aus der Verantwortung stehlen. In Anbetracht einer Überlastung der Schule müsse Erziehungsarbeit wesentlich von den Eltern geleistet werden. Der wesentliche Auftrag der Schule und der Lehrkräfte sei das Unterrichten, während es der wesentliche Auftrag der Eltern sei, Schülerinnen und Schüler durch Erziehung unterrichtsfähig zu machen.

Die Einwände gegen Giesecke sind vielfältig (vgl. den Überblick zur Kritik bei Saalfrank 2012). Normativ lautet der Vorwurf, er berücksichtige den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule und Eltern nicht, wie er sowohl in den Standards der Lehrerbildung der KMK als auch in der Bonner Erklärung zum Ausdruck kommt. Sozialisationstheoretisch scheint eine Trennung zweier Sozialisationsinstanzen oder gar die Abschaffung der Schule als Sozialisationsinstanz als unvereinbar mit bestehenden Theorien zur Sozialisation, gemäß denen Elternhaus, Schule und Peers zentrale Instanzen sind, in denen sich Kinder und Jugendliche sozialisieren. Moralisch lautet der Vorwurf, eine nicht erziehende Schule sei Ausdruck der Resignation über das, was Schule leisten könne und leisten müsse. Gieseckes Position findet bei Lehrkräften allerdings auch vielfältig Sympathie, da sie sich durch seine Argumentation entlastet fühlen und fühlen. Nur noch zu unterrichten und nicht zu erziehen, stellt für viele Lehrkräfte eine erstrebenswerte Utopie dar. In der von ihm angestoßenen Diskussion hat sich der Göttinger Erziehungswissenschaftler jedoch nicht durchsetzen können.

Heute wird Erziehen eher als eine flankierende Maßnahme von Unterricht betrachtet. Ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Idee ist ein einflussreiches Gutachten von Ewald Terhart

zu den „Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland“. Dort bezeichnet er „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen“ als Kernkompetenz von Lehrkräften (Terhart 2000, 48). Weiter heißt es im Gutachten, diese Kernkompetenz sei mit anderen Anforderungen verknüpft, wie dem Erziehen, Diagnostizieren, Evaluieren und der Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen und Eltern. Ähnlich wie Herbart sieht Terhart das Unterrichten als selbstverständlich verknüpft mit dem Erziehen, wenngleich bei ihm das Erziehen nur eine von vielen Anforderungen ist, die das Unterrichten erst ermöglicht. Letztlich spiegelt sich diese Auffassung auch in den Bildungsstandards für Lehrkräfte wider, wie sie die Kultusministerkonferenz festgelegt hat. Dort nimmt das Erziehen keine herausragende Position ein, sondern wird in einem Bereich mit Bildung zusammengefasst.

Das Verhältnis von Erziehung und Unterricht wird in der theoretischen Diskussion durch drei Positionen charakterisiert:

1. Erziehung und Unterricht sind mindestens gleichwertige Aufgaben von Lehrkräften.
2. Schule soll vorrangig unterrichten; Eltern sollen vorrangig erziehen.
3. Erziehung ist eine von anderen flankierenden Maßnahmen, die das Unterrichten in der Schule möglich machen.

Letztere Position repräsentiert den gegenwärtigen Mainstream.

4.4 Was ist Klassenführung als Erziehungshandeln in der Schule?

Zentrale Erziehungsziele wie die Förderung von Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit, soziale Kompetenzen und Höflichkeit stellen im Sinne Brezinkas soziale Dispositionen dar, auf die Lehrkräfte einwirken. Zwar können diese auch direktiv gelehrt werden, die Erfahrung dieser Dispositionen im Rahmen von Interaktionen in der Klasse sind allerdings ein Muss, denn im Sinne von Deweys „embryonic society“ sollte in der Klasse das gelebt werden, was als Wertekanon für die Gesellschaft wünschenswert erscheint. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es somit, soziale Dispositionen im Sinne von Erziehungszielen durch modellhafte Interaktionen zu erhalten, zu verbessern oder zu verändern. Diese Perspektive auf Klassenführung orientiert sich am Erziehen und wird bisweilen gern übersehen, wenn Klassenführung eher als Mittel zur Steigerung von Lernerfolgen betrachtet wird.

Andere Perspektiven betrachten Klassenführung als Schaffung eines Entwicklungsraums für Kinder und Jugendliche (vgl. Eder, Dämon & Hörl 2011; Evertson & Poole 2008, 131), als flankierende Maßnahme für die Ermöglichung von Unterricht (vgl. Ophardt & Thiel 2019) oder auch als Ressource für Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler (vgl. Gärtner 2016; Hascher 2004; Schönbächler 2008; Krause & Dorsemagen 2011). Fasst man die verschiedenen Perspektiven zusammen, so lässt sich Klassenführung wie folgt definieren: Klassenführung

- schafft ein modellhaftes Arrangement, das Erziehungsziele in der Interaktion abbildet, die im Kontext von Erziehungshandeln durch Lehrkräfte verwirklicht werden sollen;
- bietet einen Rahmen für die Entfaltung und den Schutz jedes/jeder Einzelnen, unabhängig von ihrem/seinem Leistungsvermögen;
- schafft Gelingensbedingungen von Lernarbeit;
- ist eine Ressource für die Gesundheit von Lehrpersonen, aber auch von Schülerinnen und Schülern.

Klassenführung in diesem Sinne schafft eine soziale Ordnung im Kleinen, in der Schülerinnen und Schüler etwas über die soziale Ordnung im Großen lernen. Gleichzeitig ist sie Voraussetzung für das Kerngeschäft von Lehrkräften: das Unterrichten. Viele Studien belegen den hohen Stellenwert, den Klassenführung für erfolgreiches Lernen hat (vgl. den Überblick bei Ophardt & Thiel 2019 oder Haag & Streber 2020, 20ff.). Deswegen hätte man Klassenführung auch im vorangegangenen Kapitel zum Unterrichten einordnen können. Es hat mit beidem zu tun – Unterrichten und Erziehen. Die Erziehungskomponente ist mindestens ebenso bedeutsam, wenn nicht sogar noch bedeutsamer, wird aber weniger untersucht.

Die soziale Ordnung, die durch Klassenführung errichtet wird, ist üblicherweise störungsanfällig. Nach Rainer Winkel liegt eine Unterrichtsstörung dann vor, wenn „das Lehren und Lernen stockt, aufhört, sabotiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel 1983, 26). Diese Perspektive hat vor allem den Unterricht im Blick. Aus einer erziehenden Perspektive bedarf diese klassische Definition einer Ergänzung. Es liegen auch Störungen vor, wenn Kinder und Jugendliche das Klassenzimmer nicht als Schutzraum, sondern eher als Bedrohung empfinden, sie Teilidentitäten dort nicht entwickeln können (zum Beispiel geschlechtsbezogene Teilidentitäten) und/oder wenn Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, Unterricht mache sie krank. Dabei sollte das Kranksein nicht mit Angestrengtsein verwechselt werden.

Klassenführung funktioniert nur, wenn sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder und Jugendlichen sich verpflichten, soziale Regelungen tatsächlich kontinuierlich einzuhalten. Ophardt und Thiel spezifizieren diese gegenseitige Verpflichtung durch den Begriff des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern (Ophardt & Thiel 2019, 258). Dieser Begriff ist in der Professionstheorie des Strukturfunktionalismus von besonderer Bedeutung (vgl. Kap. 2.1.2). Ein solches *Arbeitsbündnis* soll zwischen dem professionellen Mandat der Lehrkraft und dem Anspruch der Kinder und Jugendlichen vermitteln, bestmöglichst unterstützt zu werden.

Im Folgenden wird dargelegt, wie eine soziale Ordnung im eben genannten Sinne etabliert und aufrechterhalten werden kann. Grundlage hierfür ist das von Kiel, Frey und Weiß (2013) entwickelte *PAUER*-Modell, welches verschiedene Forschungsrichtungen innerhalb der Klassenförfungsforschung zusammenfasst. Es handelt sich dabei einerseits um behavioristische Ansätze, die zum Beispiel mit *positiver Verstärkung* (Lob oder Belohnung) oder mit *negativer Verstärkung* (z. B. Erlassen von Hausaufgaben als Anreiz), *Auslöschen* (Ignorieren unerwünschten Verhaltens), *Response Cost Punishment* (Rücknahme vorher erworbener Belohnungen) und *Bestrafungen* arbeiten (Landrum & Kauffman 2006). Andererseits gibt es die ökologische Forschungstradition, welche die Steuerung und Orchestrierung von Unterrichtsaktivitäten in den Vordergrund stellt und dabei der Prävention von Störungen Vorrang vor Interventionen einräumt (vgl. Kounin 2006). Grafisch lässt sich das *PAUER*-Modell wie folgt darstellen:

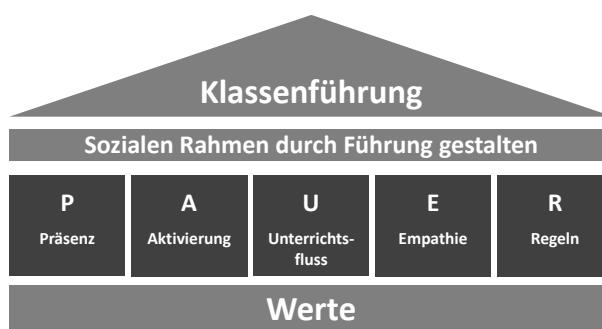


Abb. 40: PAUER-Modell der Klassenführung nach Kiel, Frey und Weiß (2013)

Das ‚Klassenführungshaus‘ veranschaulicht, dass unter dem Dach der Klassenführung vor allem das Schaffen eines sozialen Rahmens durch Führen verstanden wird. Der soziale Rahmen ist gekennzeichnet durch folgende Aufgaben der Lehrkraft: *Präsenz zeigen, Aktivierung, Unterrichtsfluss gewährleisten, Empathie zeigen und Regeln*. Das Fundament dieser Aktionen und Interaktionen bildet eine Basis aus *Werten*.

Zu den *Werten* ist im Kontext des vorliegenden Kapitels schon viel gesagt worden. Sie sind demokratisch-partizipativ innerhalb einer *Fluiden Gesellschaft*. Der bevorzugte Erziehungsstil und damit auch Interaktionsstil in der Klasse ist *autoritativ*. Dies wird hier nicht im Detail wiederholt. Im Folgenden wird deswegen zunächst dargestellt, was Führen in der Klasse bedeutet. Danach erfolgt eine kurze Charakterisierung der sich hinter dem Akronym PAUER verbargenen Handlungen.

4.4.1 Führung

Führung heißt,

- Initiativen zu ergreifen bzw. anzuregen,
- Verantwortung für die Planung, Organisation, Koordination, Ausführung und Kontrolle von Aktivitäten zu übernehmen,
- Transparenz, Fairness und Beteiligung zu gewährleisten,
- sozial integrativ zu wirken,
- einer Gruppe einen gemeinsamen Erfolg durch diese Verantwortungsübernahme zu ermöglichen sowie
- gleichzeitig individuelle Leistungen wertzuschätzen und ein gutes Rollenvorbild abzugeben.

Diesen Aussagen würden sowohl viele Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen als auch Arbeits- und Organisationswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler weitgehend zustimmen (vgl. Glöckel 1990; Frey, Nikitopoulos, Peus, Weisweiler & Kastenmueller 2010). Wie bei den Erziehungsstilen gibt es auch unterschiedliche Führungsstile. Ein auf den Kontext Schule zugeschnittenes Modell stammt von Wubbels und Levy (1993). Das Modell besteht aus zwei Achsen – auf der einen Seite *Dominanz* und *Unterordnung* und auf der anderen Seite *Opposition* und *Kooperation* (Wubbels & Levy 1993) als zentrale Dimensionen (Übersetzung der englischen Originalbegriffe durch Kiel, Frey & Weiß 2013). Hieraus ergeben sich vier Felder von typischem Führungsverhalten von Lehrkräften, welches jeweils in zwei kleinere Felder unterteilt wird.

Das Schema von Wubbels und Levy zeigt mit etwas anderen Lexemen Möglichkeiten der Gestaltung von *Freiheit* und *Zwang* im Handeln von Lehrkräften. Es charakterisiert einen Handlungsräum, der einerseits individuelle Präferenzen von Lehrkräften widerspiegelt, andererseits aber auch an Klassensituationen angepasst werden muss. So kann eine Lehrkraft, deren Präferenz eher im Quadranten unten rechts liegt und die gerne verständnisorientiert Freiräume einräumt, in einer sehr undisziplinierten Klasse gezwungen sein, Strenge walten zu lassen bzw. eine kurze Leine zu etablieren, da andernfalls Schülerinnen und Schüler die Freiräume missbrauchen oder Regeln massiv missachten würden. Die Kunst der Führung liegt also darin, durch adaptive Prozesse einerseits den Voraussetzungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und einen gemeinsamen Gruppenerfolg zu ermöglichen, andererseits liegt sie auch darin, eigene Bedürfnisse – etwa nach Ruhe – zu befriedigen.

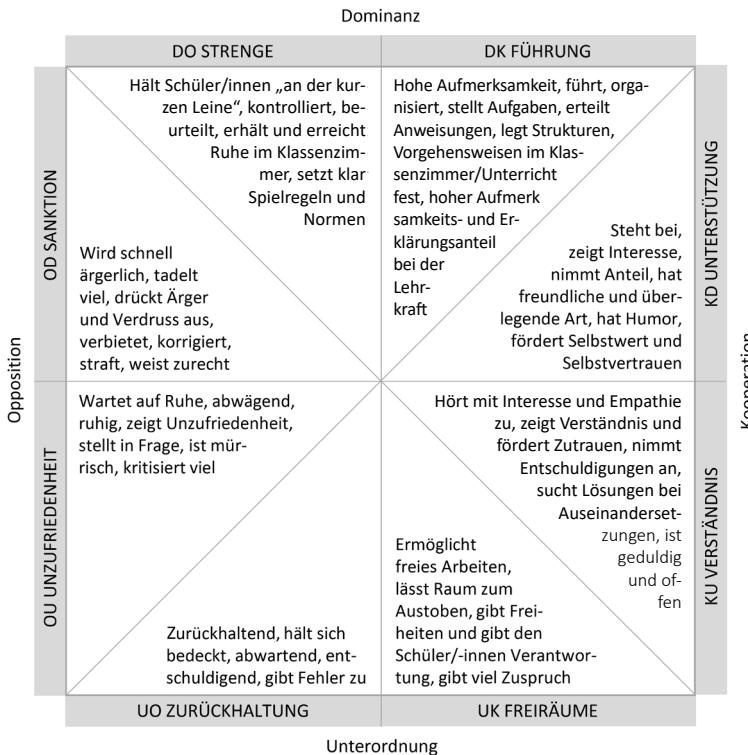


Abb. 41: Führungsstile im Schulkontext nach Wubbels und Levy (1993; Übersetzung der englischen Originalbegriffe durch Kiel, Frey und Weiß 2013)

Um in diesem Sinne adaptiv zu führen, bedarf es eines reflektierten Rollenverhaltens. Es gilt, ein gleichsam automatisches Ausführen einer Rolle zu unterbrechen und sich dadurch Wahlmöglichkeiten zu verschaffen. Eine solche Reflexion erfordert (vgl. Habermas 1973; Krappmann 1971):

- **Rollendistanz:** Fähigkeit zur Reflexion der situativen Angemessenheit von Rollennormen, z. B. aufgrund massiver Regelmissachtung, mehr Strenge walten zu lassen, als das bisher der Fall war.
- **Ambiguitätstoleranz:** Fähigkeit, Rollenwidersprüche auszuhalten und damit umzugehen, z. B. zu spüren, dass ein Kind in der Lehrkraft einen Vaterersatz oder Mutterersatz sieht oder sich wünscht und gleichzeitig eine professionelle Rollendistanz zu behalten und die Rolle der Lehrkraft nicht zu verlassen.
- **Empathie:** Fähigkeit, sich in die Erwartungen anderer einzufühlen, z. B. zu erkennen, dass Schülerinnen und Schüler aus einem anderen Milieu andere Formen von Interaktion oder ein anderes Rollenverständnis für richtig erachten, als die Lehrkraft es selbst tut.

Grafisch lässt sich dieses komplexe adaptive Verhältnis so darstellen (Kiel, Frey & Weiß 2013):

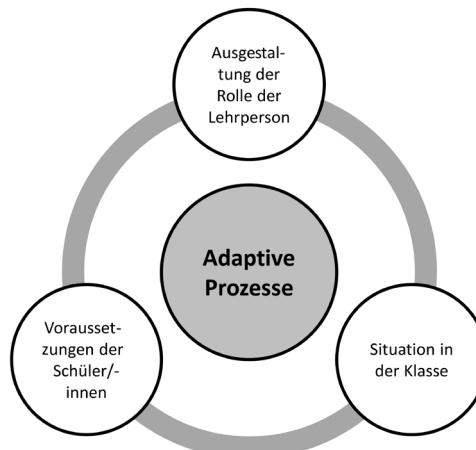


Abb. 42: Adaptive Prozesse von Lehrkräften im Rahmen des Führens (Kiel, Frey & Weiß 2013)

4.4.2 Präsenz zeigen

Kounin (1912–1995), der Grand Old Man der ökologischen Perspektive auf Klassenführung diesseits und jenseits des Atlantiks, befürwortet grundsätzlich den Vorrang der *Prävention* vor der *Intervention*. Das heißt, aus seiner Perspektive ist es günstiger, das Auftreten von Störungen zu verhindern, als auf Störungen zu reagieren (Kounin 2006). Praktisch sind die Grenzen von Prävention und Intervention jedoch bisweilen fließend. Eine der Möglichkeiten, das Auftreten von Störungen zu verhindern, ist das Zeigen von *Präsenz*, welche – nach Aussage von Schuster – auch heute noch als das „oberste [...] Prinzip“ von Klassenführung (Schuster 2020, 10) gelten muss. Im Akronym PAUER steht der erste Buchstabe für Präsenz.

Unter *Präsenz* versteht man die Fähigkeit von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern zu signalisieren, sie seien über die Situation in der Klasse informiert und können jederzeit bei Bedarf eingreifen. Die Lehrkraft hat sozusagen auch im Rücken Augen und Ohren und kommuniziert, dass Störungen nicht übersehen und ignoriert werden. Dies erfordert die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf mehrere Probleme gleichzeitig zu richten. Das heißt zum Beispiel, eine Lehrkraft kann den gelingenden oder nicht gelingenden Fortgang der Vermittlungsarbeit von Inhalten im Auge behalten, gleichzeitig Interaktionen in der zweiten und der letzten Reihe beobachten und wird durch Medieneinsatz nicht abgelenkt. *Novizinnen* und *Novizen* im Beruf fällt dieses Zeigen von Präsenz schwerer als erfahrenen *Expertinnen* und *Experten*. Ihnen fehlt es an Routinen und sie nehmen kleinere Ausschnitte der sie umgebenden Klassenumwelt wahr. Das Gewinnen von Routinen im Berufsleben entlastet und hilft, aufmerksam für unterschiedlichste Abläufe in der Klasse zu sein.

Präsenz wird auf verschiedenen Ebenen hergestellt. Sie umfasst *nonverbale* wie auch *verbale* Elemente. *Nonverbale* Elemente lassen sich in Anlehnung an Rosenbusch und Schober (2004) wie folgt systematisieren:

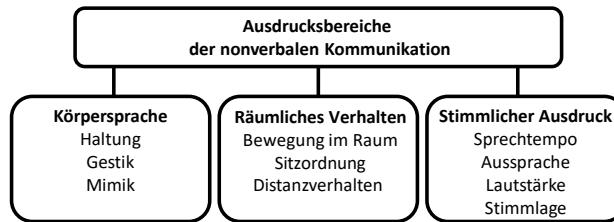


Abb. 43: Präsenz im Rahmen nonverbaler Elemente nach Rosenbusch und Schober (2004)

Eine aufrechte, den Kindern und Jugendlichen zugewandte Körpersprache ist für das Zeigen von *Präsenz* von eminenter Bedeutung. Nur wenn man die Personen der Klasse sieht, kann man informiert sein oder zumindest diesen Eindruck erwecken. Blickkontakte spielen hier eine wichtige Rolle. Mit Blicken kann man maßregeln, Distanzen verringern, aber auch ermuntern oder auffordern. Schülerinnen und Schüler vergewissern sich vor einer störenden Handlung häufig, ob Lehrkräfte sie im Blick haben oder nicht (Good & Brophy 1997), und sie unterlassen die störende Handlung oftmals, wenn sie den Eindruck haben, im ‚Visier‘ der Lehrkraft zu sein. Die Botschaft, über Geschehnisse in der Klasse informiert zu sein, erfordert überlegtes räumliches Verhalten der Lehrkraft in der Klasse. Wer auf gleicher Höhe mit den Schülerinnen und Schülern vor dem Pult sitzt, sieht nicht, was passiert (Eichler 2008). Andere Sitzordnungen als das klassische Hintereinanderstellen von Tischen und Stühlen ermöglichen eine bessere Sicht auf die Kinder und Jugendlichen und sind für eine Reihe von Unterrichtsformen wie etwa die der Diskussion sinnvoll. Das Sich-Hinbewegen zu einer unruhig werdenden Schülergruppe kann diese schon ruhiger werden lassen. Ritualisierte Formen der Koordination von Tätigkeiten und Bewegungen, wie der Einsatz von optischen und/oder akustischen Signalen (Hoegg 2012), Piktogrammen, Klängschalen, definierten Raumzonen für Tätigkeiten u. Ä., schaffen Strukturen, die *Präsenz* erleichtern.

Der *stimmliche Ausdruck* spielt ebenfalls eine Rolle. Das Anheben der Stimme beim Aussprechen eines Vornamens kann mahnenden Charakter haben. Ähnliches gilt für das Anheben der Lautstärke oder das Leiserwerden. Hohe Stimmlage und hektisches Sprechen sind eher Anzeichen von Kontrollverlust. Unter einer dünnen und leisen Stimme leidet die *Präsenz* (Rattay, Schneider, Wensing & Wilkes 2011). Deswegen kann ein logopädisches Training bisweilen hilfreich sein.

Neben der nonverbalen Ebene gibt es selbstverständlich auch die *verbale Ebene*, mit der *Präsenz* gezeigt werden kann. Grundsätzlich gilt, dass verbale Äußerungen von Lehrkräften, bei denen es um die Führung der Klasse geht, erwünschte Zustände klar formulieren müssen. Diese erwünschten Zustände in Form von Erwartungen können sich auf Produkte (z. B. Lernergebnisse) oder auf Prozesse (z. B. Verhalten in einer Gruppenarbeit) beziehen. Wahl, Weinert und Huber (2001) haben sieben Kriterien für ein erfolgreiches, verbales Klassenführungsverhalten formuliert:

- freundlicher Ton
- Anordnung in Form einer Bitte
- frühzeitiges Eingreifen
- definierte Toleranzgrenzen
- anfangs häufiges Eingreifen
- Beachtung aller Schülerinnen und Schüler
- Bekräftigung des erwünschten Zustands

Wird der erwünschte, klar formulierte Zustand nicht erreicht, gilt es, verbale *Stoppsignale* zu setzen, die das unerwünschte Verhalten unterbinden. Hierzu gehören im klassischen behavioristischen Sinne Zurechtweisungen („Lasst es bleiben!“), Bestrafungen („Wir arbeiten 5 Minuten länger!“) und die Rücknahme erworbener Belohnungen („Entgegen meiner Ankündigung darf ihr heute nicht fünf Minuten früher gehen!“). Die Hoffnung, unerwünschtes Verhalten verschwände von selbst, erfüllt sich häufig nicht, kann aber versucht werden. Der Behaviorismus bezeichnet das Ignorieren unerwünschten Verhaltens als *Auslöschung*, wenn hierdurch in der Tat das unerwünschte Verhalten nicht fortgesetzt wird. Wichtig für *Bestrafungen* ist, das Verhalten und nicht die Person zu bestrafen. Bestrafungen in Form von Fürsorgeentzug schwächen das *Arbeitsbündnis* von Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern.

Grundsätzlich jedoch gilt: Lob und Belohnungen für erwünschtes Verhalten sind wirksamer als Strafe. Lob und Belohnungen sind zielgerichteter, sie markieren das erwünschte Verhalten und sind mit positiven Emotionen verknüpft (vgl. Schuster 2020, 23–25). Präsente Lehrkräfte sind besonders aufmerksam für Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, Regeln einzuhalten, um diese dann besonders zu loben, wenn sie es tun. Es gilt das Prinzip, positives Verhalten, wann immer es möglich ist, zu verstärken.

4.4.3 Die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern

Kinder und Jugendliche einer Klasse werden aktiviert, indem man sie motiviert. Das heißt zum Beispiel, Lehrkräfte ermöglichen ihnen im Sinne von Deci und Ryan *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben* und *soziale Eingebundenheit* und/oder schaffen im Sinne von Keller Unterrichtssituationen, die die Schülerinnen und Schüler aufmerksam machen, in denen sie Relevanz erkennen, sie zuversichtlich an eine Aufgabe herangehen und letztlich zufrieden mit den Ergebnissen ihrer Lernaktivitäten sind. Ein weiteres Modell (Wigfield & Eccles 1992), um Schüler und Schülerinnen zu aktivieren, zielt darauf ab, Erwartungen von Kindern und Jugendlichen mit für sie wichtigen Werten zu verknüpfen. Dies wurde im Kontext des Kapitels über das Unterrichten ausführlich erläutert (Kap. 3). Neben dem Kontext des Motivierens wird heute sogenannten *kognitiv-aktivierenden* Aufgaben eine besondere Bedeutung für die Aktivierung von Kindern und Jugendlichen in der Klasse zugesprochen (Gayle, Preiss & Allen 2006). Die Grundidee ist, dass Aufgaben so interessant und herausfordernd gestaltet sind, dass Schülerinnen und Schüler deswegen aktiv werden und es zu einer lang andauernden Auseinandersetzung mit dem Interessegegenstand kommt (vgl. Kap. 3.4.4). Es kann davon ausgegangen werden, dass eine breitflächige Aktivierung der Schülerinnen und Schüler nicht nur den Fokus auf die Inhalte erhöht, sondern Unterricht auch weniger störanfällig wird. Breite Aktivierung ist nicht nur eine Effektivierung von Lernen, sondern ermöglicht auch die Erfahrung, was möglich ist, wenn man fokussiert allein oder in Gruppen an einem Gegenstand arbeitet. Dies gilt allerdings nur, wenn Kinder und Jugendliche bei schwierigen Herausforderungen unproblematisch auf die Unterstützung von Lehrkräften oder kompetenten Anderen zählen bzw. zurückgreifen können (u. a. Merrienboer, Kirschner & Kester 2010). Ein Mangel an Unterstützung führt weder zu einer Effektivierung des Lernens noch zu einer positiven Erfahrung von Fokussierung auf einen Gegenstand.

Bedauerlicherweise belegen verschiedene Videostudien den Einsatz häufig mäßig komplexer Aufgaben im Unterricht deutscher Schulen, die eher auf Kenntnisserwerb zielen und bei denen produktive oder sensomotorische Tätigkeiten überwiegen (Kleinknecht 2019, 222–223; Kiel 2018a). *Kognitiv-aktivierende* Aufgaben hingegen zeichnen sich durch folgende Dimensionen aus (vgl. Bereiter 1990; Stern & Hardy 2011; Kiel 2018a; Kleinknecht 2019):

- Sie sind kontextgebunden,
 - auf eine konkrete Situation bezogen und
 - bieten nur begrenzte Informationen.
- Sie sind in aktiv-konstruktiver Weise
 - selbstgesteuert oder
 - in sozialer Konstruktion bearbeitbar.
- Sie gehen über die Reproduktion und nachahmendes Handeln hinaus und
 - fordern divergentes Denken und Modellieren heraus.

Hierzu zwei kurze Beispiele: Im Mathematikunterricht gibt es sogenannte Fermi-Aufgaben (benannt nach dem Nobelpreisträger Enrico Fermi). Eine einfache Fermi-Aufgabe für die Grundschule lautet etwa: „Wie viele Autos stehen in einem 3 km langen Stau?“ (Peter-Koop 2003, 121). Die sehr kurze Aufgabe erfüllt dennoch viele der oben genannten Kriterien. Ein Stau auf der Straße ist kontextgebunden und stellt eine bekannte konkrete Situation dar. Die Aufgabe kann nicht durch das Abrufen einfacher Kenntnisse wie z. B. durch Reproduktion gelöst werden, stattdessen müssen die Schülerinnen und Schüler das Problem vereinfachen und strukturieren, indem sie eine durchschnittliche Länge eines Autos postulieren und diese zur Grundlage ihrer Berechnung machen. Das heißt, sie ergänzen begrenzte Informationen und entwerfen ein Modell. Die Aufgabe kann in aktiv-konstruktiver Weise selbst gesteuert oder in sozialer Konstruktion bearbeitet werden.

Im Kontext des „Making Thinking Visible“-Projekts von Ritchhart, Church und Morrison (2011) an der Harvard-Universität werden Aufgaben eines Typs entwickelt, der deutlich weniger zielorientiert ist, jedoch die Kinder und Jugendlichen ähnlich herausfordert. Das Thema der Stunde – man könnte auch sagen das *Grobziel* – einer siebten oder achten Klasse einer amerikanischen Highschool lautet ‚Die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika‘. Als Einstieg fragt die Lehrkraft etwas überraschend, welche Farbe die Unabhängigkeitserklärung bzw. einige Abschnitte der Unabhängigkeitserklärung für die Schülerinnen und Schüler habe. Es kommen Antworten wie ‚grün‘, ‚rot‘ oder ‚schwarz‘. Danach werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Antwort zu begründen. Einige sagen, sie haben sich etwa für rot entschieden, weil die amerikanische Unabhängigkeitserklärung ohne Berücksichtigung der indigenen Bevölkerung stattfand. Andere assoziieren schwarz mit der afroamerikanischen Herkunft vieler Amerikaner und wiederum andere betrachten grün als Farbe der Hoffnung, welche das Land durch die Unabhängigkeitserklärung erfahren habe. Die Lehrkraft systematisiert im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern die Beiträge und formuliert weitere Erkundungsaufträge. Die Grundidee dieses initiierten Zyklus von Aufgaben ist es, Denken als ‚messy business‘ nicht gleich in eine Richtung zu drängen, sondern jedem und jeder in der Klasse die Möglichkeit zu geben, sich aktiv zu beteiligen. Während die Fermi-Aufgabe in eine bestimmte Richtung drängt, liegt der Fokus hier offener, was mehr divergentes Denken ermöglicht.

Beide Aufgabentypen lassen sich als Pole eines *kognitiv-aktivierenden* Unterrichts verstehen, der nicht nur gute Lernleistungen erbringt, sondern im Sinne von Klassenführung zu einer breiten Auseinandersetzung mit einem Interessensgegenstand anregt und Unterricht störungsfreier macht. Die offene Konzeption der Harvard-Wissenschaftler ist für eine Lehrkraft deutlich herausfordernder, weil die Ergebnisse, welche die Kinder und Jugendlichen präsentieren, überraschender sein können.

Unabhängig von Aufgaben regt eine *kognitiv-aktivierende* Lehrkraft die Kinder und Jugendlichen in einer Klasse an, zu begründen, zu vergleichen und neue Informationen mit vorhande-

nem Wissen zu verknüpfen (vgl. Bleck & Lipowsky 2019). Sie nimmt Beiträge der Lerner auf, reformuliert und paraphrasiert sie, weist auf Widersprüche zwischen verschiedenen Beiträgen hin etc. Im angelsächsischen Bereich spricht man in diesem Kontext bisweilen vom ‚Revoicing‘ von Schülerbeiträgen (Pauli 2010).

Kognitive Aktivierung im gerade geschilderten Sinn verknüpft zwei Ziele: ein lernorientiertes und ein erziehungsorientiertes Ziel. Eine breite kognitive Aktivierung soll nicht nur vielen Kindern und Jugendlichen zu Lernerfolgen verhelfen, sondern sie auch erfahren lassen, wie eine Fokussierung auf Inhalte, Störungen oder Ablenkungen reduzieren und zu Erfolg führen kann. Eine breite Aktivierung schafft – in einem erzieherischen Sinne – auch einen Entwicklungs- und Schutzraum.

4.4.4 Unterrichtsfluss

Der Begriff *Unterrichtsfluss* lässt sich am leichtesten negativ bestimmen. Unterricht fließt nicht im Sinne von Kounin, wenn er unterbrochen wird. Das heißt, der Zusammenhang von gesetzten Zielen und ausgewählten Inhalten und Methoden, mit denen die Ziele verwirklicht werden sollen, wird nicht konsequent verfolgt. Ein klassisches Beispiel hierfür stellt eine Lehrkraft dar, welcher mitten im Unterricht einfällt, sie müsse noch Geld für Kopien oder Lehrmaterialien einsammeln. Damit sie es nicht vergisst, sammelt sie das Geld sofort ein, statt dies vor oder nach der Unterrichtsstunde zu tun. Während des Einsammelns entsteht eine große Unruhe, und die Kinder und Jugendlichen sind schwer zu bewegen, sich wieder auf den Unterricht zu konzentrieren.

Solche Unterbrechungen von Unterrichtsfluss lassen sich wie folgt systematisieren (Kounin 2006):

- *Reizabhängigkeit*: Lehrkräfte reagieren auf einen äußeren Reiz und steuern dadurch vom Thema des Unterrichts weg. Dies ist etwa der Fall, wenn das Handy der Lehrkraft klingelt und sie den Anruf annimmt, eine Lautsprecherdurchsage länger durch die Lehrkraft kommentiert wird oder eine nicht gemachte Hausarbeit zu einer minutenlangen Strafpredigt führt.
- *Unvermitteltheit*: Hier geht es um Reize, die von der Lehrkraft selbst ausgehen, wodurch das Thema des Unterrichts aus den Augen verloren wird. Beispiele hierfür sind die Deutschlehrkraft, die – durch einen literarischen Text angeregt – von der eigenen Jugend erzählt oder eine Lehrkraft, die aus Ermüdung ein Unterrichtsgespräch ohne Ergebnis abbricht und die Schülerinnen und Schüler auffordert, sich das Thema selbst zu erarbeiten.
- *Thematische Inkonsistenz*: Üblicherweise hat eine Unterrichtsstunde ein Grobziel und drei bis sieben Feinziele. Wenn die Lehrkraft ein Feinziel thematisch noch nicht abgeschlossen hat und dennoch zur Bearbeitung des nächsten Feinziels voranschreitet, liegt thematische Inkonsistenz vor. Wenn etwa im Kontext der Besprechung einer Inhaltsangabe das Präsens als normative Vorgabe benannt wird und die Nennung des Präsens zu längeren Ausführungen über das deutsche Tempussystem führt, welche irrelevant für eine Inhaltsangabe sind, verfährt die Lehrkraft thematisch nicht konsequent.
- *Verkürzungen*: Ähnlich wie bei der thematischen Inkonsistenz wird ein Feinziel nicht zu Ende verfolgt. Wenn die Lehrkraft im oben genannten Beispiel nach ihren Ausführungen zum Tempussystem nicht mehr zur Bedeutung des Präsens für die Inhaltsangabe zurückfindet, liegt eine Verkürzung vor.
- *Thematische Unentschlossenheit*: Es gibt verschiedene Möglichkeiten, thematisch unentschlossen zu sein. Eine Möglichkeit liegt vor, wenn die Feinziele einer Unterrichtsstunde derart voneinan-

der abweichen, dass sie keinem Grobziel zugeordnet werden können. Eine andere thematische Unentschlossenheit liegt vor, wenn die Lehrkraft zwischen unterschiedlichen Tätigkeiten hin und her springt – etwa der Besprechung einer Aufgabe, dem Einsammeln von Kopiergeld, einem Gespräch zur nächsten Klassenfahrt, wiederum Besprechung der Aufgabe etc.

Die hier aufgeführten Dimensionen zeigen dysfunktionale Verhaltensweisen von Lehrkräften auf, die den *Unterrichtsfluss* unterbrechen. Der Fokus auf das, was gelernt werden soll, geht verloren. Dadurch kann es zur Orientierungslosigkeit oder Unaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler kommen, Unruhe kann auftreten und/oder der Unterricht ist im schlimmsten Fall nicht mehr lernorientiert. Unterricht, der diesen dysfunktionalen Verhaltensweisen folgt, kann leicht zu einem erhöhten Beanspruchungserleben von Lehrkräften sowie der Schülerinnen und Schüler führen, weil etwa die Lautstärke und Disziplinlosigkeit ansteigen. Aus erzieherischer Sicht lernen die Kinder und Jugendlichen in einem derartigen Unterricht nicht, was es bedeutet, zielorientiert und kooperativ erfolgreich zu arbeiten.

Diesen dysfunktionalen Verhaltensweisen lassen sich funktionale gegenüberstellen, die den Unterrichtsfluss unterstützen. Lehrkräfte sind aufgefordert (vgl. Helmke 2017; Kounin 2006; Nolting 2009; Emmer & Evertson 2009)

- *Orientierungssicherheit* zu gewährleisten (u. a. durch Formulierungen klarer Ziele, transparenter Leistungserwartungen, Strukturierungshilfen, Ankündigung des Wechsels von einer Aktivität zur nächsten und Rituale),
- durch *Klarheit* im mündlichen Ausdruck Verstehen zu ermöglichen (u. a. durch akustische Dimensionen, sprachliche Prägnanz, nachvollziehbare Gliederungen der präsentierten Inhalte, Unterstützung sprachlicher Inhalte durch Veranschaulichung, einfache Sprache durch Begrenzung von Nebensätzen, inhaltliche Kohärenz und fachliche Korrektheit),
- *Verständlichkeit* im mündlichen Ausdruck anzustreben (u. a. durch angemessene Lautstärke, Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Artikulation, Modulation, Timbre, Unterstützung durch Gestik oder Mimik und eine angemessene Adressierung des Sprachregisters, welches die Zuhörer und Zuhörerinnen nutzen, wie etwa Dialekt, Soziolekt und/oder Standardsprache),
- unterschiedliche *Arbeitstempo* zu ermöglichen (u. a. damit diejenigen, die früher fertig sind, die Langsameren nicht stören),
- eine *Gesamtaktivität* der Klasse zu ermöglichen (u. a. durch verschiedene Möglichkeiten der kognitiven Aktivierung, die so gewählt sein müssen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler länger andauernd mit einem Interessensgegenstand auseinandersetzen können) und
- die *Raumaufteilung* an die Unterrichtsaktivitäten anzupassen (u. a. durch eine leichte Zugänglichkeit zu häufig genutzten Lernmaterialien sowie zu hochfrequentierten Bereichen, die Anordnung von Tischen und Stühlen in einer Art, dass alle Kinder und Jugendlichen eventuelle Präsentationen gut sehen können und die schnelle Verstaubarkeit nicht benötigter Materialien).

4.4.5 Empathie zeigen

Klassenführung ist, wie jedes Erziehungsverhalten, eine *Zumutung* für Kinder und Jugendliche. Theodor Litt, mit dem das Kapitel über Erziehen eingeleitet wurde, plädierte dafür, diese Zumutung aus einer Perspektive der Wertschätzung zu gestalten, die die Kinder und Jugendlichen ernst nimmt. Für ihn sind die Erwachsenen so etwas wie Treuhänder der Interessen der Kinder und Jugendlichen. Das ist eine Auffassung, die sich erstaunlicherweise sogar in der modernen höchstrichterlichen Rechtsprechung zu Fragen der Erziehung manifestiert.

Ähnlich sieht es auch die moderne Erziehungsstilforschung, wenn sie von einem *autoritativen* Erziehungsstil spricht, dabei die Wertschätzung als eine zentrale Komponente hervorhebt und Autonomie als Fernziel für Kinder und Jugendliche anstrebt. In anderen Kontexten spricht man von einem guten *Klassenklima*, in dem die Lehrkraft ebenso wie die Schülerinnen und Schüler wertschätzend, unterstützend, fürsorglich, gerecht und kooperativ miteinander umgehen (Eder 2009, 45), um so auf Basis einer guten Beziehung ein *Arbeitsbündnis* eingehen zu können (Ophardt & Thiel 2019). Diese Liste von Möglichkeiten einer Beziehungsgestaltung zwischen Erzieherinnen und Erziehern auf der einen Seite und zu Erziehenden auf der anderen Seite könnte noch sehr viel weiter ausgeführt werden etwa mit Bezug zur *Bindungstheorie* oder *Psychotherapie* (vgl. Schuster 2020). Hier werden die verschiedenen Bemühungen, dieses Thema zu erfassen, unter dem Begriff Empathie zumindest teilweise zusammengeführt.

Empathie bezeichnet das „Bemühen einer Person, die Gedanken und Gefühle einer anderen Person nachzu vollziehen, zu verstehen und mitzufühlen“ (Friedlmeier 2006, 143). Anders als im Alltagssprachgebrauch geht es nicht nur um die Einfühlung in eine andere Person im Sinne einer emotionalen Dimension. Empathie hat auch eine kognitive Facette, sich in die Perspektive eines anderen bzw. einer anderen hineinzuversetzen. Ein Beispiel: Wenn eine Schülerin gehemmt und schüchtern erscheint, kann dies emotional nachvollzogen werden, indem die Lehrkraft ggfs. mit ihr „mitschwingt“. Auf kognitiver Ebene wird darüber hinaus gefragt, welche Gründe für dieses Erscheinungsbild verantwortlich sein könnten. Die Bereitschaft, emotional und kognitiv Empathie zu zeigen, lässt sich einerseits als Ausdruck von Wertschätzung und Anerkennung für Mitmenschen auf Basis einer fürsorglichen Haltung verstehen, andererseits bildet sie die Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung. Auf Basis einer solchen Beziehung können Lehrkräfte Unsicherheiten oder Probleme erkennen und dadurch beim Lernen und der Entwicklung von Identitäten unterstützen. Wenn die Kinder und Jugendlichen einer Klasse eine Lehrkraft in diesem Sinne als empathisch anerkennen, ist die Grundlage eines gelingenden Arbeitsbündnisses gegeben. Eine empathieorientierte Klassenführung verlangt demnach Aufmerksamkeit für die Belange der Schülerinnen und Schüler. Das heißt, Lehrkräfte sollten die Kinder und Jugendlichen beobachten, sie individuell wahrnehmen und nicht nur als Ansammlung von Lernern betrachten, die in möglichst kurzer Zeit möglichst viel von dem verarbeiten, was eine Lehrkraft anbietet. Der Schweizer Pädagoge Rolf Dubs (2009) hat diese Aufgabe von Lehrkräften in seinem Modell des *Caring* systematisiert.

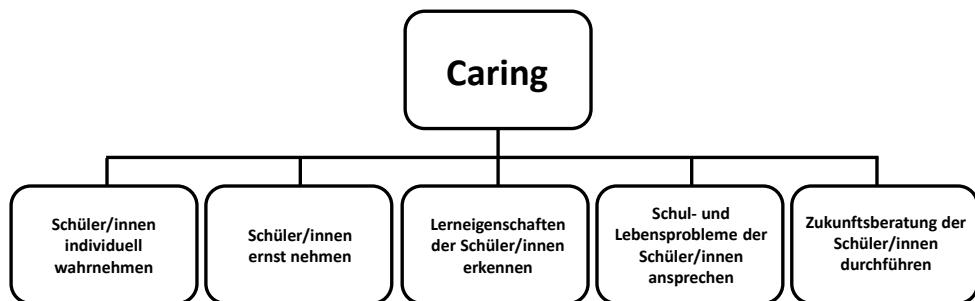


Abb. 44: Modell des Caring nach Dubs (2009)

Der von Dubs gewählte Begriff *Caring* hat seinen Ursprung in den 1980er Jahren (Noddings 1984, 2001). Ursprünglich gab es eine durchaus kontroverse Diskussion, ob Fürsorge tatsächlich zu den Aufgaben einer Lehrkraft gehört. Giesecke hat, wie in diesem Kapitel über das

Erziehen geschildert, dieser Aufgabe von Lehrkräften heftig widersprochen. Im Kontext der verschiedenen Überlegungen zur Inklusion wird heute an einem fürsorglichen und empathieorientierten Verhältnis von Lehrkraft und Kindern und Jugendlichen nicht gezweifelt.

Die von Dubs angeführten Punkte lassen sich als Dimensionen verstehen, mit denen eine empathische Lehrkraft sich emotional und kognitiv auseinandersetzen muss. Die *Lerneigenschaften* der Schülerinnen und Schüler stehen im Schaubild zwar in der Mitte, stellen jedoch nur eine Dimension neben anderen dar. Unabhängig von Unterrichtzielen spielen auch *Schul- und Lebensprobleme* oder die *Zukunftsberatung* eine wichtige Rolle. *Empathie* als *Caring* verstanden, verlässt die im Kontext der Klassenführungstheorie populäre Position, Klassenführung als Management diene vor allem der Effektivierung von Lernprozessen. Die Klasse ist auch ein Schutzraum zur Entfaltung von Identität, in dem die Kinder und Jugendlichen sich sicher fühlen sollen. Im Kontext einer solchen Sicherheit erleben sie möglicherweise alternative Deutungen der Gegenwart als in ihrem Elternhaus. Ein solches Erleben bietet aus erzieherischer Sicht das Potenzial, sich vom Elternhaus – dem Milieu, aus dem man stammt – zu emanzipieren und einen eigenen Standpunkt zu gewinnen. Das Erleben alternativer Deutungen gepaart mit Fürsorge und Empathie bietet allerdings auch die Gefahr der Indoktrination. Gerade denjenigen, die fürsorglich-empathisch mit uns umgehen, bringen wir besonderes Vertrauen entgegen und sind bereit, zu übernehmen, was sie uns sagen.

4.4.6 Der Umgang mit Regeln

Jede soziale Gruppe, die gemeinsam auf einen Erfolg hinarbeiten möchte, bedarf der Koordination. Ohne Koordination gibt es keine Gemeinsamkeit. Das gilt auch für eine Schulklasse. Die Etablierung, Aufrechterhaltung und Differenzierung von Koordination als zentrales Element von Klassenführung (Herrle & Dinkelaker 2018) geschieht üblicherweise nicht ad hoc, sondern ist an Regeln gebunden. Diese werden üblicherweise früh eingeführt, damit ihre koordinierende Funktion von Beginn an etabliert ist und sukzessive eingehübt werden kann. Koordination und Regelgebundenheit sind nicht nur Voraussetzungen von Unterricht, sondern selbst auch ein Lernanlass in einem erzieherischen Sinne. Kinder und Jugendliche lernen im kleinen Raum der Klasse, welche Bedeutung Regelorientierung in einem anderen kleinen Raum wie dem der Familie, dem Umgang mit Peers oder im großen Raum der Gesellschaft hat.

Regeln in jeder sozialen Gemeinschaft (nicht nur in einer Klasse) (vgl. Nolting 2009; Kiel, Frey & Weiß 2013, 25)

- sind nachhaltige Ordnungsstifter,
- definieren Erwartungen an das Verhalten und
- an organisatorische Abläufe,
- dienen der Gerechtigkeit,
- erleichtern die Reaktion auf Verstöße,
- etablieren Schutz vor Übergriffen,
- schaffen für diejenigen, die sich an ihnen orientieren, Verbindlichkeit, aber auch
- Orientierungssicherheit und
- wirken dadurch entlastend.

In einer *Fluiden Gesellschaft*, in der es viele unterschiedliche Wertorientierungen gibt, in der scheinbar alles zu gehen scheint, widerspricht Regelorientierung im gerade genannten Sinne dem Mainstream gesellschaftlichen Denkens. Warum sollte man sich an Regeln halten, wenn eine partikulare und plurale Gesellschaft Regelaufhaftigkeit misstrauisch gegenübersteht, an das Fehlen der großen Erzählungen glaubt, Individualität hochhält und Skepsis gegenüber allem, was gültig erscheint, für wichtig erachtet? Auch hier gilt wieder das Argument Kants, dass man in

Unfreiheit zur Freiheit erziehen müsse. Gleichzeitig lässt uns Regelmäßigkeit erst richtig spüren, was es bedeutet, frei zu sein. Wir spüren verschiedene Freiheitsgrade, wenn wir Unabhängigkeit von mehr oder weniger Regeln empfinden. Gute Klassenführung erweitert die Freiheitsgrade von Kindern und Jugendlichen mit zunehmender Fähigkeit zum selbstständigen Handeln, ohne ganz auf Regeln zu verzichten. Darüber hinaus sei ebenso noch einmal an den Historiker Harari erinnert, der in der Fähigkeit des Menschen, koordiniert zu agieren, eine wichtige evolutionäre Triebfeder sieht. Koordination in der menschlichen Interaktion ist nicht ohne Regeln zu haben. Im Kontext Schule lassen sich verschiedene Typen von Regeln identifizieren:

- Klassenregeln,
- Schulregeln und
- Regeln für das soziale Miteinander,
- die Unterrichtsorganisation und
- das Arbeitsverhalten.

Die Orientierung an Regeln fällt leichter, wenn nicht in jeder Klasse einer Schule andere Regeln gelten. Das kann die Aufmerksamkeit leicht überfordern und es ist besser, gemeinsame Schulregeln zu haben. Die Orientierung wird auch erleichtert, wenn die Regeln begrenzt sind und im Laufe eines Schuljahres immer wieder an sie erinnert wird. Die Forschergruppe um Evertson (2008), die sich jahrelang mit Klassenführung und Regeln beschäftigt hat, geht davon aus, dass letztlich wenige Basisregeln für die Koordination des Handelns in der Klasse von besonderer Bedeutung sind. Klassische Regeln sind z. B.:

- Bringe alle benötigten Materialien mit ins Klassenzimmer!
- Sei auf Deinem Platz und arbeitsbereit, wenn der Stundenbeginn angezeigt ist!
- Respektiere alle Personen in der Klasse und sei höflich zu ihnen!
- Höre zu und bleibe auf Deinem Platz, wenn ein anderer spricht!
- Respektiere anderer Personen Eigentum inklusive des Schulmobiiliars!
- Befolge alle Schulregeln!

Regeln dieser Art können in der Klasse immer präsent sein. Dies kann zum Beispiel durch entsprechende Poster im Klassenraum geschehen. Die hier präsentierten Basisregeln sind auch ein Beispiel für eine gute Formulierung von Regeln. Sie sind kurz und knapp und man kann sie sich leicht merken. Darüber hinaus artikulieren und bekräftigen sie das erwünschte Verhalten. Die Kinder und Jugendlichen wissen also, wie sie sich verhalten sollen. Klassenregeln funktionieren damit anders als etwa die Zehn Gebote. Diese verweisen auf das, was man nicht tun soll. Man kann zum Beispiel darüber streiten, was – in der dritten hier zitierten Regel – „Respekt“ oder „Höflichkeit“ bedeutet. Es schließt aber eine ganze Bandbreite von Handlungen aus, wie jemanden beschimpfen, schlagen, herabwürdigen etc. Hieße die Regel „Du sollst andere Schülerinnen und Schüler nicht schlagen!“, ist zwar eine Handlung ausgeschlossen, aber viele andere nicht. Dieses Beispiel macht deutlich: Klassenführungsregeln müssen immer wieder (aktualisiert) mit Inhalt gefüllt werden und ihre Bandbreite muss deutlich gemacht werden, wenn sich Zweifelsfälle ergeben.

Im Allgemeinen erhöht sich die Akzeptanz von Regeln, wenn sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Dies entspräche auch der Idee eines partizipatorisch-demokratischen Selbstverständnisses. Das gelingt nicht immer mit jeder Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Bisweilen müssen Regeln auch durchgesetzt werden, selbst wenn sie die Betroffenen sich nicht auferlegen wollen. Auch wenn Lehrkräfte sich an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen, sich also adaptiv verhalten, gilt andersherum auch, dass zu einem gewissen Maß sich auch die Schülerinnen und Schüler an die Lehrkräfte anpassen müs-

sen. Der Umgang mit Regeln in der Klasse lässt sich wie folgt zusammenfassen (in Anlehnung an Emmer & Evertson 2009; Alter & Haydon 2017):

- Regeln sollten frühzeitig in der Klasse etabliert werden, möglichst in den ersten Wochen nach Übernahme einer Klasse.
- Die Formulierung sollte klar und eindeutig sein; effektiv ist eine knappe und prägnante Formulierung.
- Regeln sollten positiv formuliert sein; es sollte das erwünschte Verhalten beschrieben sein, nicht das, was nicht passieren sollte.
- Regeln sollten das gesamte Spektrum des schulischen und sozialen Verhaltens umfassen.
- Regeln sollten (im Optimalfall) klassenübergreifend sein.
- Es ist auf konsequentes Einhalten zu achten; auf Regelverletzungen muss sofort und konsistent reagiert werden.
- Es sind Konsequenzen festzulegen, z. B. Belohnungen und Bestrafungen für angemessenes und unangemessenes Verhalten.
- Ein Verbindlichkeitscharakter entsteht z. B. durch das Aufhängen gemeinsam erarbeiteter Regeln oder persönliche Unterzeichnung des Regelkatalogs.
- Bestehende Regeln müssen über das Schuljahr immer wieder in Erinnerung gerufen und eventuell aktualisiert oder durch neue Regeln ergänzt werden.

5 Beurteilen und Beraten

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.“ (KMK 2019, 3)

Lehrkräfte beurteilen Schülerinnen und Schüler ständig. Sie tun dies nicht nur durch Zensuren und in formalisierten Situationen wie einer Klassenarbeit oder mündlichen Prüfung, sondern auch vielfach durch beiläufige Verbalbemerkungen im Unterricht, etwa durch Äußerungen wie: „Gut gemacht“, „Da musst du noch mal drüber nachdenken“, „So geht das nicht“, „Super, weiter so“, „Lass das bleiben“ etc. Diese positiven oder negativen Urteile adressieren üblicherweise die fachliche Richtigkeit, das Lernen, den Entwicklungsstand und/oder das Verhalten. Solche Urteile sollen formal dazu beitragen, Kinder und Jugendliche zu fördern, damit sie Kompetenzen erwerben. Oftmals gehen sie jedoch auch weit über eine reine Förderung hinaus. Schülerinnen und Schüler befinden sich in der Situation, dass ein höhergestellter signifikanter anderer sie permanent in Kategorien einordnet. Solche Einordnungen tragen wesentlich zu einer Vorstellung der eigenen Fähigkeiten und einer Vorstellung von sich selbst als Person bei (vgl. Kalthoff 2014, 878). Urteile von Lehrkräften können den schulischen Kontext transzendieren und beeinflussen die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen.

Darüber hinaus sind Urteile, wenn sie Ausdruck in Zensuren finden, Manifestation des staatlichen Auftrags, den Lehrkräfte haben. Zeugnisse – die Kompilation von Urteilen in Form von Zensuren am Schuljahresende – sind in Deutschland rechtlich sehr bedeutsam: Sie sind Urkunden! Einer der Gründe, warum Lehrkräfte in Deutschland verbeamtet werden, liegt darin, dass sie solche Urkunden ausstellen. Dies sind neben der Versetzungentscheidung und der Aufrechterhaltung der Schuldisziplin hoheitliche Akte, eine Position, deren Sinnhaftigkeit in den Rechtswissenschaften in Deutschland allerdings nicht unumstritten ist (Werres & Boewe 2016). In den deutschsprachigen Nachbarländern sieht es anders aus: In Österreich etwa sind weniger als 20 % der Lehrkräfte Beamten und Beamte; die Schweiz verzichtet insgesamt auf ein Beamtentum. In den meisten Ländern dieser Welt sind Lehrkräfte keine Beamten.

Gerne vergessen wird, dass die Urteile der Lehrkräfte über Schülerinnen und Schüler auch Urteile über ihre eigene Praxis sind (vgl. Kalthoff 2014; Hattie & Zierer 2017). Eine Klassenarbeit etwa, in der mehr als 50 % der Kinder und Jugendlichen keine ausreichende Note erhalten haben, ist nicht unbedingt ein Ausdruck mangelnder Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen. Sie kann auch als Ausdruck einer schlechten (Unterrichts-)Praxis betrachtet werden, die öffentlich wird und Kritik nach sich ziehen kann: Die Lehrkraft hat es zum Beispiel nicht geschafft, Unterricht adaptiv so zu gestalten, dass die Mehrzahl der Mitglieder einer Klasse entsprechende Kompetenzen in einer formalen Prüfungssituation zeigt. Möglich ist auch eine schlechte Konstruktion der Leistungsfeststellung, die nicht das prüft, was Gegenstand des Unterrichts war. Begründungen von Zensuren durch Lehrkräfte haben deshalb nicht nur einen Förderaspekt, sondern stehen immer auch im Zusammenhang mit der eigenen Praxis, die nicht nur von den Kindern und Jugendlichen, sondern auch von Eltern und weiteren Personen aus Kollegium und Schulleitung beobachtet wird. Eine Zensurengebung hat vor diesem Hintergrund mit einem ‚Vor-sich-selbst-‘ und ‚Vor-anderen-Geradestehen‘ zu tun und geht häufig mit dem

Interesse einher, möglichst keine Konflikte mit Kindern, Jugendlichen, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen zu haben (vgl. Terhart 2009, 43).

Lehrkräfte sind nicht nur aufgefordert, zu *beurteilen* und zu *bewerten*, sie sollen vor allem ihre Urteile als Grundlage dafür betrachten, Kinder und Jugendliche in der Schule zu *beraten*, damit sie die erwünschten Kompetenzen erwerben und möglichst gute Noten und Zeugnisse bekommen. Diese haben für einen späteren Berufs- oder Studieneintritt eine hohe Bedeutung. Die Schultheorie spricht hier von der *Selektion* und *Allokation* (Fend 1980, 15). Während unter *Selektion* die Verteilung auf bestimmte Schulformen durch Notenschnitte verstanden wird, steht die *Allokation* für die Verteilung von Lebenschancen, die sich aus dem Besuch einer Schulform ergeben. Diejenigen, die kein Abitur gemacht haben, können zum Beispiel später nicht studieren und keinen akademischen Beruf ergreifen, der das Potenzial hat, mehr Geld zu verdienen. Das Grundproblem von Selektionsentscheidungen im deutschen Schulsystem ist das hohe Maß an Endgültigkeit. Trotz aller Versuche, Durchgängigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen zu gewährleisten, werden Laufbahnentscheidungen der Schule für die Haupt- oder Mittelschule, Realschule oder das Gymnasium eher selten revidiert. Mit der Selektion geht häufig auch eine *Stigmatisierung* einher. Das gilt ganz besonders für Kinder und Jugendliche, die ein Förderzentrum besuchen (Markowetz 2007).

Beraten werden nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Eltern, die in Deutschland im Sinne der *Bonner Erklärung* (Kultusministerkonferenz 2003) gemeinsam mit den Lehrkräften zum Zwecke von Bildung und Erziehung zusammenarbeiten sollen und zu Elternabenden, Einzelgesprächen oder anderen Veranstaltungen in die Schule kommen. Lehrkräfte beraten sich ebenfalls untereinander, um den Schulerfolg der ihnen Anvertrauten möglichst positiv zu gestalten oder auch um individuelle Probleme im System Schule, die sie selbst betreffen, zu lösen. Jede Schule in jedem Bundesland hat darüber hinaus noch Lehrkräfte, die besonders im *Beraten* geschult sind. Zusätzlich können weitere externe Ressourcen wie schulpsychologische Beratungsstellen oder mobile Beratungsdienste genutzt und miteinbezogen werden, die unter verschiedenen Namen in jedem Bundesland zu finden sind. Ähnliches gilt für die deutschsprachigen Nachbarländer. Der Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen wird so zur gemeinsamen Anstrengung und Aufgabe aller Akteure und Akteurinnen. *Beurteilen* und *Beraten* sind in diesem Sinne eng miteinander verknüpft. Sie unterstützen das Kerngeschäft *Unterrichten*. Deswegen werden sie in den Standards der Lehrerbildung durch die KMK zusammengefasst.

Trotz dieser normativen Zusammenghörigkeit werden im Folgenden das *Beurteilen* und das *Beraten* getrennt dargestellt, da jeder dieser Bereiche in diverse Theoriekontexte eingebettet ist. Die Darstellung folgt der Struktur der vorangegangenen Kapitel: Sowohl für das *Beurteilen* als auch für das *Beraten* erfolgt zunächst eine Einführung in den Begriff, gefolgt von der Darstellung eines Modells und der anschließenden Erläuterung der einzelnen Modellkomponenten.

5.1 Was bedeuten Beurteilen und Bewerten in der Schule?

Beurteilen in der Schule ist häufig eher mehr als weniger mit dem *Bewerten* verknüpft. Das Grundprinzip des *Beurteilens* und *Bewertens* hat eine einfache Grundstruktur:

1. *Produktorientiert*: Lehrkräfte initiieren lernbezogene Aktivitäten in Form eines Angebots, indem sie eine Aufgabe stellen, etwas fragen, Gelerntes durch einen Test oder eine Klassenarbeit überprüfen etc. Diese Initiativen haben Aufforderungscharakter, und die Schülerinnen und Schüler zeigen einen Response in Hinblick auf die Aufforderung. Die Lehrkraft nimmt diesen Response wahr, beurteilt ihn zum Beispiel hinsichtlich fachlicher Richtigkeit, individueller Entwicklungsfortschritte, Passung zu anderen Beiträgen von Schülerinnen und Schülern etc.

Sie fällt also ein Urteil über den Response, bezogen auf unterschiedliche Urteilsdimensionen. Häufig – aber nicht immer – bewertet sie den Response mit einer Ziffernote. Wir haben also die Abfolge *Initiative-Response-Beurteilung-Bewertung*. Dies entspricht dem *Initiation-Response-Evaluation-Model*, welches in Kapitel 1.3 vorgestellt wurde. Die Evaluation zerfällt hier allerdings in zwei Komponenten: das *Beurteilen* und das *mögliche Bewerten* in Form von Zensuren. Der Bewertung sollte ein kriterienorientierter Maßstab zugrunde liegen, der den Kindern und Jugendlichen vor der Leistungserbringung transparent kommuniziert wird.

2. *Prozessorientiert*: Bei dieser Form des *Beurteilens* und *Bewertens* wird nicht nur der *Response* als Produkt im Sinne einer richtigen oder weniger richtigen Lösung betrachtet. Es geht bei einer komplexen Aufgabe darum, dynamische Komponenten zu berücksichtigen. Zum Beispiel zeigen sich die Kinder und Jugendlichen auf dem Weg zur Lösung anstrengungsbereit, arbeiten sie selbstständig, sind sie in der Gruppe kooperativ, arbeiten sie für einen gemeinsamen Gruppenerfolg, erbringt jede oder jeder inhaltliche Beiträge, entwickeln sie sinnvolle Zwischenergebnisse, sind sie grundsätzlich in der Lage, zu modellieren, nehmen sie unterschiedliche Perspektiven ein, lassen sie einander ausreden etc. Wir haben also eine Abfolge *Initiative-Prozess-Response-Beurteilung-Bewertung*. *Prozessbeurteilung* heißt, den Weg zum Response (und nicht nur den Response als Produkt) in der *Beurteilung* und *Bewertung* zu berücksichtigen.

Bei der *prozessorientierten Beurteilung* und *Bewertung* ist die Fähigkeit der Lehrkraft, zu beobachten, deutlich mehr gefordert als bei der produktorientierten *Beurteilung* und *Bewertung*. Viele Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler sind möglicherweise nicht eindeutig, sie bedürfen der Interpretation. Interpretationsbedürftig sind jedoch nicht nur die Aktivitäten, sondern auch die Produkte, mit denen Lehrkräfte im Zuge ihrer Initiativen konfrontiert werden. Um in diesem Komplex Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit herzustellen, benötigt man Maßstäbe für die Bewertung.

Auf Basis der vorangegangenen Überlegungen sei hier wieder ein Modell vorgestellt, das den Prozess von *Beurteilen* und *Bewerten* abbildet. Rahmengebend finden sich – wie gewohnt – die gesellschaftlichen Bedingungen, die die *Fluide Gesellschaft*, die Voraussetzungen des *Bildungssystems*, die *paradigmatisch-historischen Voraussetzungen* sowie den Bezug zu *Kontinuitäten/Diskontinuitäten* beinhalten. Die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen fallen an dieser Stelle kürzer aus als in den vorangegangenen Kapiteln, da vieles bereits gesagt wurde und sich auf das Modell des Beurteilens und Bewertens in der Schule übertragen lässt.

Im Mittelpunkt steht wie beim Erziehen wieder der *Response* der Schülerinnen und Schüler auf das *Angebot*, welches Lehrkräfte machen. Aussagen zum Angebot und den Aufgabenstellungen finden sich in diesem Kapitel nicht. Hierzu ist alles im Kapitel zum Unterrichten geschrieben worden, weshalb die Darstellung ‚Angebot‘ im Schaubild blasser gehalten und vorangestellt wurde. In Hinblick auf die *Lehrkraft* werden grundsätzliche diagnostische Prozesse dargestellt, die sich auf kognitiver Ebene abspielen können. Die Box, die den *Response* der Schülerinnen und Schüler darstellt, bezieht sich ebenfalls auf Prozesse auf kognitiver Ebene der Kinder und Jugendlichen. Die *Beurteilungsdimensionen* beeinflussen einerseits den Beurteilungs- und Bewertungsprozess der Lehrkräfte, andererseits – zumindest teilweise auch – den *Response* der Schülerinnen und Schüler, etwa dann, wenn diese wissen, auf Basis welcher Kriterien eine Aufgabe als gelöst oder als nicht gelöst gilt. Darin begründet sich die Einbettung des *Responses* im Modell zwischen dem diagnostischen Handeln der Lehrkraft und den *Beurteilungsdimensionen*. Am Ende erfolgt eine Darstellung der *Wirkungen* der *Beurteilungen* und *Bewertungen* der Lehrkräfte. Das hier dargestellte Modell verknüpft Überlegungen der pädagogischen Diagnostik von Ingenkamp und Lissmann (2008), Lerche (2014) und ein Kommunikationsmodell von Wendt (1984). Es wird hier als „*Angebots-Response-Beurteilungsmodell*“ bezeichnet.

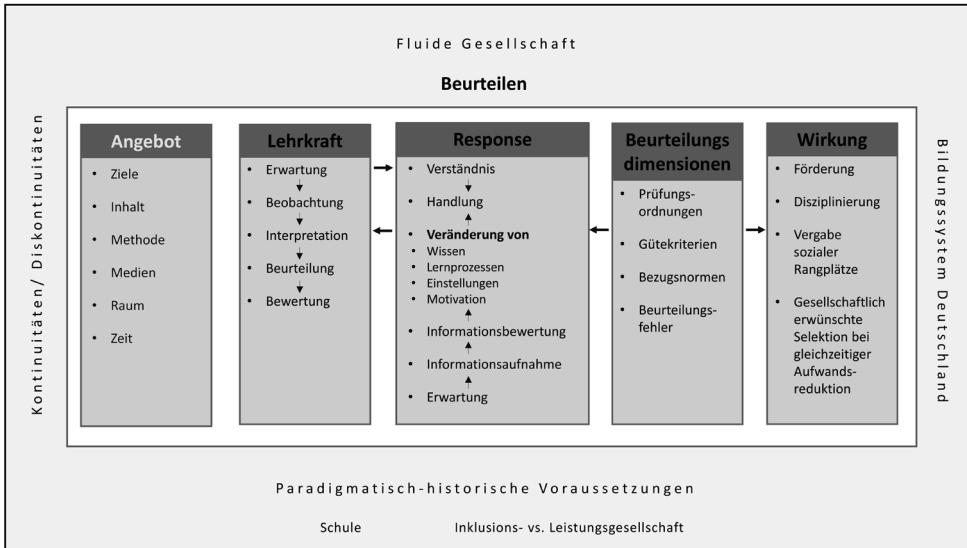


Abb. 45: Darstellung der Wirkungen von Beurteilungen und Bewertungen der Lehrkräfte in Anlehnung an Ingenkamp und Lissmann (2008), Lerche (2014) und Wendt (1984)

5.1.1 Der Kontext

Fluide Gesellschaft



Die gegenwärtige *Fluide Gesellschaft* befindet sich in einer Art Beurteilungs- und Bewertungsrausch. Wer bei Amazon ein Produkt erwirbt, mag es gleich bewerten, manchmal, ohne es tatsächlich ausprobiert zu haben. Die erste Bewertung ist bisweilen nur eine Anmutungsbe-

wertung, die zweite erfolgt, nachdem das Produkt ausprobiert wurde. Das Internet ist voll von Portalen, in denen Menschen – häufig in einem Range von einem bis fünf Sternchen – ihre Meinung kundtun, ob eine Reise, ein Hotel, eine Maklerleistung oder ein Autokauf positiv oder negativ, angenehm oder unangenehm, erfolgreich oder nicht erfolgreich war. Für viele Menschen haben solche Beurteilungen und Bewertungen eine wichtige Orientierungsfunktion. Sie sind oftmals sogar grundlegend bzw. ausschlaggebend für eine Kaufentscheidung oder Inanspruchnahme einer Serviceleistung. Über die Qualität dieser Meinungsäußerung kann gestritten werden, wenngleich in ihnen auch ein emanzipatorisches Element steckt – zumindest, wenn die Bewertungen nicht gekauft wurden: Die potenziellen Kunden und Kundinnen oder Käufer und Käuferinnen sind nicht ausschließlich auf die Marketingaussagen der Unternehmen angewiesen. Menschen – wie wir selbst – haben eine Meinung von einem Produkt oder einer Dienstleistung, die sie uns mitteilen und die wir alle nutzen bzw. an der wir uns orientieren können. Manche vertrauen in diesem Kontext eher unabhängigen Institutionen, die Tests gemäß klar operationalisierten Kriterien durchführen; andere ziehen Bewertungen von ‚privaten‘ Nutzern und Nutzerinnen vor.

Ein weiteres populäres Spielfeld für Beurteilungen und Bewertungen sind TV-Formate, in denen die Performance von Akteuren und Akteurinnen beurteilt und bewertet wird. Solche Beurteilungen und Bewertungen gelten als Grundlage, ob jemand in der nächsten Runde tanzen, singen, modelln darf oder einen hohen Geldbetrag gewinnt. Demzufolge haben *Beurteilungen* und *Bewertungen* eine hohe Akzeptanz in unserer Gesellschaft: Die Menschen scheinen Spaß daran zu haben, sich an solchen Prozessen zu beteiligen oder dabei zuzusehen. Die Selektion, die auf Basis dieser Urteile stattfindet, hat Unterhaltungswert. Sie ist akzeptierter Teil eines Beurteilungsspiels, das uns in seinen verschiedenen Variationen omnipräsent umgibt und sich breiter Aufmerksamkeit erfreut.

Es gibt einen Komplex psychologischer Theorien, die sogenannten *Transaktionstheorien*, die Homo Sapiens vor allem als ein *beurteilendes* und *bewertendes* Wesen betrachten (Fahrenberg 2008, 4). Demnach urteilt der Mensch im Alltag permanent. Aus diesen Urteilen erwachsen wichtige Handlungskonsequenzen. Ein klassisches Beispiel hierfür ist zum Beispiel ein Restaurantbesuch: Mit einem Blick in die Speisekarte bewerten die Restaurantbesucher und Restaurantbesucherinnen, welche Speisen z. B. sie als besonders gesund erachten; aufgrund dieser Bewertung wird ein bestimmtes Menü gewählt, wohingegen andere ausgeschlossen werden. Vegetarier und Vegetarierinnen etwa schließen fleischhaltige Speisen aus, während andere Fleisch als besonders geschmackvoll oder für gesundheitlich besonders förderlich oder zumindest unbedenklich halten und sich deswegen für Fleischgerichte entscheiden. Unser ganzes Leben ist von solchen Bewertungs- und Entscheidungsprozessen und ihren Handlungskonsequenzen geprägt. So entscheiden wir uns für oder gegen eine Impfung, für oder gegen einen Partner oder eine Partnerin, für oder gegen ein neues Fahrrad oder ein neues Auto etc. Bewertungsportale und die bereits genannten TV-Formate sprechen somit eine menschliche Grunddisposition an.

Vielelleicht nicht der Spaß, ganz gewiss jedoch die Orientierungsfunktion, die von Beurteilungen und Bewertungen ausgeht, findet die Akzeptanz der Akteurinnen und Akteure in der Schule. Trotz aller Zweifel, die u. a. aus reformpädagogischer und empirisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht an der Objektivität und Reliabilität (Sacher 2014b) sowie an der Qualität, Aussagekraft und Vergleichbarkeit (Südkamp, Kaiser & Möller 2012) von Schulnoten gehegt werden (Studienübersicht u. a. in Jachmann 2003), und trotz aller Alternativen, die entwickelt wurden (wie z. B. Berichtzeugnisse, Schulen ohne Noten): Die Abnehmer von Noten – also Schülerinnen und Schüler sowie Eltern – stellen die Praxis des *Beurteilens* und *Bewertens* zumindest nicht auf breiter Front infrage (Hendricks 2011; Brügelmann 2006).

Die hier genannten Aspekte des *Beurteilens* und *Bewertens* als ein vielleicht tief im Menschen verankertes gesellschaftliches Spiel finden sich durchaus auch im Kontext der Leistungsmesung an Schulen. Die Akzeptanz des Spieles ist bei Akteurinnen und Akteuren in der Schule genau so groß wie in der Gesellschaft; einschließlich des Aspektes der Selektion. Ebenso ist ein Teil der Probleme in Gesellschaft und Schule ähnlich: Urteile sollen verlässlich sein, Orientierung geben, auf Basis klarer Kriterien stattfinden, nicht manipuliert sein etc. Tatsächlich jedoch lassen Urteile und Bewertungen häufig rationale Kriterien vermissen.

Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland



Da die Notengebung und die aus ihr resultierenden Zeugnisse ein hoheitlicher Akt sind, werden sie im Bildungssystem rechtlich-normativ reguliert. Diese Regulierungen finden einerseits auf Ebene der Bundesländer statt, da die Bildungshoheit bei den Ländern und nicht beim Gesamtstaat liegt. Andererseits gibt es Vereinbarungen, wie Bewertungen und Beurteilungen auszusehen haben, die länderübergreifend sind, um einen Wechsel des Schulsystems zwischen den Bundesländern möglich zu machen. Verantwortlich für solche Absprachen ist die schon mehrfach erwähnte Kultusministerkonferenz. Stellvertretend für die anderen Bundesländer sei hier kurz die Regelung des Bundeslandes Bayern dargestellt, die sich nur wenig von anderen Bundesländern unterscheidet. Im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz BayEUG Art. 52 (1) heißt es:

„Zum Nachweis des Leistungsstands erbringen die Schülerinnen und Schüler in angemessenen Zeitabständen entsprechend der Art des Fachs schriftliche, mündliche und praktische Leistungen.“

Art, Zahl, Umfang, Schwierigkeit und Gewichtung der Leistungsnachweise richten sich nach den Erfordernissen der jeweiligen Schulart und Jahrgangsstufe sowie der einzelnen Fächer.

Die Art und Weise der Erhebung der Nachweise des Leistungsstandes ist den Schülerinnen und Schülern vorher bekannt zu geben; die Bewertung der Leistungen ist den Schülerinnen und Schülern mit Notenstufe und der Begründung für die Benotung zu eröffnen.

Leistungsnachweise dienen der Leistungsbewertung und als Beratungsgrundlage.“

Aus diesen wenigen Sätzen des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes ergeben sich zentrale normative Rahmenbedingungen für das Handeln von Lehrkräften: *Beurteilungen* und *Bewertungen* sind verpflichtend, sie müssen in ‚angemessenen‘ Zeitabständen erbracht werden. In den Schulverordnungen einiger Bundesländer sind die Art der Prüfung und die Zeitabstände recht genau spezifiziert, in anderen weniger. Der Hinweis auf die Erfordernisse von Schulart, Jahrgangsstufe und Fächer ist eine weitere Forderung nach Angemessenheit. Es geht darum, schulartenspezifische, altersspezifische, fachliche und fachdidaktische Anforderungen zu berücksichtigen. Hier gibt es deutlich weniger Spezifikationen in den Gesetzen und Verordnungen der einzelnen Bundesländer. Transparenz und Nachvollziehbarkeit ergeben sich aus der Forderung, dass die Schülerinnen und Schüler vorher Anforderungen kennen sollten und eine Bewertung der Begründung bedarf. Der letzte Satz des BayEUG hebt den Förderaspekt hervor. Leistungsnachweise sind nicht Selbstzweck, sondern ganz besonders auch Grundlage einer *Beratung*. Wie schon erwähnt, finden sich solche o. ä. Formulierungen in den Gesetzen und Verordnungen aller Bundesländer, aber auch in den deutschsprachigen Nachbarländern. Die Interpretationsspielräume, was genau mit diesen Anforderungen gemeint ist und wie diese umgesetzt werden sollen, sind beträchtlich. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass es durchaus Widersprüche zwischen fachdidaktischen und fachlichen Anforderungen geben kann. Formulierungen dieses Typus sind kein eindeutiges, einfach zu handhabendes Rezept für das, was Lehrkräfte tun sollen: Die Spezifizierung der Notenstufen ist nicht nur eine Vereinfachung für die Lehrkräfte. In Art. 52 (2) des BayEUG, welches sich an einer KMK-Empfehlung für alle Bundesländer aus dem Jahr 1968 orientiert, heißt es:

„Die einzelnen schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungsnachweise sowie die gesamte während eines Schuljahres oder sonstigen Ausbildungsabschnitts in den einzelnen Fächern erbrachte Leistung werden nach folgenden Notenstufen bewertet:

- sehr gut** = 1 (Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße)
- gut** = 2 (Leistung entspricht voll den Anforderungen)
- befriedigend** = 3 (Leistung entspricht im Allgemeinen den Anforderungen)
- ausreichend** = 4 (Leistung weist zwar Mängel auf, entspricht aber im Ganzen noch den Anforderungen)
- mangelhaft** = 5 (Leistung entspricht nicht den Anforderungen, lässt jedoch erkennen, dass trotz deutlicher Verständnislücken die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind)
- ungenügend** = 6 (Leistung entspricht nicht den Anforderungen und lässt selbst die notwendigen Grundkenntnisse nicht erkennen).“

Diese Erläuterungen der Notenstufen sind recht vage. Was zum Beispiel ist der Unterschied zwischen den ersten beiden Notenstufen: „Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße“ und „Leistung entspricht voll den Anforderungen“ bei einer Inhaltsangabe im Deutschunterricht oder einem Bild im Kunstunterricht mit dem Titel ‚Mein schönstes Ferienerlebnis‘? Der entscheidende Begriff in der Erläuterung der Notenstufen ist hier der Begriff der *Anforderung*. *Anforderungen* sind externe Kriterien, die aus dem Lehrplan, den Bildungsstandards oder fachdidaktischen Vorgaben abzuleiten sind. Bei der Inhaltsangabe etwa können solche Kriterien sein, dass sie ein Drittel der Originallänge hat, im Präsens geschrieben ist, keine bewertenden Äußerungen enthält, ein erster Satz den gesamten Inhalt zusammenfasst, eine Auswahl an wichtigen zentralen Handlungen stattfindet etc. Ein Teil dieser Kriterien ist eindeutig, wie etwa die Verwendung des Präsens, ein anderer Teil ist interpretationsfähig wie etwa die Frage, was die zentralen Handlungen sind. Grundsätzlich ist anzuraten, die Kriterien für eine Höchstleistung

bei der Note 2 anzusetzen, um dann Begründungsspielraum für die Note 1 zu haben, bei der es heißt, sie übertrifft die Anforderungen in besonderem Maße.

Interpretationsfähigkeit ist nicht nur ein Element sprachlicher oder sozialwissenschaftlicher Fächer; auch in der Mathematik kann es zu Interpretation kommen. Ist eine Aufgabenlösung grundsätzlich falsch oder lag ein Zahlendreher zugrunde und der Rechenweg war richtig? Im Sinne der oben angesprochenen Transparenz sind Lehrkräfte aufgefordert, Kriterien für *Beurteilung* und *Bewertung* im Vorfeld den Kindern und Jugendlichen mitzuteilen. Da die Vergabe von Noten mitunter konfliktbehaftet ist, helfen vorher festgelegte Kriterien auch in Konfliktgesprächen mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, das eigene Urteil nachvollziehbar zu begründen. Das hat nicht nur eine juristische Bedeutung, sondern ist selbstverständlich auch bedeutsam für die Förderung der Schülerinnen und Schüler. Eine klare Begründung auf Basis nachvollziehbarer Kriterien zeigt, wo eventuelle Defizite liegen und wo noch etwas getan werden muss.

Die einfachste Note, die Lehrkräfte üblicherweise vergeben können, ist vor diesem Hintergrund die ungenügende Note. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass keine der vorgenannten Anforderungen erfüllt wurde. Das ist in seiner Radikalität zwar eindeutig, aber eher selten der Fall. Die Note 6 wird – wenn überhaupt – für Sonderfälle der Leistungserbringung vergeben: etwa einen Täuschungsversuch oder beim Nichterscheinen zu einer Prüfung. De facto haben wir eine Fünfnotenskala.

Schule, Inklusions- vs. Leistungsgesellschaft



In der gegenwärtigen Diskussion um Schule treffen mindestens zwei Positionen idealtypisch aufeinander:

- **Leistungsorientierung:** Die eine Position betrachtet Schule als einen Ort, bei dem es in verschiedener Weise um Leistung geht. Leistung zu zeigen, ist eine Forderung an die Kinder und Jugendlichen. Diese zeigen Leistungen innerhalb verschieden definierter Leistungsbereiche, während Schule selbst Leistungen für den Staat und die Gesellschaft erbringt (Furk 1961, 118). Die von den Kindern und Jugendlichen erbrachten Leistungen werden beurteilt und bewertet. Beurteilungen und Bewertungen führen zu Selektion und Allokation. Diese Auffas-

sung ist eine Vorstellung der Moderne – entstanden im Kontext von zunehmender Demokratisierung und Industrialisierung –, die sich von einer Ständegesellschaft abwendet, in der etwa Geburtsrechte gesellschaftliche Chancen bestimmten und nicht das, was eine Person leistet. Mit der zunehmenden Ökonomisierung des Denkens über Gesellschaft wird darauf verwiesen, dass wir uns national wie international in einem leistungsorientierten Umfeld befinden: Nur wer Leistung zeige, kann in diesem Umfeld bestehen. Es sei gerecht, dass diejenigen, die mehr leisten, auch besser bewertet werden. In diesem Sinne wird eine leistungsorientierte kompetitive Schule gutgeheißen.

- *Inklusionsorientierung*: Diese Position lehnt einen Leistungsbegriff im Sinne einer wettbewerbsorientierten Effektivitätsmaximierung ab. Gemäß dieser Auffassung ist es nicht gerecht, dass diejenigen, die besonders viel leisten, besonders viel bekommen – etwa Anerkennung, ein besseres Einkommen oder eine Vielzahl an wirtschaftlichen Gütern. Eine humane Gesellschaft zeichne sich dadurch aus, diejenigen zu bevorzugen, die besonders bedürftig sind, denn Kinder und Jugendliche verfügen über unterschiedliche Voraussetzungen, von denen wiederum die Leistung abhängt. Jeder und jede haben ein Recht auf Anerkennung und ein gutes Leben, auch, wenn sie in einem Wettbewerb des ‚besser, schneller, höher, weiter‘ nicht reüssieren. Hier geht es nicht um Ökonomie, sondern um ein besonderes, humanistisches Menschenbild. Die Schule erbringt weniger Leistungen für Staat und Gesellschaft, sondern orientiert sich an den Individuen: Sie soll den Kindern und Jugendlichen optimale Entwicklungsmöglichkeiten bieten, die zu möglichst maximalen Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft führen.

Betrachtet man diese beiden Positionen, ergeben sich folgende Fragen:

1. Was ist Gerechtigkeit?
2. Was ist Leistung?

Gerechtigkeit: Der englische Moralphilosoph John Rawls unterscheidet drei Formen der Gerechtigkeit (Rawls 1979): *Equity*, *Equality* und *Need*. *Equity* ist ein leistungsorientierter Gerechtigkeitsbegriff: Wer viel leistet, soll viel bekommen. *Equality* hebt die Gleichheit der Menschen hervor: Niemand wird aufgrund besonderer Leistungen bevorzugt; alle erhalten das Gleiche. *Need* nimmt die Position der Benachteiligten ein: Gerade die, die durch begrenzte Leistungsfähigkeit weniger erreichen können, müssen als Ausgleich mehr bekommen. Rawls spricht im letzten Fall vom Prinzip der „unterscheidenden Gerechtigkeit“ (Rawls 1979, 3). Er argumentiert, dass Ungleichheiten der Geburt oder natürlicher Gaben unverdient seien und ausgeglichen werden müssten. Ein solcher Ausgleich ist für ihn „die erste Tugend sozialer Institutionen“ (Rawls 1979, 3). Dies ist für ihn eine der großen Leitlinien für jedwede Form gesellschaftlicher Praxis. Für die pädagogische Praxis von Beurteilen und Bewerten und für die Gestaltung von Unterricht ergeben sich aus den Überlegungen zu den Gerechtigkeitsformen erhebliche praktische Konsequenzen.

Ausgehend von der Position *Equity* ist es sinnvoll, wettbewerbsorientierte Unterrichtsformen anzubieten und durch Noten Leistungsunterschiede zu dokumentieren und dies durchaus auch zu kommunizieren. Die Grundidee dahinter ist, dass Wettbewerb dazu motiviere, immer besser zu werden, und Leistung steigere! Die Position hinter dem Begriff *Need* sieht dies ganz anders. Wettbewerbsorientierung führt bei denjenigen, die im Wettbewerb nicht bestehen können, zu einem Mangel an Anerkennung, zu Demotivation und zu Stigmatisierung. Theoretisch wie praktisch ergibt sich hieraus eine Schere der Leistungsentwicklung;

Diejenigen, die im Wettbewerb bestehen können, werden möglicherweise immer besser, während diejenigen, die im Wettbewerb nicht bestehen können, den Anschluss verlieren. Aus der Position von *Equality* kann man argumentieren, dass Gleichheit hergestellt wird, indem man Nachteile im Sinne des *Needansatzes* ausgleicht. Dann spräche in vielen Situationen grundsätzlich nichts gegen Wettbewerbsorientierung. Praktisch ist die Herstellung gleicher Voraussetzungen jedoch sehr schwierig.

Leistung: Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es keinen kontextübergreifenden, generell akzeptierten Leistungsbegriff gibt. In der oben genannten Charakterisierung der Schule als Leistungsort blieb weitgehend offen, was unter Leistung verstanden werden kann. Mögliche Antworten auf die Frage, was allgemein unter Leistung verstanden wird, lauten:

- Leistung ist physikalisch messbar, zum Beispiel die Größe Newtonmeter, die etwa angibt, mit welcher Kraft ein Auto oder E-Bike angetrieben werden.
- Leistung ist an Normen gebunden, wie sie etwa die International Organization for Standardization (ISO) oder das Deutsche Institut für Normung e. V. (DIN) vorgibt. Briefpapier und Umschläge werden gemäß solchen Normen gestaltet, z. B. die Größe DIN A4 oder DIN A5.
- Leistung ist die Befähigung, gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern.
- Leistung ist mit Anstrengung verknüpft. Nur wer sich anstrengt, kann etwas leisten.

Diese Liste lässt sich recht beliebig fortsetzen. Diese vier ausgewählten Aspekte wurden allerdings bewusst angeführt, da sie einen Teil der Überlegungen widerspiegeln, die im Kontext von Pädagogik und Psychologie relevant sind. In den quantitativ orientierten Bildungswissenschaften finden sich starke Bestrebungen, das Beurteilen und Bewerten auf Basis von Standardisierungen (klar definierten Gütemaßstäben) möglichst messbar zu machen. Messbare Leistungen auf Basis von Kompetenzstufenmodellen – so eine der zentralen Botschaften – identifizieren Defizite und ermöglichen ein passgenaues Fördern. Sie definieren die Möglichkeiten, Herausforderungen in der Gesellschaft vor dem Hintergrund operationalisierbarer Kriterien leichter zu bewältigen, erleichtern die Steuerung von Bildungssystemen und seien gerechter (Hesse & Latzko 2017, 16ff.). Das ist eine Position ökonomischer Rationalität, in deren Mittelpunkt die Effektivität steht.

Diese Entwicklung bleibt nicht ohne Widerspruch. Der Idee der Messbarkeit und dem zugrundeliegenden ökonomischen Denkprinzip werden in der Pädagogik pädagogische Leistungsbegriffe gegenübergestellt, die sich eher an einer inklusionsorientierten Position orientieren. Diese betonen das Recht auf Anerkennung auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Voraussetzungen keine Höchstleistungen in der Schule erbringen können. Alles andere führt zu Diskriminierung oder Stigmatisierung. In diesem Sinne ist die Anerkennung der Anstrengung wichtiger als das Produkt, welches als Leistung präsentiert wird. Nur durch solche Formen der Anerkennung werde eine Identitätsentwicklung möglich gemacht, die nicht durch Defiziterfahrungen geprägt ist. Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Schlämerkemper definiert Leistung vor diesem Hintergrund wie folgt:

„Statt Outputorientierung für außerschulische Allokationszwecke ist Leistung vielmehr

- die Entfaltung der eigenen Individualität,
- die Entstehung von Mündigkeit und Selbstständigkeit,
- die Erschließung der Möglichkeiten für den Einzelnen und
- das produktive Mitgestalten unserer Gesellschaft“ (Schlämerkemper 2002, 315).

Es findet sich zwar auch hier ein Bezug zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen und zum Mitgestalten der Gesellschaft, jedoch finden sich auch Aspekte von Leistung, die sich nicht messen lassen. Dazu gehören die Entfaltung der eigenen Individualität oder die Erschließung der Möglichkeiten für den Einzelnen oder die Einzelne. Kompetenzstufenmodelle als Basis messbarer Leistung können hierzu nur begrenzt Aussagen treffen, da sie sich nur auf den engen Kontext einer definierten Wissensdomäne beziehen. Ein pädagogischer Leistungsbegriff – wie der von Schlömerkemper zitierte – versucht, sich von gesellschaftlich auferlegten Aufgaben der Schule abzugrenzen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unabhängig von gesellschaftlichen Vorgaben in den Mittelpunkt zu stellen.

Neben dieser Orientierung an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zeichnen sich pädagogische Leistungsbegriffe noch durch einen anderen wichtigen Aspekt aus, der vor allem in Kontexten rekonstruktiver Forschung hervorgehoben wird. Leistung in der Schule ist aus dieser Perspektive nicht unabhängig von Lehrkräften: Lehrkräfte bringen durch ihre Unterrichtstätigkeit gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Leistung erst hervor (vgl. Bräu & Fuhrmann 2019). Diese sozialkonstruktivistische Perspektive betont einerseits die Verantwortung der Lehrkräfte und weckt andererseits grundsätzlich Zweifel an den Möglichkeiten einer Objektivierung der Leistungsmessung. Wenn man von einer gemeinsamen Verantwortung der Lehrkräfte und der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler ausgeht, stellt sich die Frage, wie ausschließlich die Lehrkräfte Kinder und Jugendliche bewerten können, wenn auch sie selbst mit für die Leistung der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind. Die gemeinsame Verantwortung ist einer der Gründe, warum reflektierte Lehrkräfte bei Unterrichtserfolg oder -misserfolg immer danach fragen sollten, welchen Anteil die Schülerinnen und Schüler an einer Leistung haben und welchen Anteil sie selbst daran haben (vgl. Kap 3.4).

Im Schulkontext lässt sich Leistung auf Basis der vorangegangenen Überlegungen wie folgt definieren:

„Leistung ist [einerseits] der Vollzug und das Ergebnis einer Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden, auf die Erlangung eines Ziels gerichtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungen bezogen ist“ (Sacher 2009, 13). Andererseits sind Anstrengung und die Erlangung eines Ziels nicht Selbstzweck: Sie sollen zur individuellen Entwicklung und der Fähigkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen. Die Anerkennung von Leistung kann wettbewerbsorientiert oder nicht wettbewerbsorientiert erfolgen. Wettbewerbsorientierte Formen erfordern im Sinne des Gerechtigkeitskonzepts *Need* einen Ausgleich für diejenigen, die schlechte Startvoraussetzungen haben.

Sowohl die Orientierung an der Leistung als auch die Orientierung an der Inklusion sind Prinzipien einer Bürgergesellschaft. Sie wenden sich gegen eine Bevorzugung oder Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft oder Geburt. Die Orientierung an Zensuren als Voraussetzung etwa für das Studium wandte sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts und Anfang des 19. Jahrhunderts u. a. gegen Adelsprivilegien, gemäß denen die Herkunft Voraussetzung für ein Studium war (vgl. Bohl 2019, 414–415). Leistung als Voraussetzung für materielle oder immaterielle Güter, die man bekommt, ist eine zutiefst bürgerliche Idee (Klafki 2007, 211ff.). Jedoch auch die Position der Inklusion, allen – auch denjenigen, die weniger Leistung zeigen können – gleichberechtigt Zugang zu materiellen und immateriellen Gütern zu ermöglichen, ist eine bürgerliche Idee, die von einem humanistischen Menschenbild geprägt ist. Beide Positionen sind sich zumindest einig in ihrem Wunsch, die Vor- und Nachteile der sozialen Herkunft für die Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft zu beschränken.

Praktisch geben die PISA-Studien in diesem Zusammenhang Hinweise darauf, dass gerade in der Bundesrepublik Deutschland die soziale Herkunft nach wie vor einen großen Einfluss auf schulischen Erfolg hat (OECD 2018). Allerdings spielt die adlige Herkunft keine Rolle, sondern das Einkommen, die Bildungsnähe der Eltern oder der Migrationshintergrund. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht so einfach, wie er häufig verkürzt in der Presse dargestellt wird. Der statistisch hergestellte Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft ist eine Korrelation, die nicht mit Kausalität verwechselt werden darf. Wahrscheinlich spielen zusätzlich Einstellungen gegenüber Bildungsaspirationen oder dem Bildungssystem (neben zahlreichen weiteren potenziellen Faktoren) eine wichtige Rolle. Leider ist dies in den PISA-Studien nicht immer ganz deutlich! Eine Reihe von Studien verweist darüber hinaus darauf, dass gerade beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I die soziale Herkunft eine wichtige Rolle spielt (vergleiche den Überblick bei Elsäßer 2018). Darüber hinaus haben Kinder mit Migrationshintergrund eine geringere Chance, eine weiterführende Schule jenseits der Haupt- oder Mittelschule zu besuchen. Während im Jahr 2019 in Deutschland nur 35 % der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Gymnasium besuchten, besuchten dieses im Vergleich 46 % der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Petschel 2021).

Kontinuitäten/Diskontinuitäten



Die Schule fällt Urteile über Schülerinnen und Schüler, seit es Schule gibt, und sie tut dies kontinuierlich in einer ähnlichen Form wie heute seit einigen hundert Jahren! Hier ein Beispiel einer Zensurenkala aus dem Jahre 1642, die durchaus ähnlich mit der oben zitierten (aus dem BayEUG) ist. Der Titel des Gothaers Schulmethodus lautet:

„Special- und sonderbahrer Bericht, wie nechst Göttlicher verleyhung die Knaben und Mägdelein auff den Dorffschaften und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha kurtz und nützlich unterrichtet werden können und sollen.“

Tab. 25: Der Gothaer Schulmethodus (Reyher 1642)

Der Gothaer Schulmethodus		
Ingenium	Unterrichtsgegenstände	Mores
Sehr fein	Fein	Fromm
Gut	Fertig	Fleißig
Ziemlich	Ziemlich	Still
Schlecht	Etwas/wenig Schlecht	Unfleißig ungehorsam

Die ‚Unterrichtsgegenstände‘ entsprechen dem, was man heute als Fachnoten bezeichnen würde. ‚Mores‘ entsprechen den heutigen Kopfnoten zum sozialen Verhalten. Zeitgemäß ist Frömmigkeit das erstrebenswerte Ziel. Interessant ist, dass ‚still‘ zwar nicht defizitär, aber auch nicht positiv bewertet wurde. ‚Ingenium‘ ist schwerer einem heutigen Pendant zuzuordnen. Wenn man es mit ‚Verstand‘, ‚Scharfsinn‘ oder ‚Begabung‘ übersetzt, dann ähnelt das ‚Ingenium‘ vielleicht dem, was man heute als Intelligenz bezeichnen würde. Natürlich verwendete man damals keine Tests, sondern Lehrkräfte taten das, von dem Intelligenzforscher und Intelligenzforscherinnen heute abraten: einfach von der Performanz auf die Intelligenz schließen. Etymologisch steckt in dem Wort ‚Ingenium‘ die Idee, dass diese angeboren sei.

Die hier abgebildete Tabelle aus dem Jahr 1642 ist Ausdruck einer außergewöhnlichen Kontinuität, mit Beurteilungen und Bewertungen umzugehen. Wenn man bedenkt, dass unser gegenwärtiges Notensystem mit sechs Stufen meist nur fünf nutzt, dann ist eine solche formale Kontinuität von fast 400 Jahren tatsächlich überraschend. Die Überraschung ist vielleicht umso größer, wenn man bedenkt, dass die heute populären Internetbewertungen üblicherweise ebenfalls mit ihren fünf Sternchen eine fünfstufige Skala abbilden. Fünfstufige Skalen bieten die Möglichkeit, eine Mitte zu wählen, die weder positiv noch negativ ist. Dies ermöglicht ein Ausweichen vor einer als hart empfundenen Entscheidung. Vielleicht macht das die Popularität dieser Skalen aus. In der empirischen quantitativen Sozialforschung ist die Frage, ob Skalen mit einer Mitte sinnvoll sind, umstritten (Hüfken 2017).

Neben dieser Kontinuität gibt es auch ein hohes Maß an Diskontinuität. Diskontinuität ergibt sich aus der Idee, der traditionellen Notengebung ihre traditionelle Bedeutung streitig zu machen und Lehrkräfte zu ‚Diagnostikern‘ und ‚Diagnostikerinnen‘ zu entwickeln (Schrader 2014), die – weit jenseits eines groben Zensurenasters – wissenschaftlich fundierte Urteile fällen. In den USA ist diese Idee sehr viel weiter vorangeschritten. Gemäß den US-amerikanischen Standards zur Leistungsmessung

„[...] sollen Lehrer in der Lage sein, (1) geeignete diagnostische Verfahren auszuwählen, (2) selbst zu entwickeln, (3) anzuwenden, auszuwerten, damit gewonnene Ergebnisse zu interpretieren, (4) diese für Entscheidungen über individuelle Lerner, für curriculare Zwecke, Unterrichtsplanung und Schulentwicklung zu nutzen, (5) sach- und schülergerechte Bewertungsverfahren zu erstellen, (6) die Ergebnisse Schülern, Eltern, Kollegen und anderen Beteiligten zu erläutern sowie (7) ungeeignete Verfahren und fehlerhafte oder missbräuchliche Anwendungen zu erkennen [...]“ (Schrader 2014, 865).

Das setzt ein hohes Maß an diagnostischer Kompetenz voraus, welche – mit Ausnahme der sonderpädagogischen Ausbildung – bei den meisten deutschen Lehrkräften nicht vorhanden ist. Schrader fordert von Lehrkräften die Fähigkeit zur *Status- und Prozessdiagnostik, Selektions- und*

Modifikations- bzw. Förderdiagnostik (Schrader 2014, 865). Das ist nicht weniger anspruchsvoll als die US-amerikanischen Vorstellungen.

Insgesamt ist Diagnostik eine wissenschaftlich gestützte Informationsbeschaffung, um Entscheidungen von Lehrkräften jenseits von Zensurengabe zu optimieren. Die Diagnose der Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie der Lernbedingungen und Lernprozesse erlaubt es, Handlungen besser an die Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern anzupassen. Dadurch können Kinder und Jugendliche besser gefördert, angemessen gefordert und vor Gefahren bewahrt werden. Die formelle Diagnostik beruht auf einer expliziten Fragestellung, der Formulierung theoretischer Hypothesen, einer systematischen Auswahl und Anwendung wissenschaftlich gestützter Methoden in Form von Tests, Fragebögen, Beobachtungsverfahren, einer Diagnose und der Planung und Durchführung von Interventionen, deren Erfolg möglichst evaluiert wird.

Die Argumentation hin zu mehr Diagnostik fußt auf drei Säulen:

1. Der Fragwürdigkeit der Zensurengabe. Viele Fehlerquellen lassen sich hinsichtlich eines angemessenen Beurteilens nachweisen, weshalb sie sich als wenig tauglich für die Förderung von Schülerinnen und Schülern erwiesen hat.
2. Der Forderung nach individueller Förderung.
3. Der Entwicklung psychometrischer Methoden. Leistung, Leistungsvoraussetzungen und Lernprozesse sollen gemessen werden können, wenn Aufgaben entsprechend gestaltet werden.

Fragwürdigkeit der Zensurengabe: In einem Beitrag, der sich intensiv mit der Rezeptionsgeschichte von Ingenkamps viel zitiertem paradigmatischem Werk „Fragwürdigkeit der Zensurengabe“ (Ingenkamp 1995) auseinandersetzt und mit neuen Studien anreichert, fasst Oelkers die Kritik an der Zensurengabe in sechs Aussagen zusammen (Oelkers 2001b, 8):

- „1. Verschiedene Lehrkräfte bewerten dieselbe Arbeit unterschiedlich.
- 2. Die Lehrkraft hat die Tendenz, dieselbe Arbeit zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zu bewerten.
- 3. Es ist keineswegs klar, was mit einer Note zum Ausdruck gebracht wird.
- 4. Die gängige Benotungspraxis hat viele unerwünschte Nebeneffekte.
- 5. Noten sind zur Beurteilung bestimmter Sachverhalte ungeeignet.
- 6. Notenarithmetik ist mathematisch unzulässig.“

Die ersten beiden Aussagen dürften selbsterklärend sein. Die letzten vier bedürfen einer kurzen Erläuterung. Die dritte Aussage zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler häufig nur die Note als Ziffer wahrnehmen, sich damit innerhalb ihres sozialen Rahmens der Klasse einordnen und andere Funktionen wie etwa eine Förderfunktion nicht wahrnehmen, weil die Schülerinnen und Schüler die Kriterien und Beurteilungsstrategien der Lehrkräfte tendenziell nicht kennen. Darüber hinaus fallen Begründungen der Lehrkräfte im Alltagsstress recht kurz aus. Die vierte Aussage bezieht sich auf Studien, aus denen hervorgeht, dass Noten, die sich am Klassendurchschnitt orientieren (vgl. Rheinberg 1980; Huberman 1980), negative Effekte auf Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ursachenzuschreibung von Schulleistungen und Selbstwahrnehmungen haben. Die fünfte Aussage bezweifelt ganz allgemein, dass alle Sachverhalte einer schulischen Leistung sinnvoll durch Noten erfasst werden können. Die sechste Aussage wendet sich gegen die Praxis, Durchschnittswerte von Noten in der Schule auszurechnen und zu kommunizieren. Mit Durchschnittswerten könnte man sinnvoll rechnen, wenn die Ziffernoten *intervallskaliert* wären, wie etwa beim metrischen

Messsystem (z. B.: Ein 1,80 m großer Mann ist doppelt so groß wie sein 90 cm messendes Kind). Da die Abstände zwischen den Werten/Noten 1 und 2 jedoch keine numerischen Intervalle bilden, kann nicht gesagt werden, dass die Note 1 doppelt so gut ist wie die Note 2. Tatsächlich sind Noten *ordinalskaliert*, d. h., sie bilden eine Rangfolge ab, aber der Abstand zwischen den einzelnen Rängen ist numerisch nicht identisch. Mit anderen Worten: Die Berechnung arithmetischer Mittel von Noten in der Schule ist mathematisch zweifelhaft (vgl. Bohl 2019). Die hier nur angedeuteten Aspekte der Fragwürdigkeit der Zensurengebung, die in vergleichbarer Form immer wieder konstatiert werden (Brügelmann 2006), lassen Zensuren als Mittel der Steuerung von Lernprozessen und der Förderung von Kindern und Jugendlichen als eher begrenzt geeignet erscheinen.

Forderung nach individueller Förderung: Die Idee, Lernprozesse auch in der Schule individuell zu steuern, und die Forderung nach *Förderung in der Schule* ist in der Pädagogik eine neuere Entwicklung. Im 18. Jahrhundert empfahl Ernst Christian Trapp (1745–1818) noch, den Unterricht „auf die Mittelköpfe“ zu kalkulieren (zit. nach Sandfuchs 2019, 194). Das heißt, er ging davon aus, mit einem mittleren Niveau – bezogen auf eine Klasse – werden möglichst viele Schülerinnen und Schüler etwas lernen. Anpassung an einzelne Kinder und Jugendliche schien nicht vonnöten. Rund 50 Jahre später sah das Johann Friedrich Herbart schon kritischer. Von ihm stammt der Satz „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung“ (Herbart 1806, 453). Er forderte dazu auf, diese ‚Verschiedenheit‘ zu adressieren. Dies blieb lange Zeit ein Postulat ohne Folgen. Die Idee der Reformpädagogik, von kindlichen und jugendlichen Vorstellungswelten auszugehen, war ein erster Schritt in Richtung Förderung. Ganz radikal wird die Forderung nach Förderung im Rahmen der weltweiten Inklusionsbewegung formuliert. Dies hat letztlich national wie international Eingang in viele nationale wie internationale Schulgesetze und Verordnungen gefunden, in Deutschland zum Beispiel in die *Standards für die Lehrerbildung*. Der Begriff der Förderung hat im Kontext der Pädagogik verschiedenste Facetten. Zwei müssen auf jeden Fall unterschieden werden:

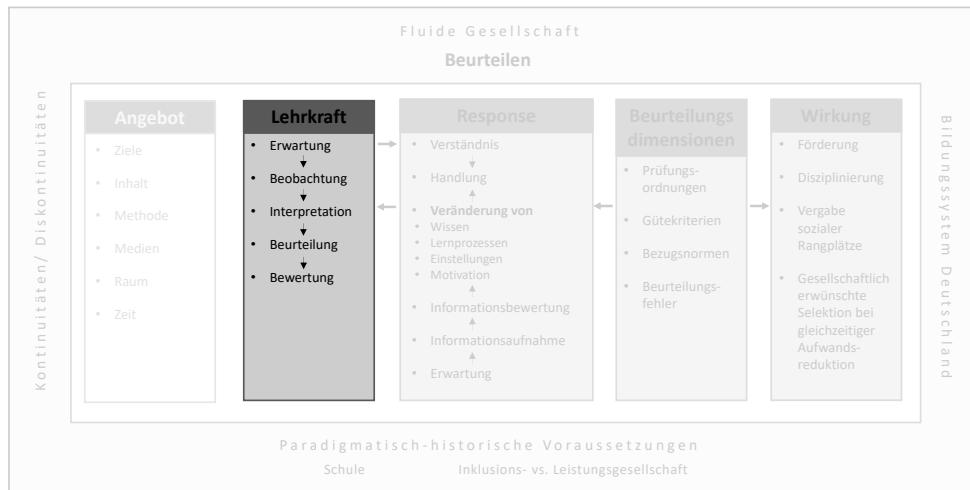
1. Förderung als Ausgleich von Lern- und Leistungsdefiziten.
2. Förderung als Mittel der Unterstützung der Persönlichkeit und Leistungsentwicklung unabhängig von konstatierten Defiziten.

Im Kontext der Leistungsmessung geht es vor allem um die erste Facette.

Die Entwicklung psychometrischer Methoden: Psychometrische Methoden schließlich liefern Instrumente für die passgenaue Förderung bei diagnostisch ermittelten Defiziten. Sie versucht genau das, was mit den klassischen Noten in der Schule nicht fruchtbringend ist. Psychometrische Methoden der Diagnostik ermöglichen es, Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Unterricht auf Basis klar operationalisierter Merkmale zu identifizieren, sie vergleichbar zu machen und Interventionen oder Laufbahnempfehlungen zu entwickeln. Im Kontext Leistung bedeutet dies, Kompetenzzuwachs auf Basis mathematisch korrekter Zahlenwerte zu messen. Dazu bedarf es normierter Anforderungen, normierter Aufgabenformate, normierter Kompetenzstufenmodelle, die unterschiedliche Leistungsniveaus klar operationalisieren etc. Einzelheiten hierzu finden sich in Kapitel 3.4.3, in welchem es um den Kompetenzbegriff geht.

Die Idee, Formate messbarer Leistungen zu entwickeln, hat eine Tradition, die bis auf den Beginn der 1960er Jahre zurückreicht: der Bloomschen Taxonomie von Lernzielen (vgl. Kap. 3.4.3). Gegenwärtig populär sind sie im Rahmen der internationalen Vergleichsstudien wie etwa PISA (*Programme for International Student Assessment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) und DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*). Allerdings geht es bei diesen internationalen Studien nicht um die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen; vielmehr sollen diese eine Grundlage für die Weiterentwicklung von Bildungssystemen darstellen. Damit nehmen sie hauptsächlich eine politische Funktion ein.

5.1.2 Die Lehrkraft



Im Alltag tendieren wir dazu, schnell und häufig spontan Urteile zu fällen. Wir sehen jemanden, der wie ein Punkt gekleidet ist, und nehmen vielleicht sofort an, diese Person werde undiszipliniert sein. Schlimmer noch: Selbst wenn sich die Person diszipliniert verhält, unterstellen wir, ihr regelhaftes Verhalten trage den Kern der Undiszipliniertheit in sich. Wenn uns jemand erzählt, der Schüler Thomas Meyer sei besonders klug, entwickelt ein Teil der Lehrkräfte *Erwartungen*, der Schüler werde sich durch kluges Verhalten im Unterricht auszeichnen. Wenn er dennoch nicht klug auf Fragen reagiert, mäßig gelungene Aufgabenlösungen präsentiert, sind wir leicht bereit, eine schlechte Tagesform zu unterstellen oder in den mäßigen Lösungen mehr Richtiges zu erkennen, als tatsächlich vorhanden ist. Ein entgegengesetzter Fall kann eintreten, wenn eine Schülerin ein Schulhalbjahr schlechte Leistungen gezeigt hat. Wir gehen weiterhin auch im zweiten Halbjahr von schlechten Leistungen aus. Tatsächlich jedoch hat sich ihre Situation verändert: Sie zeigt gute Leistungen, aber aufgrund der *Erwartung* wird in den guten Lösungen eher das Schlechte gesehen. Wenn solche Urteile auch noch mit guten oder schlechten Bewertungen verknüpft werden, tritt in der Klasse oder Schule schnell Ungerechtigkeit ein – unabhängig von einem der oben genannten Gerechtigkeitsbegriffe. Solche Urteile sind nicht professionell.

Eine professionelle Lehrkraft ist aufgefordert, tatsächlich zu überprüfen, ob die *Erwartungen*, die sie an ein Kind oder einen Jugendlichen hat, im Unterricht tatsächlich aktualisiert werden. Schülerinnen und Schüler können ganz anders sein, als wir es erwarten oder Kolleginnen und Kollegen von ihnen sprechen. Grundsätzlich haben Kinder und Jugendliche ein Recht darauf, für das beurteilt und bewertet zu werden, was sie tatsächlich zeigen und nicht für das, was über sie gesagt, von ihnen erwartet wird oder von ihnen angenommen wird.

Damit weder die Lehrkräfte noch die Kinder und Jugendlichen Opfer von Fehlurteilen dieses Typus werden, müssen professionelle Lehrkräfte zwischen *Beobachtungen*, *Interpretationen*, *Beurteilungen* und *Bewertungen* unterscheiden (vgl. Wendt 1984). Die Fähigkeit, dies zu können, kennzeichnet eine *diagnostische Grundhaltung*. Man kann dies grafisch darstellen:

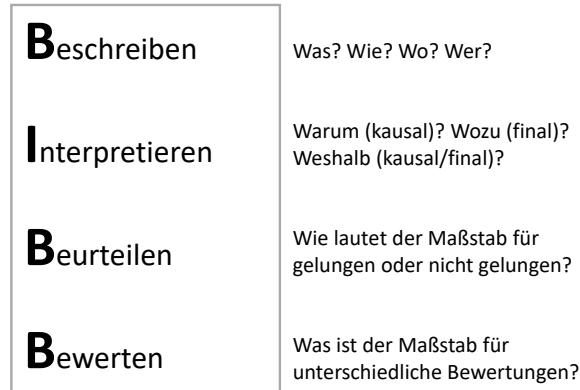


Abb. 46: Beschreiben, Interpretieren, Beurteilen und Bewerten in Anlehnung an Wendt (1984)

Beschreiben: Hierunter versteht man eine möglichst interpretationsfreie Informationsaufnahme bezüglich der Handlungen bzw. des Handlungsergebnisses der Schülerinnen und Schüler in einer spezifischen Situation wie beispielsweise einer Prüfung. Der Fokus liegt hierbei auf dem Adjektiv *interpretationsfrei*. Es muss versucht werden, möglichst neutral zu sehen, was die zu Bewertenden sagen oder tun. Diese Neutralität ist nur schwer zu erreichen, da Wahrnehmung nicht objektiv ist. Sie ist mindestens beeinflusst durch Vorurteile (er ist wie ein Punkt gekleidet, deshalb ist er dumm), Erwartungen (ein Kollege hält ein Kind für dumm, also tue ich es auch), physische Möglichkeiten (zum Beispiel schwerhörig sein, schlecht sehen) und Kontextbedingungen (wie etwa schlechte Beleuchtung oder eine schlechte Akustik).

Interpretieren: Hierbei geht es einerseits um die Frage nach den Handlungsursachen (Bsp.: Warum zeigen Lernende die Handlungen, die sie zeigen?). Andererseits beantwortet die Person, die interpretiert, diese Frage, indem sie eine Ursachenzuschreibung vornimmt. Dieser Vorgang stellt die fachliche und pädagogische Expertise des Prüfers und der Prüferin den beschriebenen Handlungen gegenüber und sucht aus diesem Vergleich nach Gründen, warum die Handlungen wie beschrieben durchgeführt wurden.

Beurteilen: Hierunter versteht man die Einschätzung, ob etwas als positiv oder negativ, richtig oder falsch beurteilt wird. Häufig gilt das Richtige als positiv und das Falsche als negativ, wobei dies nicht immer der Fall sein muss. Ein Kind oder Jugendlicher kann beispielsweise eine Aufgabe nicht korrekt lösen, gleichwohl stellt die präsentierte Lösung einen Fortschritt in der individuellen Entwicklung oder im grundsätzlichen Verstehen dar. Das heißt, einerseits ist die Lösung falsch oder weitgehend falsch (Bsp.: 15 Fehler im Diktat), andererseits liegt aber eine Verbesserung vor (Bsp.: Im vorherigen Zitat waren es 25 Fehler desselben Typus). Diese Verbesserung hat ein positives Beurteilen verdient, wenn es sich nicht um eine der üblichen Schwankungen im Leistungsverhalten handelt. Letzteres ist nicht immer leicht festzustellen.

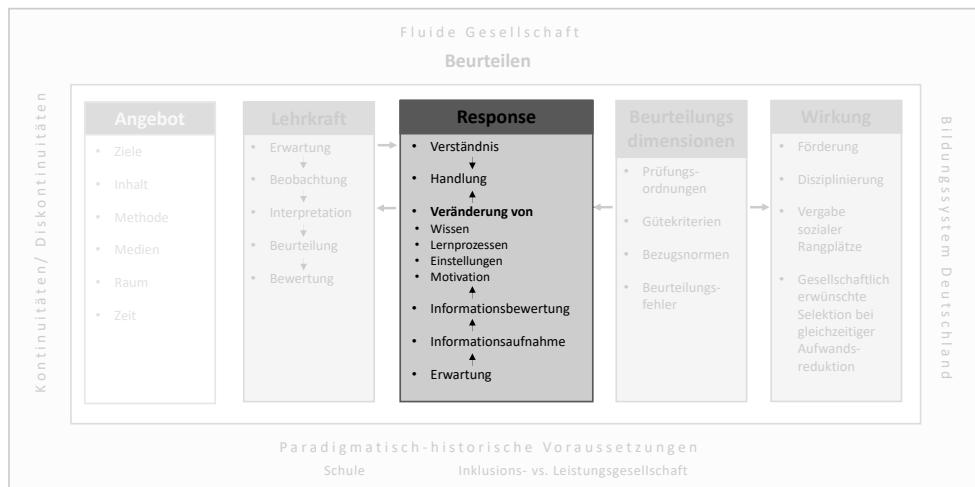
Bewerten: Damit bezeichnet man in Deutschland in den meisten Fällen eine Notengebung von 1–6, während in den USA eine Skala von A bis F und in Luxemburg eine Skala bis 60 zur Bewertung herangezogen wird. Andere Länder – andere Formate! Grundsätzlich geht es dabei stets um eine Einordnung der Leistungen in ein Kontinuum von positiv bis negativ. Innerhalb dieses Kontinuums werden einzelne Abschnitte mit Zahlenwerten, Buchstaben oder ikonischen Darstellungen (z. B. einem Smiley oder Frowney) bezeichnet. Die Bezeichnung allein reicht im Allgemeinen nicht aus; sie wird ergänzt um eine Begründung. Dies ist wesentlich für den Förderaspekt.

In unserem alltäglichen und professionellen Handeln trennen wir häufig nicht zwischen diesen Ebenen. Hierzu einige Beispiele: Wenn ein Schüler in einer Matheaufgabe einen Rechenfehler macht, verzichten wir möglicherweise auf das *Interpretieren*, beurteilen die Aufgabe als falsch und bewerten sie mit einer mangelhaften Note. Ein interpretierender Blick hätte vielleicht erkannt, dass der Rechenweg richtig war und sich nur ein Zahlendreher an einer Stelle ergeben hat. Einer Schülerin, die aus dem Fenster schaut, wird unterstellt, sich nicht an einer Gruppenarbeit zu beteiligen. Sie bekommt mit der Begründung mangelnder Beteiligung eine schlechte Note, hatte aber tatsächlich starke Kopfschmerzen. In diesem Fall führt eine *Beobachtung* zu einer falschen *Interpretation* und diese wiederum zu einer schlechten *Bewertung*. Eine Lehrkraft liest einen Aufsatz, der eigentlich nicht den geforderten Kriterien genügt. Da der Schüler sonst ein sehr guter Schüler ist, wird ihm eine gute Absicht unterstellt, und er bekommt eine bessere Note, als er verdient hat. In diesem Fall hält sich die Lehrkraft nicht an ihre Maßstäbe, sie negiert, was sie tatsächlich beobachtet hat, und interpretiert auf Basis von Vorurteilen, was wiederum zu Ungerechtigkeiten führen kann.

Es ließen sich noch viele weitere Kombinationen anführen, die deutlich machen, wie wichtig es für eine professionelle Lehrkraft ist, sich *Beurteilungs-* und *Bewertungsprozessen* dieser Ebenen bewusst zu sein.

Aus dem Bewusstsein um diese Ebenen des BIBB-Modells ergibt sich die Handlungsauforderung an Lehrkräfte, immer wieder zu überprüfen, ob Schlussfolgerungen – vor dem Hintergrund des Zusammenhangs dieser Ebenen – in der Tat gerechtfertigt sind. Dies erfordert von den Lehrkräften ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, einen kritischen Umgang mit Vorurteilen oder Erwartungen sowie einen entwicklungsorientierten Blick, der stets Produkte und Prozesse analysiert.

5.1.3 Der Response



Eines der zentralen Ziele von Unterricht in der Schule ist es, eine *Veränderung von Wissen, Lernprozessen, Einstellungen und Motivation* durch das Angebot der Lehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern zu erzeugen. Dieser zentrale Aspekt ist im Schaubild mittig angeordnet und besonders hervorgehoben. Zu solch einer Veränderung kommt es nur, wenn die Kinder und Jugendlichen *Verständnis* dafür zeigen, welchen Typ von *Response* die Lehrkräfte erwarten. Die Handlung, die sie als *Response* zeigen, hängt von ihrem *Verständnis* der Anforderung ab, wobei dieses Verständnis wiederum seitens der Schülerinnen und Schüler von *Erwartungen*, der *Informationsaufnahme* und der *Informationsbewertung* abhängig ist.

Damit die Schülerinnen und Schüler ihre Erwartungen überprüfen, Informationen adäquat aufnehmen und bewerten können, müssen Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler über die von ihnen beabsichtigten Ziele so informieren, so dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, was die Lehrkräfte von ihnen wollen. Verstehen die Schülerinnen und Schüler nicht, was die Anforderung aus dem erstellten Angebot ist, verändern sich *Wissen, Lernprozesse, Einstellungen und Motivation* nicht bzw. verändern sich in eine andere Richtung als von den Lehrkräften erwartet und anvisiert. Andersartige Veränderungen müssen nicht unbedingt schlecht sein: Guter Unterricht lässt immer zu, dass Schülerinnen und Schüler unerwartete, positive Veränderungen erfahren. Jedoch ist zu bedenken, dass die Qualität pädagogischer Handlungen üblicherweise am Erreichen von Zielen beurteilt wird, welche entweder die Lehrkraft allein – auf Basis normativer Vorgaben – oder die Lehrkraft zusammen mit den Kindern und Jugendlichen gesetzt hat.

5.1.4 Beurteilungsdimensionen



Im Kontext der Pädagogik und Psychologie wurden eine Reihe von Kriterien entwickelt, die Lehrkräfte beim Beurteilen und Bewerten beachten sollten. Sie werden hier als *Beurteilungsdimensionen* bezeichnet. Diese Dimensionen beinhalten – wie in der Pädagogik häufig – wissenschaftlich entwickelte und normative Komponenten. *Prüfungsordnungen* wie etwa die oben zitierten Verordnungen aus dem BayEUG, die einheitlichen Abiturprüfungsanforderungen, die die Kultusministerkonferenz ausgehandelt hat, aber auch Vereinbarungen in Bundesländern, Kantonen, Schulbezirken oder innerhalb einer Schule, sind normative Konstrukte. *Gütekriterien*, *Bezugsnormen* und *Beurteilungsfehler* sind im Kontext empirischer Forschung in der Pädagogik und Psychologie entstanden.

Lehrkräfte müssen sich sowohl an den normativen als auch an den wissenschaftlichen Dimensionen orientieren. Dies ist nicht immer ganz leicht: Für die Verletzung normativer Dimensionen können sie als Beamte und Beamtinnen oder als Angestellte zur Rechenschaft gezogen werden, für die Verletzung wissenschaftlicher Dimensionen häufig nicht, z. B. weil es Dissens in der Wissenschaft gibt oder die normativen Vorgaben wissenschaftlichen Vorgaben widersprechen.

Prüfungsordnungen

Prüfungsordnungen sind normative Vorgaben einer Institution wie etwa einer (Hoch-)Schule oder auch der Industrie- und Handelskammer. Sie legen fest, welche Kompetenzen geprüft werden dürfen und welche nicht. Darüber hinaus gibt es Vorgaben in Hinblick auf die Prüfungssituation (z. B. die Bearbeitungszeit einer Klausur, die Dauer einer mündlichen Prüfung, die Anzahl von Klausuren und Prüfungen innerhalb eines festgelegten Zeitraumes, die anwesenden Prüflinge, Lehrkräfte, Protokollanten und Protokollantinnen etc., die Bekanntgabe von Noten oder die Möglichkeit einer Nachprüfung). Prüfungsordnungen geben somit einen Rahmen vor, um sich – zumindest in Teilen – an die in den nächsten Abschnitten erläuterten Testgütekriterien anzunähern. So führt etwa die gleiche Bearbeitungszeit für die gleiche Anzahl von Prüfungen für alle Teilnehmenden zu mehr Durchführungsobjektivität und vielleicht auch zu mehr Auswertungs- und Interpretationsobjektivität. Prüfungsordnungen dienen folglich als Richtlinie für die Lernenden wie auch für die Lehrkräfte und sollen Orientierungssicherheit gewährleisten.

Gütekriterien

In der psychologischen Testtheorie sind sogenannte Testgütekriterien entwickelt worden, mit denen die Qualität eines Tests bestimmt werden kann. Das Wissen um diese Kriterien ist für eine Lehrkraft von großer Bedeutung, um Leistungserhebungen in der Schule zu optimieren. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass schulische Leistungserhebungen – zumindest gegenwärtig in Deutschland – häufig nicht in Form von Tests stattfinden. Jedoch profitiert auch die Gestaltung der üblichen Leistungserhebungen in der Schule wie Klassenarbeiten, mündliche Prüfungen, Projektprüfungen etc. von den Bemühungen der Lehrkräfte, sich den Testgütekriterien anzunähern. Grundsätzlich unterscheidet man drei Kriterien, die sich wohl ausnahmslos in jedem Handbuch der pädagogischen Diagnostik finden:

- *Objektivität*: Dieses Kriterium bezieht sich auf die Rahmenbedingungen der Leistungserhebung. Die Rahmenbedingungen dürfen die Leistung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht beeinflussen. Ein Test ist dann objektiv, wenn die Testergebnisse möglichst unabhängig von den Bedingungen am Prüfungsraum und von der Person sind, die den Test beaufsichtigt und auswertet. Sowohl die Situation der Prüfung als auch die Korrektur der Antworten und die Bewertung der Gesamtleistung müssen objektiv durchgeführt werden (*Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität*). Unter der *Durchführungsobjektivität* werden u. a. die möglichst gleichen äußeren Faktoren (z. B. die Beleuchtung), der gleiche Zugang zu Hilfsmitteln (z. B. für jede Person ein Fremdwörterbuch) sowie die gleiche Überwachung und Sanktionierung in Hinblick auf unerlaubte Hilfsmittel verstanden. *Auswertungsobjektivität* bedeutet, die Auswertung gemäß immer gleichen Standards und immer gleichen Bedingungen auf Basis vorher erstellter Kriterien zu gestalten. *Interpretationsobjektivität* heißt, dass gleiche Ergebnisse auf Basis gleicher rationaler Entscheidungen zur gleichen Note führen. Was etwa bei einer Person nur als Zahlendreher bei einer falschen Matheaufgabe gewertet wird, muss bei einer anderen genauso beurteilt werden. Tatsächlich gibt es vielfältige Untersu-

chungen, in welchen verschiedene Lehrkräfte, die dieselbe Arbeit bewerten, unterschiedliche Noten geben, die bis zu vier Stufen voneinander abweichen (Lintorf 2012, 39).

- **Reliabilität:** Unter Reliabilität wird die Zuverlässigkeit, der Grad an Genauigkeit und Sicherheit verstanden, mit der ein Merkmal gemessen werden kann. Die Überprüfung der Zuverlässigkeit einer Messung betrifft vor allem die Frage, wie sehr wir einem einmaligen Messergebnis vertrauen können. Im oben genannten Beispiel zur Inhaltsangabe kann etwa zuverlässig beurteilt werden, ob das Präsens verwendet wurde. Auch bei einer Nachkorrektur zwei Wochen später ist zu erwarten, dass die Verwendung des Präsens sicher durch die Lehrkraft erkannt wird. Bei der Beurteilung, ob alle wichtigen Handlungsstränge genannt wurden, ist die Zuverlässigkeit möglicherweise geringer.

Im Multiple-Choice-Test trägt ein Item zur Reliabilität bei, wenn es sprachlich einfach und klar formuliert ist. Es soll Wissen geprüft werden und nicht Sprachverständnis oder Interpretationsglück. Das heißt etwa, dass extrem schwere Items, bei denen auch gute Schülerinnen und Schüler aufs Raten angewiesen sind, unbrauchbar sind. Ebenso sollten die Items keine ungewollten Lösungshinweise (sog. Cues) enthalten. Wissen, nicht Prüfungserfahrungen und ‚Testknackerfähigkeiten‘ (Lerche 2014) sollen geprüft werden. Grundsätzlich – also nicht nur bei Multiple-Choice-Fragen – stößt die Reliabilitätsforderung die Notwendigkeit an, Aufgaben so zu formulieren, dass den Schülerinnen und Schülern – aber auch den Lehrkräften – stets klar ist, welche Leistung erwartet wird.

- **Validität:** Dieses Kriterium fragt danach, ob wirklich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Wenn etwa eine Lehrkraft im Fach Deutsch eine Inhaltsangabe bewertet und dabei die schlechte Handschrift mit in die Bewertung einfließen lässt, ist dies nicht valide, da die Handschrift nichts mit der Fähigkeit zu tun hat, eine Inhaltsangabe verfassen zu können. Ebenso gibt es Befunde, dass längere Aufsätze besser bewertet werden als kürzere Aufsätze (Birkel & Birkel 2002). Auch dies ist ein Validitätsproblem, wenn die Länge eines Aufsatzes nicht ausdrücklich als Qualitätskriterium genannt wird, wie dies bei der schon mehrfach genannten Inhaltsangabe der Fall sein kann. In der empirischen Sozialforschung werden verschiedene Formen der Validität unterschieden: die *Inhaltsvalidität*, die *Kriteriumsvalidität* und die *Konstruktvalidität*. Für den schulischen Kontext, der nicht auf Basis psychometrischer Methoden testorientiert ist, spielt vor allem die *Inhaltsvalidität* eine zentrale Rolle. Man spricht in diesem Zusammenhang häufig auch von der *curricularen Validität*. Diese bedeutet, Lehrkräfte müssen prüfen, was normativ in Bildungsstandards oder Lehrplänen vorgegeben ist und dies zur Grundlage ihrer Leistungsüberprüfung machen. Im Sinne des eingangs gegebenen Beispiels müssen die Aufgaben so formuliert sein, dass nichts anderes abgeprüft wird, als ursprünglich beabsichtigt war.

Kenntnisse über diese *Testgütekriterien* und der Versuch, sich ihnen anzunähern, helfen, schulische Leistungserhebungen besser zu gestalten. *Testgütekriterien* haben im schulischen Kontext jedoch auch deutliche Grenzen. Wenn von Kindern und Jugendlichen Performanzen verlangt werden, lassen sich diese zum Teil nur begrenzt mithilfe von Tests beurteilen. Konstruiert man etwa einen Multiple-Choice-Test in Hinblick auf die Kriterien einer Inhaltsangabe, kann eine Schülerin zum Beispiel korrekt ankreuzen, dass eine Inhaltsangabe Kriterien wie das Präsens, ein Drittel der Länge des Originaltextes etc. erfüllen muss. Jedoch kann sie womöglich noch immer keine Inhaltsangabe schreiben. Das heißt, sie kann die Kriterien aufzählen, die eigentliche Handlung aber nicht ausführen. Selbst wenn der Test inhaltlich danach fragt, welche Handlungsstränge vorhanden waren und welche nicht, misst die richtige Antwort noch immer nicht die Fähigkeit, eine solche Inhaltsangabe tatsächlich zu schreiben. Sobald jedoch tatsächlich ein geschriebenes Produkt vorliegt, genügt dieses weniger den Testgütekriterien, da sich aus der niedergeschriebenen Inhaltsangabe zumindest in Teilbereichen große Interpretationsspielräume

ergeben. Wird die Inhaltsangabe im Rahmen einer Hausaufgabe gefordert, ergeben sich u.a. Fragen in Hinblick auf die Durchführungsobjektivität (Bsp.: Erhalten die Schülerinnen und Schüler Hilfe durch akademisch gebildete Eltern, gibt es einen eigenen Arbeitsplatz oder steht eine stabile WLAN-Verbindung zur Verfügung?). Zahlreiche weitere Situationen sind vorstellbar, in denen Testgütekriterien bei einer Aufgabe, die als Hausaufgabe gestellt wurde, verletzt werden. Grundsätzlich verweisen viele Untersuchungen zum Zusammenhang von Testgütekriterien und Schulnoten auf eine im Allgemeinen nur sehr begrenzte Einhaltung der Testgütekriterien (vgl. den Überblick bei Elsäßer 2018). Prinzipiell kann zu Recht gefragt werden, inwiefern die Übertragung der Testtheorie auf die schulische Praxis grundsätzlich sinnvoll ist. Künstlerische Fächer weisen noch mehr Schwierigkeiten hinsichtlich der Testgütekriterien auf. Hierzu ein anekdotisches, aber sehr sprechendes Beispiel:



Bei einem meiner Besuche in einer Praktikumsgrundschule fiel mir auf, dass vor den Klassenzimmern ca. 150 beinahe identische Bilder mit dem Titel ‚Igel im Herbstlaub‘ hingen. Die Brauntöne waren fast dieselben, der Igel in der Mitte hatte eine gleichartige Form, Rottöne bei den Blättern gab es übereinstimmend nur in geringem Maße etc. Auf meine Frage, warum alle Bilder weitgehend gleich aussehen, wurde mir mitgeteilt, dass sich der Kunstunterricht an dieser Schule nach den Testgütekriterien richte. Man habe klare Kriterien vorgegeben, welche Farben erlaubt sind und welche nicht; der Igel musste in der Mitte sitzen und selbstverständlich – um Kinder im Sinne der Inklusion mit geringeren motorischen Fähigkeiten nicht zu benachteiligen – habe man eine Igelschablone benutzt. Dies ermöglichte den Kunstlehrern und Kunstlehrerinnen, *objektiv, reliabel und valide* die Qualität der Kunstwerke zu messen. ◀

Trotz dieses lobenswerten Ansinnens mag man bezweifeln, ob selbst in einem kompetenzorientierten Kunstunterricht eine so rigide Vorgabe sinnvoll ist. Im LehrplanPlus für die bayerische Grundschule steht z.B., die „wesentliche und herausragende Voraussetzung des Kunstunterrichts [sei] die Freude der Kinder am bildnerischen *Gestalten*“ (Bayerisches Staatsministerium 2014, 100). Folglich könnte die *curriculare Validität* verletzt worden sein, da die Freude am Gestalten auf Basis derart rigider Maßstäbe aller Wahrscheinlichkeit nach begrenzt wird. In manchen Schulsystemen, wie zum Beispiel in den USA, führen Probleme – wie die gerade geschilderten – dazu, vor allem auf Multiple-Choice-Tests zu setzen, weil man mit ihnen einer Erfüllung der Testgütekriterien am nächsten kommt. Die damit zusammenhängenden Probleme werden vernachlässigt. Testergebnissen werden weit über das Individuum hinaus – also auch für Schulen oder Schulbezirke – eine hohe gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben. So berichten Amrein und Berliner, dass die Testergebnisse einer Schule oder eines Schulbezirks von Immobilienmaklern und Immobilienmaklerinnen als Argument dafür benutzt werden, sich in einem Stadtteil eine Immobilie zu kaufen (Amrein & Berliner 2002). Der Wert einer Immobilie kann mit dem Sinken von Testscores abnehmen.

Testgütekriterien gelten als Voraussetzung, Leistungen psychometrisch zu erfassen. Gleichzeitig gibt es eine Reihe von Zielpunkten in der Schule, die zu Leistungen auffordern, auf die sich die Testgütekriterien nur schwer anwenden lassen. Dies gilt ganz besonders für sprachliche oder musisch-künstlerische Fächer. Nicht umsonst gibt es einen Bias in der Forschung zur Leistungsmessung, der vor allem im Kontext der Mathematik und den gut operationalisierbaren Naturwissenschaften stattfindet.

Neben den Testgütekriterien werden in der Literatur noch weitere Kriterien genannt (vgl. Sacher 2009; Lerche 2014). Drei dieser Kriterien seien hier kurz angeführt:

- *Ökonomie*: Das Beurteilen und Bewerten von Leistungen muss mit einem für die Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Lehrkräfte vertretbaren Aufwand durchgeführt werden. Das ist einer der Gründe, warum Prüfungsordnungen im Allgemeinen Zeitvorgaben machen oder die Länge von mündlichen Prüfungen oder schriftlichen Ausarbeitungen begrenzen.
- *Nützlichkeit und Zumutbarkeit*: Die Erbringung von Leistungen darf physisch und psychisch nicht außerordentlich schwer erträglich sein. Das heißt nicht, dass eine Prüfung nicht anstrengend sein kann, es sollte allerdings zum Beispiel in einer Sportprüfung niemand kolabieren und auch nach einer Klausur in den ersten beiden Stunden sollten die Kinder und Jugendlichen in der Lage sein, weiterem Unterricht zu folgen.
- *Fairness*: Jede Schülerin und jeder Schüler hat in einer fairen Leistungsfeststellung die Chance, eine Prüfung zu bestehen. Wenn zum Beispiel eine Prüfung so angelegt ist, dass – im Sinne eines ‚Aussiebens‘ – die schlechtesten 20 % der Prüflinge durchfallen, dann ist eine Prüfung nicht fair.

Diese Gütekriterien sind deutlich weicher formuliert und schwerer zu operationalisieren – abgesehen von der Fairness – als die Testgütekriterien. In der Literatur lassen sich noch eine Reihe weiterer Kriterien finden.

Bezugsnormen

Grundsätzlich legen Lehrkräfte drei Typen von Maßstäben ihren Beurteilungs- und Bewertungsprozessen zugrunde. Es handelt sich um die *soziale Bezugsnorm*, die *individuelle Bezugsnorm* und die *kriteriale Bezugsnorm* (vgl. Lerche 2014, 102ff.) – letztere bisweilen auch als *Idealnorm* bezeichnet. Furck (1961) – auf den diese Begriffe ursprünglich zurückgehen – spricht bei der *sozialen Bezugsnorm* vom intersubjektiven Bezugssystem (die Klasse), bei der *individuellen Bezugsnorm* vom subjektiven Bezugssystem (die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler) und bei der *kriterialen Bezugsnorm* vom objektiven Bezug (der Inhalt oder Lerngegenstand).

- Die *soziale Bezugsnorm* erlaubt es, die Leistungen innerhalb einer definierten Gruppe auf Basis gleicher Aufgaben miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse einer Leistungserhebung in der Klasse werden in eine Rangreihe überführt, zum Beispiel von der besten bis zur schlechtesten Klassenarbeit. Bei dieser Bezugsnorm gibt es üblicherweise einige wenige sehr gute Zensuren und einige wenige sehr schlechte. Das Gros der Zensuren liegt im mittleren Bereich. Stellt man dies grafisch dar, ergibt sich die sogenannte Gaußsche Normalverteilung, eine Kurve in Form einer Glocke. Aus statistischer Perspektive setzt die Annahme einer Normalverteilung eine sehr viel größere Gruppe voraus als die einer Klasse von 25–35 Schülerinnen und Schülern. Bei so kleinen Gruppen wäre es entgegen der Annahme einer Normalverteilung durchaus möglich, dass etwa der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen gute oder sehr gute, schlechte oder sehr schlechte Noten verdient. Eine Vielzahl von Variablen in unserem Leben weist keine Normalverteilung auf und eine Schulklasse gehört üblicherweise dazu. Die soziale Bezugsnorm ist allerdings sehr leicht anzuwenden.
- Die *individuelle Bezugsnorm* ist immer dann wichtig, wenn es darum geht, der individuellen Entwicklung einen Wert beizumessen. Die zentrale Frage lautet: Hat sich die Leistung eines Individuums im Vergleich zu seinen früheren Leistungen gesteigert oder verschlechtert? Dabei handelt es sich um ein längsschnittliches Verfahren, mit welchem der Lernverlauf, aber auch die Schwankungen in der individuellen Lernerfolgskurve sehr gut nachvollzogen werden können. Gruppenvergleiche spielen bei dieser Norm keine Rolle. Die Verbesserung etwa von 25 auf 15 Fehler gleichen Typus in einem Diktat kann ein Erfolg sein, unabhängig davon, dass beide Fehlerquoten in der Klasse, in der das Diktat geschrieben wurde, eine mangelhafte

Note bedeuten. Eine solche Verbesserung wie auch eine Verschlechterung müssen jedoch nicht immer ein Erfolg oder Misserfolg sein, sie können einfach auch normale Leistungsschwankungen repräsentieren. Das ist für eine Lehrkraft im Kontext der Regelschule ohne die Anwendung diagnostischer Instrumente bisweilen schwer zu entscheiden. Die Anwendung dieser Bezugsnorm – so pädagogisch wünschenswert sie auch sein mag – ist aus rechtlicher Sicht zumindest für Abschlussarbeiten nicht zulässig, weil eine Relativierung der Notengabe das Gebot der Chancengleichheit missachte (Füssel 2010, 446–447). Unabhängig von Abschlussarbeiten sind Lehrkräfte rechtlich aufgefordert, verbindlich festgelegte Anforderungen in Bildungsstandards, Lehrplänen oder Curricula zur Leistungsfeststellung heranzuziehen (Füssel 2010). Dies macht die Anwendung der individuellen Bezugsnorm rechtlich durchaus fragwürdig, auch wenn es gute pädagogische Argumente für sie gibt.

- Den Maßstab für die Beurteilung anhand der *kriterialen Bezugsnorm*, manchmal auch *Ideallösung* genannt, bilden sachliche Kriterien, die für einen bestimmten Lern- oder Themenabschnitt erstellt werden. Gestufte Kompetenzmodelle formulieren üblicherweise beobachtbare und operationalisierbare Kriterien dafür, was eine individuelle Schülerin oder ein individueller Schüler gelernt hat. Bei der kriterialen Bezugsnorm werden vor der Korrektur Kriterien festgelegt, für welche Aspekte es wie viele Punkte gibt und wie viele Punkte eine bestimmte Note ergeben. Dieses Verfahren sollte idealerweise von Lehrkräften angewendet werden, denn die kritikale Bezugsnorm erlaubt eine Annäherung an die Testgütekriterien.

Alle hier genannten Bezugsnormen haben Stärken und Schwächen und spezifische, motivationale Wirkungen. Sie lassen sich übersichtlich tabellarisch darstellen:

Tab. 26: Stärken und Schwächen der sozialen Bezugsnorm

Soziale Bezugsnorm		
Stärken	Schwächen	Motivationale Wirkung
Mit geringem Aufwand können Lehrkräfte innerhalb der Klasse Rangplätze vergeben.	Je nachdem, ob sich Lernende in einer leistungsstarken oder leistungsschwachen Klasse befinden, erhalten sie bessere oder schlechtere Noten.	Leistungsschwächere SuS werden bei Anwendung dieser Norm weniger motiviert, während sich bei leistungsstärkeren neutrale oder leicht positive Auswirkungen ergeben.
Die Vergabe von Rangplätzen, mit denen auch Selektionsentscheidungen getroffen werden, findet als verbreitetes gesellschaftliches Spiel Akzeptanz.	Da Noten immer im Vergleich, nie aber abhängig von der Leistungssteigerung vergeben werden, werden individuelle Lernzuwächse, aber auch Schwankungen im Lernerfolg nicht oder nur verzerrt sichtbar.	
	Konkurrenz wird gefördert, da es nur dann bessere Noten gibt, wenn ein anderes Mitglied der Klasse übertrffen wird.	

Die Anwendung der sozialen Bezugsnorm ist aus normativer Sicht in Deutschland aufgrund der KMK-Empfehlungen verboten und aus pädagogischer Sicht nicht zu empfehlen. Die soziale Bezugsnorm bietet die schlechtesten Voraussetzungen, Kinder und Jugendliche zu fördern. Dies widerspricht sowohl den Standards der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz als auch den

meisten Gesetzen und Verordnungen in den Bundesländern und ist unvereinbar mit wissenschaftlichen Vorstellungen von Förderung und Inklusion. Darüber hinaus verschleiert sie, ob Lehrkräfte eine gute Praxis zeigen oder nicht. Bei Anwendung der sozialen Bezugsnorm ist die Verteilung von Zensuren immer sehr ähnlich, unabhängig davon, ob die Kinder und Jugendlichen bei Lehrkraft A mehr gelernt haben als bei Lehrkraft B.

Tab. 27: Stärken und Schwächen der individuellen Bezugsnorm

Individuelle Bezugsnorm		
Stärken	Schwächen	Motivationale Wirkung
Sowohl für die Lehrkräfte als auch für die SuS werden individuelle Lernfortschritte oder Schwankungen sichtbar.	Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden werden nicht wahrgenommen, Gruppenvergleiche sind nicht möglich.	Positiv sowohl bei leistungsschwächeren als auch bei leistungsstärkeren SuS.
Diese Bezugsnorm verhilft schwächeren SuS zu Erfolgs-erlebnissen, weil auch kleine Erfolge sichtbar gemacht und berücksichtigt werden können.	Leistungsschwankungen können den Blick darauf verstellen, ob tatsächlich eine Verbesserung oder Verschlechterung vorliegt.	
Die Sichtbarkeit von Lernfortschritten und Schwankungen hilft, Fördermaßnahmen passgenau zu kreieren.	Eine Vergleichbarkeit zwischen Qualifikationen und damit eine Zuweisung zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen ist nicht möglich, da es keinen Gruppenvergleich gibt.	
Im Sinne inklusiver Unterrichts-gestaltung hat Konkurrenzdenken einen geringen Stellenwert.	Erscheint SuS und Eltern häufig ungerecht und erfordert deswegen bisweilen hohen Kommunikationsaufwand.	
	Verhindert das Vergleichen von Schülerleistungen.	

Die individuelle Bezugsnorm ist aus einer Förderperspektive besonders wünschenswert. Die größere Sichtbarkeit individueller Lernfortschritte erlaubt es leichter, ‚passgenau‘ Feedback zu geben. Die konsequente Umsetzung dieser Bezugsnorm erfordert in einem Schulsystem die Möglichkeit, für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernziele oder Kompetenzen als Zielvorgaben zuzulassen. Wenn eine Klasse zu einem gemeinsamen Niveau von Lernzielen und Kompetenzen geführt wird, ist die konsequente Umsetzung der individuellen Bezugsnorm schwierig. Sowohl die Forderung von Minimalstandards als auch die von Maximalstandards setzen der individuellen Bezugsnorm Grenzen.

Tab. 28: Stärken und Schwächen der kriterialen Bezugsnorm

Kriteriale Bezugsnorm		
Stärken	Schwächen	Motivationale Wirkung
Erlaubt ein Maximum an Transparenz für Lehrkräfte wie für SuS.	Für höherwertige kognitive Leistungen (divergentes Denken, kreative Leistungen) ist die Aufstellung von Sachkriterien sehr schwierig.	Positiv sowohl bei leistungsschwächeren wie auch bei leistungsstarken SuS, ohne dass eine dieser Gruppen besonders von der Anwendung der Norm profitiert.

Kriteriale Bezugsnorm		
Stärken	Schwächen	Motivationale Wirkung
Leistungen werden unabhängig von einer Gruppenzugehörigkeit möglichst fair bewertet.	Konzentration auf messbare Leistungen; nicht oder nur schwer operationalisierbare Leistungen werden ausgeblendet.	
Begrenzt Konkurrenzdenken der SuS untereinander.	Gedankenlose Anwendung führt zu unerwünschten Nebeneffekten wie zum Beispiel dem Unterdrücken kreativen Gestaltens.	

Die *kriteriale Bezugsnorm* ist in vielen europäischen Ländern und den USA so etwas wie ein wissenschaftlich legitimierter ‚Goldstandard‘. Der Einsatz dieser Norm kommt den Testgütekriterien am nächsten. Diese Bezugsnorm kommt auch allen drei Gerechtigkeitsprinzipien von Rawls besonders nahe. Im Sinne von *Equality* werden für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Kriterien zur *Beurteilung* und *Bewertung* einer Leistung angelegt. Im Sinne von *Need* lassen sich Niveaus von Kompetenzen identifizieren, die einen Förderbedarf erkennen lassen. Im Sinne von *Equity* lassen sich auch herausragende Leistungen eindeutig identifizieren und begründen. Ganz besonders bei kreativen Anforderungen sind dem kriterienorientierten Ansatz jedoch Grenzen gesetzt.

Beurteilungsfehler

Wenn Lehrkräfte Kinder und Jugendliche beurteilen, geschieht dies im wahrsten Sinne des Wortes auf Basis von (Vor-)Urteilen, Erwartungen, körperlichen Unzulänglichkeiten wie Erschöpfung oder einfach individuellen, subjektiven Theorien und Vorlieben etc. Hieraus entstehen eine Reihe von Beurteilungsfehlern, die in der pädagogisch-psychologischen Literatur seit vielen Jahrzehnten beschrieben werden. Einige charakteristische Fehler – ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit – sind zum Beispiel (vgl. Hesse & Latzko 2017; Lerche 2014):

- **Referenzfehler:** Schülerinnen und Schüler werden in Kategorie eingeordnet, wie ‚Problemschüler‘, ‚langsamer Lerner‘, ‚gute Mathematikerin‘ etc. Dabei kann es sein, dass die ‚gute Mathematikerin‘ – hinsichtlich der Referenzgruppe einer anderen Klasse – nur mittelmäßig ist oder der ‚langsame Lerner‘ mit seiner Geschwindigkeit in einer anderen Lerngruppe dem Gros der Klasse entspricht. Das heißt, die Beurteilung mit Referenz auf die bestehende Lerngruppe kann fehlerbehaftet sein. Referenzfehler sind im Allgemeinen mit der *sozialen Bezugsnorm* verknüpft.
- **Pygmalion-Effekt:** Ähnlich wie beim *Referenzfehler* werden Schülerinnen und Schüler in eine Kategorie eingeordnet, etwa, in einem Fach besonders gut zu sein. Allerdings findet diese Einordnung nicht durch die Lehrkraft selbst statt, sondern ihr wird – etwa durch Aussagen anderer Kolleginnen und Kollegen – suggeriert, dass es sich genauso verhalte. Ein Teil der Lehrkräfte lässt sich hierdurch im *Beurteilen* und *Bewerten* massiv beeinflussen und bewertet in diesem Fall Leistungen besser, als sie es ohne eine solche Einordnung durch andere tun würden.
- **Halo-Effekt:** Ein solcher Effekt liegt vor, wenn ein einzelnes Merkmal auf die Beurteilung anderer Merkmale ausstrahlt; zum Beispiel, wenn ein Kind oder Jugendlicher nett und höflich ist und deswegen für klug gehalten wird. Im Umkehrschluss kann freches Verhalten als Mangel an Intelligenz ausgelegt werden.
- **Beharrlichkeitstendenzen:** Lehrkräfte beharren auf ihren einmal gefällten Urteilen. Veränderungen – sowohl im Guten als auch im Schlechten – finden kein Ausdruck in neuen Urteilen.
- **Reihungseffekt:** Ein solcher Effekt liegt zum Beispiel vor, wenn bei einer Korrektur die ersten schriftlichen Arbeiten grundsätzlich strenger beurteilt werden als die letzten.

- *Kontrasteffekte*: Korrigiert eine Lehrkraft eine Klassenarbeit und hat dabei zufällig eine Häufung sehr guter Arbeiten hintereinander, korrigiert sie eine mittelmäßige Leistung schlechter.
- *Beurteilungstendenzen*: Lehrkräfte tendieren bisweilen grundsätzlich in eine bestimmte Richtung: streng oder milde sein, Kinder und Jugendliche unbedingt motivieren wollen, auch bei schlechter Leistung, Arbeiterkinder zu fördern, um Herkunftseffekte auszugleichen, die Schwachen ‚heraussieben‘ etc.
- *Wissen-um-die-Folgen-Fehler*: Darum kann es sich beispielsweise handeln, wenn Schülerinnen und Schüler – bei absehbaren negativen Folgen für eine Schülerin oder ein Schüler – eine mildere Beurteilung erhalten. So erhält eine Schülerin zum Beispiel noch die Note 4, da sie sonst keinen Schulabschluss machen könnte. Dabei wird eine moralische Erwägung über eine tatsächlich vorhandene Leistung gestellt und die Leistung somit bewusst nicht korrekt bewertet. Eine andere Variante dieses Fehlers ist die Befürchtung einer Lehrkraft, bei einer schlechten Ziffernnote in Konflikte mit einer Schülerin, einem Schüler oder den Eltern zu geraten, weshalb an Stelle der eigentlichen Note eine bessere gegeben wird.

Neben diesen immer wieder zitierten Beurteilungsfehlern gibt es noch einen weiteren, der die übliche Beurteilungspraxis ganz besonders infrage stellt. Hierbei handelt sich um die

- *physische Attraktivität*: Unter dem Titel „Schöne Schüler, schöne Noten?“ stellt eine Forschergruppe fest, dass physische Attraktivität einen Vorteil bei der Vergabe von Ziffernnoten darstellen kann (Dunkake, Kiechle, Klein & Rosar 2012).

Im Allgemeinen sind sich Lehrkräfte eines großen Teiles dieser Fehler nicht bewusst. Allerdings wird etwa der *Wissen-um-die-Folgen-Fehler* eher bewusst begangen. Eine grundsätzliche Kenntnis der möglichen Fehlertypen sensibilisiert dafür, das eigene Beurteilungs- und Bewertungsverhalten fairer und gerechter zu gestalten. Darüber hinaus hilft die konsequente Anwendung der kriterialen Bezugsnorm erheblich, die gerade genannten Beurteilungsfehler zu vermeiden.

Gerechtigkeitsüberzeugungen

Neben den gerade genannten klassisch zu nennenden Beurteilungsfehlern, die im Kontext einer quantitativ orientierten Pädagogischen Psychologie entstanden sind, gibt es noch eine andere Beurteilungsdimension, die einen erheblichen Einfluss auf den Prozess des *Beurteilens* hat. Es handelt sich um Gerechtigkeitsüberzeugungen von Lehrkräften. Diese Überzeugungen wurden im Kontext qualitativer Forschung auf Basis von Interviews entwickelt. Falkenberg (2020) identifiziert vier Typen von Überzeugungen, die Lehrkräfte in Hinblick auf Leistungsbeurteilungen und -bewertungen haben und welche ihr Handeln maßgeblich beeinflussen können:

- *Mathematisch-rechnerische Gerechtigkeitsüberzeugung*: Für diesen Personenkreis ist Leistungsbeurteilung selbstverständlich Leistungsmessung, möglichst in schriftlicher Form. „Der [gerechte] Beurteilungsprozess wird als Abfolge mathematischer Teilschritte beschrieben, bei denen zunächst Leistungen in Punkte und anschließend Punktewerte in Noten transferiert werden. Das anschließende Einsortieren von Leistungen bzw. Schülerinnen und Schülern auf einer Notenskala schließt diesen Prozess ab, wobei eine implizite Orientierung an der Normalverteilung und der Herstellung von in diesem Sinne ‚unauffälligen‘ Noten auffällt“ (Falkenberg 2020, 600).
- *Prozedural-bürokratische Gerechtigkeitsüberzeugung*: Diese Überzeugung ist geprägt durch das professionelle Selbstbild der Lehrkraft als Expertin/Experte. Diese Lehrkräfte haben großes Vertrauen in die eigene Beurteilungskompetenz. Die Leistungsbeurteilung erfolgt v.a. durch schriftliche Arbeiten und genaue Dokumentation mündlicher Leistungen. Gerechte Urteile und Bewertungen gelingen durch Zerlegung des Beurteilungsprozesses in viele Teilschritte.
- *Diskursiv-interaktive Gerechtigkeitsüberzeugung*: Das professionelle Selbstbild ist das der beratenden Lehrkraft. Wesentlich ist die vertrauensvolle Beziehung zu den Schülerinnen und

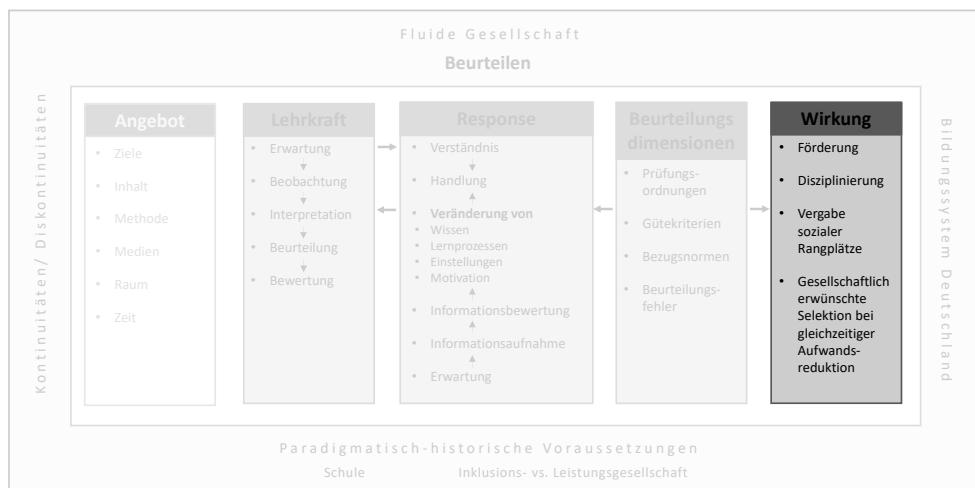
Schülern und die Kommunikation auf Augenhöhe. Augenhöhe bedeutet den Einbezug der Schülerinnen und Schüler und Beratung mit Kolleginnen und Kollegen. Eine gerechte Beurteilung soll durch Erklärung und Offenlegung von Beurteilungskriterien erfolgen. Schülerinnen und Schüler sollen Beurteilungsprozesse verstehen und nachvollziehen können, um daraus Rückschlüsse für weitere Lernprozesse ziehen zu können.

- **Kompensatorische Gerechtigkeitsüberzeugung:** Hier versteht sich die Lehrkraft vor allem als jemand, die oder der das Lernen begleitet oder coacht. Leistungsbeurteilung basiert auf einem formativen Verständnis, d. h., Beurteilung wird vor allem als fortlaufende, individuelle Unterstützung des Lernprozesses verstanden. „Die Lehrkräfte greifen auf einen erweiterten Leistungsbegriff zurück, bei dem auch Aspekte wie Bemühen und Anstrengung gewürdigt und kleinere Lernfortschritte hervorgehoben werden sollen“ (Falkenberg 2020, 605). Lehrkräfte haben ein großes Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Es besteht eher die Idee einer ‚Holschuld‘ der Lehrenden als einer ‚Bringschuld‘ der Schülerinnen und Schüler bzgl. der Leistungen und deren entsprechender Beurteilung.

Von den hier aufgelisteten vier Überzeugungen lässt sich lediglich gegen die erste ein Einwand erheben. Die oben aufgeführten Argumente hinsichtlich der Fragwürdigkeit der Zensurengebung und insbesondere gegen die Mathematisierung von Noten und der Anwendung der sozialen Bezugsnorm müssen hier nicht wiederholt werden. Die zweite hier genannte Überzeugung, die prozedural-bürokratischer Natur ist, hat den Vorteil der genauen Dokumentation und Nachvollziehbarkeit einzelner Schritte. Dies ist durchaus ein Gewinn gegenüber einer ‚hemdsärmeligen Praxis‘ aus dem Bauch heraus. Eine Kombination der beiden letztgenannten Überzeugungen, der diskursiv-interaktiven und der kompensatorischen Gerechtigkeitsüberzeugung, ist eine – auch aus der Perspektive der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – durchaus erstrebenswerte Form der Professionalisierung.

5.1.5 Die Wirkungen

Förderung durch Zensuren



Kinder und Jugendliche zu fördern, ist das zentrale Ziel des *Beurteilens* und *Bewertens* in der Schule. Den Zensuren – als schriftlicher Manifestation des Bewertens – kommt im gegenwärtigen Bildungssystem eine besondere Bedeutung zu.

tigen Schulsystem immer noch eine besondere Bedeutung zu. Man geht davon aus, dass die Zensuren zur Förderung beitragen, indem sie sich nicht nur an die Schülerinnen und Schüler richten, sondern auch Aufgaben für die Eltern und Lehrkraft erfüllen. In Anlehnung an Zielinski (1975) sollen Zensuren ‚klassischerweise‘ folgende – bisweilen widersprüchliche – Aufgaben in Hinblick auf die Förderung erfüllen (u. a. Zielinski 1975; ähnlich Brügelmann 2006):

- *Rückmeldefunktion für die Lehrkräfte*: Lehrkräfte sollen anhand der Zensurenverteilung eine Rückmeldung über die Qualität ihres eigenen Unterrichts erhalten und daraus Rückschlüsse für potenzielle Veränderungsmöglichkeiten ihres Unterrichts ziehen können, damit mehr Kinder und Jugendliche von ihm profitieren und bessere Noten bekommen.
- *Rückmeldefunktion für Schülerinnen und Schüler*: In diesem Sinne sollen Noten über den Leistungsstand im Vergleich zu vorangegangenen, eigenen Leistungen und im Vergleich zu anderen Mitschülerinnen und Mitschülern informieren. Hier liegt zum einen die individuelle und zum anderen die soziale Bezugsnorm zugrunde.
- *Berichtsfunktion für die Eltern*: Eltern werden über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert und haben dadurch die Gelegenheit, gemeinsam mit den Lehrkräften und den Kindern daran mitzuarbeiten, den Leistungsstand zu verbessern.
- *Anreizfunktion*: Schlechte Zensuren sollen einen Anreiz bieten, auf bessere hinzuarbeiten. Gute Noten sollen als Belohnung verstanden werden.
- *Sozialisationsfunktion*: Zensuren und die mit ihnen verknüpften Konsequenzen, wie etwa eine Klasse wiederholen zu müssen, dienen dem Einüben der Usancen einer Leistungsgesellschaft, gemäß welcher gute Leistung anerkannt und schlechte Leistungen bestraft werden.

Diese sich teilweise widersprechenden Wirkungen von Zensuren kann man in ihrer Undifferenziertheit so nicht stehen lassen. Die Rückmelde- sowie die Berichtsfunktion auf Basis sozialer Bezugsnormen hat aufgrund von Beurteilungsfehlern und einer unangemessenen Mathematisierung der Zensuren offensichtlich große Schwächen. Dies wurde in den Ausführungen zuvor dargelegt. Ebenso sollte deutlich sein, dass die Anreizfunktion im Sinne einer motivationalen Wirkung für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler differenziert gesehen werden muss. Besonders leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erfahren tendenziell eher keine Förderung und keine Motivation durch schlechte Zensuren. In Hinblick auf die leistungsorientierte Sozialisationsfunktion ist anzumerken, dass sie in der gegenwärtigen Diskussion um die Gestaltung unserer Gesellschaft zumindest von den Apologeten der Inklusion in Zweifel gezogen wird, da diese Leistung etwa im Sinne von Schlämerkemper u. a. als eine Entwicklung der individuellen Möglichkeiten betrachten.

Disziplinierung

Zielinski nennt neben den oben angeführten Funktionen von Zensuren noch eine weitere Funktion, die es meines Erachtens wert ist, hier gesondert aufgeführt zu werden. Es handelt sich um die

- *Disziplinierungsfunktion*: Schlechte Zensuren stellen eine Bestrafung für Leistungsunwillige dar und sollten sie dazu bringen, ihr Leistungsverhalten zu ändern (vgl. Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler 2006).

Dabei handelt es sich um die fragwürdigste aller Funktionen. Einerseits ist die Grenze zwischen mangelnder Fähigkeit und Unwilligkeit im Schulalltag nur schwer zu bestimmen. Andererseits ist die Frage der Strafe für eine Person, die nicht leistungswillig ist, (zumindest heutzutage) fragwürdig. Man kann argumentieren, in einer pluralen Gesellschaft stehe es jedem frei, leisten zu wollen oder nicht, wobei es Lehrkräften nicht zustehe, das ‚In-Anspruch-nehmen-einer-Freiheit‘ zu bestrafen. Darüber hinaus gibt es einen Aspekt, der bei Zielinski keine Rolle spielt: Disziplinierung findet nicht nur hinsichtlich der Unwilligkeit zu leisten statt, sondern auch bezüglich dar-

auf, Kinder und Jugendliche über Zensuren grundsätzlich zu Interaktionsformen zu zwingen, die den Lehrkräften als angemessen erscheinen. Mit anderen Worten: Eine Person, die z. B. nicht die Höflichkeitsrituale verfolgt, die eine Lehrkraft für richtig erachtet; die nicht so angezogen ist wie erwartet; die unruhiger ist, als man sich das wünscht; die eine politisch andere Meinung hat etc., bekommt schlechte Noten, um ihr Verhalten zu ändern. Das ist zwar in allen Bundesländern ein Rechtsverstoß, aber dennoch auch eine vorfindliche Praxis. Über die Gründe für Disziplinierung dieser Art kann nur spekuliert werden. Es gibt z. B. Klagen über zunehmende Sozialisationsdefizite bei Kindern und Jugendlichen (Giesecke 1995). Bei einem gleichzeitig hohen personellen und bürokratischen Aufwand an Sanktionsmöglichkeiten (beim Nachsitzen müssen Lehrkräfte Aufsicht führen; bei schwerwiegenden Ordnungsmaßnahmen muss eine Konferenz einberufen werden etc.) ist die Zensurengebung schnell zur Hand, um auf eine unbürokratische Weise zu bestrafen.

Vergabe sozialer Rangplätze

Die Darstellung des Kontextes von *Beurteilen* und *Bewerten* hat diese beiden Handlungen als ein gesellschaftliches Spiel mit hoher Akzeptanz charakterisiert. Zensuren im Kontext sozialer Bezugsnormen erlauben es relativ einfach, solche Rangplätze innerhalb einer Klasse zu vergeben. Schaut man sich die wenigen empirischen Untersuchung dazu an, ergibt sich eine erhebliche Akzeptanz der gegenwärtigen Praxis seitens der Kinder und Jugendlichen. Hier ein Beispiel aus dem Projekt *LeiHS (Leistungsbeurteilung und -rückmeldung an Hamburger Schulen)*, in dessen Rahmen 1434 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 6, 8 und 10 zum Informationsgehalt von Zeugnissen befragt wurden (Jachmann, Beutel, Vollständt, Lütgert & Tillmann 2001, 129):

Tab. 29: Einschätzung des Informationsgehaltes von Zeugnissen seitens der Schülerinnen und Schüler (Jachmann et al. 2001)

	Stimmt gar nicht	Stimmt überwiegend nicht	Teils-teils	Stimmt überwiegend	Stimmt ganz genau
Durch mein Zeugnis haben ich erfahren, was ich in den Fächern kann	6,1%	8,1%	20,7%	27,5%	37,6%
Durch mein Zeugnis habe ich erfahren, was ich in den Fächern noch üben muss	9,8%	7,3%	16,1%	22,3%	44,6%
Durch mein Zeugnis habe ich erfahren, ob ich besser oder schlechter als andere Schüler(innen) bin	15,3%	5,3%	18,1%	24,4%	36,9%
Durch mein Zeugnis habe ich viel über mein Arbeits- und Sozialverhalten in der Schule erfahren	13,3%	10,1%	24,8%	27,7%	24,1%
Durch mein Zeugnis habe ich erfahren, was ich im letzten Schuljahr neu gelernt habe	24,0%	12,5%	19,4%	21,6%	22,6%
Durch mein Zeugnis weiß ich, wo ich in der Klasse stehe	15,3%	9,0%	22,5%	26,7%	26,5%

Schaut man sich hier die beiden letzten Spalten „stimmt überwiegend“ und „stimmt ganz genau“ an, stellt man fest, dass ca. zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler sich gut darüber informiert fühlen, was sie können oder nicht können bzw. was sie noch üben müssen. Nur ca. 14 % bis 21 % der Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass der Informationsgehalt ihrer Zeugnisse eher unzureichend war. Ähnliche Befunde finden sich immer wieder (vgl. Brügelmann 2006, 20). Schülerinnen und Schüler finden die Praxis der Notenvergabe in einem erheblichen Maß in Ordnung.

Die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen lassen sich durch einen Teil der empirischen Forschung zur Zensurengebung durchaus bestätigen. Fragt man danach, ob gute Schulnoten im Gymnasium den Studienerfolg vorhersagen können, ergibt sich ein hoher korrelativer Zusammenhang zwischen Schulnoten und Studienerfolg (Rindermann & Oubaid 1999; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler 2007). Man mag vielleicht im Abitur einige Lehrkräfte haben, die man als ungerecht empfindet oder die tatsächlich ungerecht sind, jedoch ist das kumulierte Urteil von 12 oder 15 Lehrkräften vor diesem Hintergrund durchaus ein valides Urteil.

Gesellschaftliche Selektion bei gleichzeitiger Aufwandsreduzierung

Wenn eine Handlung wie das Beurteilen und Bewerten anhand von einem fünf- oder sechsstufigen System in der Schule seit vielen Jahren kritisiert wird und dennoch weiter Praxis ist, muss man sich fragen, was diese Art zu handeln so erfolgreich macht. Sicherlich gibt es die Macht der Gewohnheit, die sich mit Gothaers Schulmethodus ca. 400 Jahre zurückführen lässt. Diese Gewohnheit wird jedoch befördert durch arbeitsökonomische Vorteile und dem Entsprechen gesellschaftlicher Anforderungen, die hier in einer Erweiterung einiger Überlegungen von Oelkers (2007) aufgelistet werden:

- Ein System von fünf oder sechs Stufen erlaubt grundsätzlich eine übersichtliche Beschreibung der Verteilung von Zensuren in einer Klasse.
- Es vermittelt den Eindruck eines individuellen Profils wie zum Beispiel: Thomas ist besonders fremdsprachenbegabt, Susanne ist begabt in den MINT-Fächern etc.
- Die Beschreibung ist kurz und eindeutig.
- Das Stufensystem ist ein öffentlich weit verbreiteter Standard.
- Dieser Standard findet hohe Akzeptanz im gesellschaftlichen Leben – nicht nur in seiner Anwendung auf schulische Leistungen.
- Das Stufensystem lässt sich leicht visualisieren, kommunizieren und auf ökonomische Art und Weise bürokratisch einsetzen.
- Probleme der Ausdeutung sind scheinbar gering.
- Ein Stufensystem von fünf oder sechs Stufen ist eine übersichtliche und einfach zu handhabende Entscheidungsgrundlage für z. B. Versetzungen, die Akzeptanz einer Bewerbung etc.
- Ziffernnoten können im Rahmen eines *cooling out* wirken. Dieser auf Goffman zurückgehende Begriff bezeichnet Entwicklungsphasen eines Individuums, in denen es sich an das eigene Scheitern gewöhnt, ohne das Gesicht zu verlieren. Im Kontext von Zensurengebung bedeutet dies: Weniger Leistungswillige oder Leistungsfähige erhalten ein einfach zu verstehendes Zertifikat. Dieses kann dazu dienen, Aspirationen auf höhere Positionen zu senken. Interpretiert man dies positiv, kann man das Absenken von Aufstiegserwartungen als einen Beitrag zum sozialen Frieden betrachten (Sacher 2014a, 25). Negativ interpretiert bedeutet dies, dass Menschen aus bildungsfreien Milieus Chancen zum sozialen Aufstieg durch Bildung genommen werden.

Gewohnheit und Arbeitsökonomie gehen mit der gesellschaftlichen Anforderung einher, dass Schulen nicht einfach nur Absolventen und Absolventinnen für den Arbeitsmarkt liefern. Der Arbeitsmarkt wünscht sich Absolventinnen und Absolventen, die keine homogene Masse darstellen, sondern herausragende Merkmale haben – etwa besonders gute Fremdsprachenkenntnisse, gute mathematische oder naturwissenschaftliche Kenntnisse, besonders sportlich etc. Dieser Anforderung wird das gegenwärtige System von Zensuren auf eine ökonomische Weise gerecht. Ähnliches gilt auch für die Feststellung der Studiernüchternheit, für die in manchen Fächern ein auf Zensuren basierender Numerus clausus maßgeblich ist. Die Versuche, fachspezifische Tests etwa für die Studiernüchternheit zu entwickeln, haben sich in der Breite nicht durchgesetzt. Einerseits hat

dies arbeitsökonomische Gründe: Bei einem Fach mit vielen Bewerberinnen und Bewerbern ist der Aufwand enorm. Andererseits zeigt sich jedoch, dass das kumulierte Urteil von einem Dutzend und mehr Lehrkräften im Abitur Studierfähigkeit recht gut voraussagen kann (Rindermann & Oubaid 1999).

5.1.6 Welche Alternativen zur üblichen Beurteilungs- und Bewertungspraxis mit Zensuren gibt es?

Entschulung der Gesellschaft

Die radikalste Alternative ist die Abschaffung der Schule und damit auch die Abschaffung der Zensurengebung. Ivan Illich (1926–2002) – ein österreichisch-US-amerikanischer Philosoph, Theologe und Priester – schrieb Anfang der 1970er Jahre ein international rezipiertes Werk „Entschulung der Gesellschaft“ (1971). Seine Grundannahme war, Schule produziere Chancenungleichheit und die traditionelle Leistungsmessung anhand von Zensuren orientiere sich an Methoden zur Reproduktion einer kapitalistisch orientierten Leistungsgesellschaft. Deshalb argumentierte er für die Entschulung der Gesellschaft, also die Abschaffung der Schule als Institution. Er forderte lebenslanges Lernen und Zugang zu Bildungsressourcen ohne Leistungsdruck. Sein Ideal war ein Lernen miteinander und voneinander im Rahmen von Lernnetzwerken. Illich hätte wahrscheinlich das heutige Internet geliebt und darin großes Potenzial für seine Ideen gesehen.

Seine Gedanken haben sich offensichtlich nicht in der Breite durchgesetzt. Zum einen ökonomisch erfolgreiche Gesellschaften haben immer ein funktionierendes Schulsystem. Allerdings finden sich Ideen von Illich in der sogenannten *Community Education* (Buhren 1997). Die Umsetzung dieser Idee findet sich recht häufig im Kontext von Entwicklungsförderung im Zusammenhang mit sozial benachteiligten Personen oder sozial benachteiligten Regionen. Bei der *Community Education* geht es um die Zusammenführung von Bildungs- und Gemeinwesensarbeit. Lernen findet nicht in der Schule statt, sondern orientiert sich an den Interessen und Notwendigkeiten eines Gemeinwesens oder einer Region. Lernen wird dabei als Kompetenzerweiterung zur Bewältigung von Lebenssituationen verstanden. Jedoch: Welche Kompetenzen hierfür als notwendig erachtet werden, bestimmen die Mitglieder einer Gemeinschaft selbst und nicht curriculare Vorgaben von außen. Lernprozesse sind wohnortnah und werden von der Gemeinschaft selbst organisiert – etwa in Form von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Beratungsinstitutionen, Netzwerken zur Selbsthilfe etc. Ein populärer Vertreter der *Community Education* in Brasilien war Paolo Freire (1921–1997), der später mit Illich auch publiziert hat.

Alle anderen weiter aufgeführten Alternativen zur Notengebung lassen die Schule als Institution unangetastet. Die grundsätzlichen Begründungslinien für diese Alternativen, die hier nur in kleiner Auswahl angeführt wurden, lassen sich mit Bohl (2019, 421) wie folgt zusammenfassen:

- „Erfordernisse des Arbeitsmarktes (z. B. informationsreichere Hinweise auf Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern),
- pädagogische Gründe (z. B. keine Ablenkung von inhaltlichen Rückmeldungen wie bei Zensuren),
- Informationsgehalt (z. B. differenziertere und umfassendere Informationen über den Leistungsstand),
- Verringerung von Leistungsdruck (z. B. Selbstvertrauen stärkende Hinweise),
- motivationale Gründe (z. B. motivierende Hinweise, keine Negativformulierungen),
- lerntheoretische Gründe (z. B. differenziertere Auskunft über Lernmöglichkeiten und Fördermöglichkeiten),
- deutlicher Fokus auf Lernprozess statt nur auf Lernergebnis (z. B. Hinweise zur Anwendung lernförderlicher Methoden),

- Betonung der individuellen Förderung statt konkurrenzorientiertem Denken (z. B. durch Formulierung von konkreten Förderhinweisen),
- Betonung von Entwicklungsverläufen statt Vergleichen (z. B. Anwendung individueller statt sozialer Bezugsnorm),
- politisch-partizipative Gründe (z. B. intensivere Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Beurteilungsprozess selbst),
- Berücksichtigung eines breiten Leistungsbegriffs (z. B. Bewertung und Rückmeldung zu methodischen oder sozialen Kompetenzen),
- Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes (z. B. keine Eingrenzung auf fachlich-inhaltliche und kognitive Leistungen) oder
- wissenschaftliche Gründe (z. B. Befunde zu Problembereichen der Zensurengebung).“

Trotz dieser vielfältigen Begründungslinien wurde die Zensurengebung in keinem Bundesland abgeschafft. Ausnahmen gibt es lediglich für die Primarstufe. Alle Alternativen haben im Moment nur einen ergänzenden und keinen ersetzenenden Charakter. Ob die Alternativen die in den gerade genannten Begründungslinien formulierten Ansprüche erfüllen, kann aus der Perspektive der Forschung als nicht geklärt betrachtet werden (vgl. Bohl 2019, 422).

Beteiligung von Schülerinnen und Schülern

Wenn die Schule im Sinne von Dewey eine demokratische Institution ist, die Werte, die innerhalb der Gesellschaft gelten, in der Schule widerspiegelt, dann sollten nicht nur Lehrkräfte über die Form der Leistungserbringung entscheiden, sondern auch die Schülerinnen und Schüler selbst. Es gibt eine ganze Reihe unterschiedlicher Beteiligungskonzepte. Exemplarisch seien hier kurz drei erwähnt (vgl. Überblick bei Bohl 2019):

- *Portfolioarbeit* (Häcker 2002): Ein Portfolio ist eine systematische Sammlung von individuellen Arbeiten und Bemühungen in einem oder mehreren Lernbereichen. Ausgangspunkt des Portfolios ist eine Fragestellung oder Aufgabe, deren Bearbeitung als Nachweis für erworbene Kompetenzen gilt. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Lerner bei der Auswahl der Inhalte, der Beurteilungskriterien sowie bei der Beurteilung mit beteiligt werden. Die Kinder und Jugendlichen haben hier die Möglichkeit, zu bestimmen, welches Können beurteilt und bewertet wird. Es gibt produktorientierte Portfolios, welche die besten Leistungen und Ergebnisse der Bearbeitung einer Frage oder Aufgabe enthalten, und es gibt die prozessorientierten Portfolios, die so etwas wie eine Geschichte des Lernprozesses darstellen und in vielerlei Hinsicht einem Lerntagebuch entsprechen. Die Darstellung des eigenen Lernprozesses ist eine besonders schwierige Aufgabe.
- *Selbstbewertung und wechselseitige Bewertung*: Es müssen nicht immer die Lehrkräfte sein, die Beurteilungen und Bewertungen vornehmen. Eigenbewertungen und Fremdbewertung durch Peers fördern die Auseinandersetzung mit Lernprozessen, sind ein grundsätzlicher Weg, Selbstreflexion anzuregen, und entsprechen Vorstellungen einer demokratischen Schule. Dies geschieht sinnvollerweise nicht durch Zensuren, sondern durch Feedbackbögen, Beobachtungsbögen, Checklisten und Dialogformen der Schülerinnen und Schüler untereinander oder mit der Lehrkraft (Paradies, Wester & Grewing 2006; Gudjons 2006; Bastian, Combe & Langer 2007; Winter 2004).
- *Lernkontrakte*: Hierbei handelt es sich um schriftlich fixierte Vereinbarungen zwischen Lehrkräften und Lernern. Üblicherweise adressieren Lernkontrakte Lernziele oder Kompetenzen, Erwartungen an soziales Verhalten von Lehrkräften und Lernern und – auf Basis der Lernziele – Kriterien für die Qualität erbrachter Leistungen (Popp 1995; Bohl 2005).

Eine nicht gelungene Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler liegt vor, wenn Lehrkräfte die Kinder und Jugendlichen dazu benutzen, um ihre eigenen Ziffernnoten oder auch Beurteilungen

durch die Kinder und Jugendlichen zu legitimieren. Breidenstein und Kollegen (Breidenstein, Meier & Zaborowski 2012, 171) sprechen in diesem Fall von einer „Pseudo-Einbeziehung“, da das Urteil der Kinder und Jugendlichen nicht wirklich ernst genommen wird, sondern nur der Bestätigung eigener Konstruktionsprozesse dient, die unter Unsicherheit vorgenommen wurden.

Berichtszeugnisse

Es liegt nahe, ein auf Ziffern beruhendes sechsstufiges System durch verbale Beurteilungen zu ersetzen, oder umgekehrt, verbale Beurteilungen durch ein Ziffernsystem zu ersetzen. Beides ist in der Geschichte der Schule passiert. Seit den 1970er Jahren werden eine Reihe von Argumenten für Berichtszeugnisse, manchmal auch Verbalzeugnisse oder Lernentwicklungsberichte genannt, hervorgebracht. Man spricht ihnen vor dem Hintergrund der Forschungen zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ folgende positive Eigenschaften zu (in Anlehnung an Sacher 2014a, 165ff.):

- Berichtszeugnisse seien für Schülerinnen und Schüler und Eltern verständlicher,
- könnten individueller und flexibler Leistungs- und Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen erfassen und
- geben Auskunft über Lernprozesse und nicht nur über Lernprodukte,
- die individuelle Bezugsnorm sei leichter anzuwenden,
- sie vermeiden Leistungsdruck, der durch den Vergleich von Ziffernnoten entsteht,
- könnten die Gesamtpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen erfassen und
- veranlassten die Lehrkräfte zu intensiverer Beobachtung.

Die Forschungsergebnisse zu diesen zugeschriebenen Eigenschaften sind durchaus gemischt. Von einem höheren Maß an Verständlichkeit kann eher nicht ausgegangen werden, da Eltern Berichtszeugnisse häufig fehlinterpretieren (Finsterer 2000 nach Sacher 2009), indem sie Verbalzeugnisse positiver einschätzen, als sie eigentlich gemeint sind. Fehlinterpretationen haben ihre Ursache nicht nur in syntaktischer und semantischer Komplexität, die häufig zu einem für Eltern nur schwer verständlichen Jargon führen, sondern auch in den Vorgaben, Beurteilungen möglichst positiv zu formulieren. Wenn am Ende des ersten Schuljahres im Zeugnis steht „Thomas beherrscht den Zahlenraum bis 20 sicher“, klingt dies positiv, bleibt aber deutlich hinter den Erwartungen zurück, einen größeren Zahlenraum zu beherrschen. Viele Eltern erkennen das nicht. Empirische Untersuchungen vor allem in der Grundschule zeigen, dass die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen häufig unzureichend adressiert wird, Fördervorschläge häufig fehlen, es eine starke Dominanz in einzelnen Fächern (Deutsch, Mathematik) gibt und statt individueller Formulierungen häufig Textbausteine verwendet werden (Brügelmann 2006, 31). Gleichzeitig – wie schon oben angemerkt – stehen Kinder und Jugendliche Ziffernnoten durchaus positiv gegenüber. Dies gilt auch für Eltern (Schumann-Erny 2003, vgl. Bohl 2019). Ein Mehrwert verbaler Beurteilungen wird bei Schülerinnen und Schülern wie auch bei Eltern eher zurückhaltend gesehen. Ähnliches gilt auch für Lehrkräfte, die in allen Formen von Berichten als Alternative zu Zensuren mit einem hohen Mehraufwand und wachsender Komplexität konfrontiert sind. Messtheoretisch stellen Verbalbeurteilungen keinen Vorteil gegenüber Ziffernnoten dar, auch hier werden die Testgütekriterien nicht erfüllt. Wagner und Valtin (2003, 33f.) stellen aufgrund eigener Untersuchungen zu verbalen Beurteilungen fest, dass die postulierten Reformziele nur in „Spurelementen“ in der Praxis zu beobachten seien.

Beobachtungsbögen

Neben Verbalbeurteilungen in Form von Berichtszeugnissen werden Beobachtungsbögen zum Erfassen von Lernverhalten, Sozialverhalten, der Fähigkeit zum problemlösenden Denken etc. intensiv diskutiert. Auch sie gelten als Alternative zu traditionellen Ziffernzeugnissen. Das folgende Beispiel stammt von Lütgert (1999, 46).

Tab. 30: Beispiel eines Beobachtungsbogens nach Lütgert (1999)

Lehrerbeobachtungsbogen		Klasse:	Fach:
Beobachtungskategorien	Beobachtetes Verhalten	Merkmalsausprägungen	Datum der Beobachtung
Reproduktion und Reorganisation von Wissen			
kann erarbeiteten Stoff in einer bekannten Lernsituation anwenden			
kann früher erworbene Kenntnisse in einer bekannten Lernsituation anwenden			
Transfervermögen, problemlösendes Denken/Kreativität			
setzt erworbene Kenntnisse in unbekannten Lernsituationen ein			
bringt neue Ideen in den Unterricht ein, kann neuartige Probleme erkennen und alternative Lösungen finden			
...			
Selbstständigkeit/selbstständiges Arbeiten			
erledigt Aufgaben unabhängig von Verstärkungen und Rückmeldungen anderer			
kann sich selbst Ziele setzen			
...			
Lernwille/Durchhaltevermögen/Leistungsbereitschaft			
bemüht sich, Aufgaben vollständig zu erledigen			
arbeitet auch über längere Zeit konzentriert			
nicht entmutigt, wenn die Lösung eines Problems nicht auf Anhieb gelingt			
...			
Lerninteresse/Neugierverhalten			
bringt neue Ideen in den Unterricht ein			
ist neugierig auf unbekannte und/oder schwierigere Aufgaben			
...			
Fähigkeit zur Kommunikation/Interaktion/Kooperation			
arbeitet gern mit anderen in Partner- oder Gruppenarbeiten zusammen			
lässt sich helfen			
ist bereit, Hilfe zu geben			

Zeichenerklärung: Das Verhalten ist (+) deutlich, (+) weitgehend, (0) mittelmäßig, (#) weniger oder (-) nicht ausgeprägt.
Quelle: Lütgert, 1999, S. 47

Der hier abgebildete Bogen ist typisch für Bögen dieser Art. Es finden sich Dimensionen, die durch möglichst operationalisierbare Items charakterisiert sind. Diesen Dimensionen sind üblicherweise Merkmalsausprägungen zugeordnet – in diesem Beispiel Pluszeichen (positiv), Minuszeichen (ausbaufähig) und Nullen (neutral). Die Lehrkraft hat die Aufgabe, diese Merkmalsausprägungen zu identifizieren. Die Grundidee dieser Beobachtungsbögen ist im Sinne des

BIBB-Modells deutlich zwischen einer beschreibenden, einer beurteilenden und einer bewertenden Ebene zu trennen. Die Identifikation der Merkmalsausprägungen ist eine Interpretation des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen, die ebenfalls messtheoretischen Ansprüchen nicht genügt. Beobachtungsbögen dieser Art wird eine diagnostische Funktion zugesprochen, die zu einer passgenauen Förderung führt. Auch hier ist der Aufwand für die Lehrkräfte enorm.

5.1.7 Was müssen Lehrkräfte beim Beurteilen und Bewerten beachten?

Das Beurteilen und das Bewerten unterliegen offensichtlich vielen Einflüssen, die zu kontrollieren nicht einfach sind.

Das Strukturproblem von Beurteilen und Bewerten liegt im komplexen Wechselspiel zwischen Objektivierung und Subjektivierung (Breidenstein et al. 2012, 171). Dem Ideal der Objektivierung kann nur begrenzt genügt werden, da Zensuren soziale Konstruktionen innerhalb eines institutionell verankerten und durch die Institution begrenzten Deutungsspielraums sind (Terhart 2009, 43). Als Handlung von Lehrkräften, die öffentlich und damit kritikfähig gemacht werden kann, ist die Zensurengebung für die Lehrkräfte mit Risiko verbunden.

Tests, die den Testgütekriterien genügen und sich damit um Objektivierung bemühen, bilden die gegenwärtige Schulpraxis in Deutschland und den deutschsprachigen Nachbarländern nur begrenzt ab. Das muss man nicht als Fehler der gegenwärtigen Schulpraxis betrachten, sondern kann darin eine Notwendigkeit sehen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sich nicht immer im Sinne von Kompetenzstufenmodellen sinnvoll operationalisieren lassen. Die Vergabe von Ziffernnoten in der Schule ist zweifellos defizitär, enthält viele subjektive Komponenten, aber man muss sie auch nicht verteufeln: Sie ist durchaus eine Praxis mit vielen Vorteilen, die durch psychometrische Tests zur Diagnostik und auf ihr aufbauenden Förderungen sowie zur Steuerung von Bildungssystemen sinnvoll ergänzt werden können. In der Praxis geht es beim *Beurteilen* und *Bewerten* nicht um ein Entweder-oder, im Sinne von psychometrischen Methoden und Kompetenzstufenmodellen auf der einen Seite versus subjektiven Urteilen von Expertinnen und Experten auf der anderen Seite. Vielmehr ist es wichtig, die Stärken und Schwächen jeder dieser Pole zu kennen und anzuerkennen und nicht intuitiv, sondern reflektiert und soweit kontrolliert wie möglich zu handeln.

Was können Lehrkräfte nun tun, um diesem Anspruch gerecht zu werden? Bewährt hat sich einer Haltung der *kontrollierten Subjektivität*. Der Begriff stammt ursprünglich von Rosemann und Bielski (2001), deren Ideen im Folgenden aufgegriffen und weitergeführt werden.

Kontrollierte Subjektivität (in Anlehnung an Rosemann und Bielski 2001, vgl. auch Bohl 2019):

Voraussetzungen

- Einsicht in die Subjektivität der Beurteilung und Bewertung.
- Bewusstmachung der Prozesse interpersonaler Wahrnehmung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern.
- Bewusstmachung der Unmöglichkeit der Diagnose von Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler und Schülerinnen jenseits standardisierter diagnostischer Tests.
- Kenntnis über bzw. das Wissen um Beurteilungsfehler.
- Kenntnis über bzw. das Wissen um die rechtlichen Rahmenbedingungen und normativen Vorgaben in Hinblick auf unterschiedliche Situationen des Beurteilens und Bewertens.

Leistungsfeststellung planen

- Im Sinne der Validitätssicherung soll bei der Planung von einer kriterienorientierten Bezugsnorm ausgegangen werden, d.h., dass genau definiert wird, welche Fähigkeiten die Kinder und Jugendlichen entwickeln sollen und in welchen beobachtbaren und beschreibbaren Aktionen sie diese zeigen.
- Die Aktionen, in denen die Leistung gezeigt werden soll, soll vorher definiert und festgelegt werden, ebenso die Qualitätskriterien der Aktionen im Sinne, welchen Stufen der Zensurenkala sie entsprechen.
- Kriterien sollen vor der Situation des Beurteilens und Bewertens aufgestellt und klar operationalisiert werden.
- Kriterien sollen den Schülerinnen und Schülern transparent kommuniziert werden.
- Durch Absprachen mit anderen Kolleginnen und Kollegen in Hinblick auf definierte Kriterien der Leistungsfeststellung soll mehr Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gewährleistet werden.
- Schon bei der Planung sollen an mögliche Einschränkungen der Durchführungsobjektivität gedacht und möglichst Maßnahmen der Abhilfe konzipiert werden.
- Bei der Planung sollen die Möglichkeiten einer sozialen Bezugsnorm ausgeschlossen werden.
- Es soll berücksichtigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen in Situationen der Leistungsfeststellung besondere Hilfestellungen gewährt werden (Nachteilsausgleich, besondere Prüfungsformate, Hilfsmittel etc.).
- Ermessensspielräume für die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm sollen identifiziert werden.
- Beurteilungs- und Bewertungssituationen sollen nicht nur lehrkraftzentriert gestaltet werden; auch die Schülerinnen und Schüler sollen hieran beteiligt werden.
- Typische Fehler sollen antizipiert und Feedbackstrategien überlegt werden. Auch dies kann idealerweise in Absprache mit Kolleginnen und Kollegen geschehen.
- Im Sinne der Reliabilitätssicherung soll den Kindern und Jugendlichen mehrfach die Gelegenheit gegeben werden, ihre Leistung zu zeigen.

Prozess des *Beurteilens* und *Bewertens*

- Sich immer wieder die Trennung von Beschreiben, Interpretieren, Beurteilen und Bewerten bewusst machen.
- Zwischen dem Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler und der Person der Schülerin oder des Schülers unterscheiden.
- Urteile und Bewertungen auf Basis der Kenntnis von Beurteilungsfehlern immer wieder in jeder Situation überprüfen.
- Während der Durchführung überprüfen, ob Durchführungsobjektivität gewährleistet ist.
- Innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen und normativen Vorgaben identifizierte Ermessensspielräume nutzen, um auch eine individuelle Bezugsnorm anzuwenden zu können.

5.2 Was ist professionelle Beratung in der Schule?

Wir lassen uns im Alltag in vielfältigen Situationen beraten. Bisweilen sprechen wir jemand an, um uns Rat zu holen, oder wir schauen uns gezielt in Internetportalen um und manchmal erhalten wir auch ungefragten Rat – etwa in einem Friseursalon oder während einer Taxifahrt. Rat suchen und Rat geben sind allgegenwärtige Alltagsphänomene. Allgegenwärtig ist das Beraten auch in der Schule oder anderen pädagogischen Kontexten. „Letztendlich ist alles, was wir mit Schülern tun,

Beratung“, so die Aussage einer Lehrerin (zit. nach Schnebel 2012, 171). Manche gehen deshalb sogar so weit, Pädagogik als „Beratungswissenschaft“ zu bezeichnen (Huschke-Rein 1998, 120). Die Omnipräsenz des Phänomens und seine unterschiedlichen Facetten haben zu unterschiedlichsten Definitionen in unterschiedlichsten Kontexten geführt. Deswegen hier zunächst der Versuch, professionelle Beratung von der Alltagsberatung abzugrenzen, um zu einem grundsätzlichen Verständnis zu gelangen, was im Folgenden unter dem Begriff *Beratung* gemeint ist.

Unser Alltagsverständnis von Beratung geht häufig von einem simplen Modell aus: Diejenigen, die Rat geben, sollen dies möglichst überzeugend tun, und diejenigen, die den Rat erhalten haben, sollen ihm möglichst Folge leisten. Wird Rat abgelehnt, kann es zu einem Konflikt oder Kampf um die richtige Position kommen. Professionelle Beratung ist komplexer. Sie will die angedeutete Rollenverteilung – jemand weiß etwas, gibt dieses Wissen als Rat weiter, sobald dieser Rat allerdings nicht angenommen wird, kommt es zu einem Konflikt um die Akzeptanz – radikal aufbrechen. Professionelle Beratung in diesem Sinne lässt sich nach Dietrich (1983, 2) wie folgt definieren:

„Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventionen und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionaler Einsicht fundierten Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Steuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können“ (Dietrich 1983, 2).

Ausgangspunkt von Beratung ist gemäß dieser Definition eine Person, die *desorientiert, belastet* oder *unangemessen entlastet* ist. Mit anderen Worten: Die ratsuchende Person weiß nicht, was sie tun soll, und empfindet dies als Problem, bei dessen Lösung sie Unterstützung bei einer ratgebenden Person sucht. Die Person, die berät, baut eine Beziehung zur *desorientierten* Person auf, um Vertrauen zu schaffen, und versucht auf einer solchen Vertrauensbasis in Hinblick auf das Problem gezielt einen Lernprozess einzuleiten. Es geht nicht darum, dass die beratende Person der ratsuchenden ein Problem abnimmt oder stellvertretend ein Problem löst. Vielmehr geht es darum, der ratsuchenden Person Orientierung, Alternativen und/oder Grenzen aufzuzeigen, um somit die Steuerung von Handlungskompetenz zu verbessern. Plakativ geht es um Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein 2020). Wesentliches Mittel dabei ist das Gespräch. Professionelle Beraterinnen und Berater (vgl. Schwarzer & Posse 2005; Mutzeck 2002; Meyer & Jansen 2016) verfahren idealerweise wie folgt: Sie

- *geben Informationen*, die für die Ratsuchenden möglichst verständlich sind, an ihr Vorwissen anknüpfen und bewertungsfrei sein sollten;
- *generieren gegebenenfalls Informationen* durch unterstützende Methoden – für die Schule etwa durch Intelligenztests, Aufmerksamkeitstest, Legasthenietests, Tests fachlicher Kompetenzen; manchmal führen sie Beobachtungen im Unterricht durch, eher selten kommt es zu Beobachtungen in häuslicher Umgebung;
- *unterstützen durch gesprächsfördernde Maßnahmen* wie aktives Zuhören (Blickkontakt, Anteilnahme, Zuwendung, Zurücknahme etc.), Paraphrasieren, Ansprechen von Gefühlen, Rückfragen und Zusammenfassungen, Konkretisierungen der Situation, Einnehmen anderer Perspektiven, Reframing (z. B. Negatives positiv formulieren), Skalierungsfragen (z. B. auf einer Skala von 1–10 Dringlichkeit artikulieren) etc.;
- *fördern Konsens und Akzeptanz* durch das Vermeiden von Bewertungen, Ironisieren, Aufdrängen von Lösungswegen, Vorwürfen etc.

- *steuern den Beratungsprozess*, indem sie Probleme definieren, Ursachen suchen, Ziele definieren, Lösungswege identifizieren, passende Lösungswege vorschlagen, Vorschläge für das Umsetzen von Lösungswegen machen und im Sinne eines Controllings den Prozess überwachen.

Es gibt eine große Anzahl an Beratungstheorien und -modellen im Kontext von Pädagogik und Psychologie und darüber hinaus. Gleichwohl sind die hier aufgelisteten Prinzipien professioneller Beratung vieler dieser Modelle sehr ähnlich, zumindest, wenn es sich um eine lösungsorientierte Beratung handelt.

Für den Kontext Schule gilt, dass Beratung systemisch gedacht wird. Beraterinnen und Berater müssen im Sinne von Bronfenbrenner (1981) immer den Zusammenhang von Mikrosystem, Mesosystem, Makrosystem, Exosystem und Chronosystem mit bedenken. Das heißt, beim Beraten geht es wie beim Erziehen nicht nur um die Dyade zwischen demjenigen oder derjenigen, die/der Rat gibt, und demjenigen/derjenigen, die/der Rat empfängt, sondern es gilt auch, andere Kontexte wie das Elternhaus, die Schule als normengebundene und normensetzende Institution, Teilsysteme der Schule, signifikante Andere mit zu berücksichtigen oder gegebenenfalls miteinzubeziehen.

Auf Basis der gerade genannten Überlegungen lässt sich ein Modell des Beratens in schulischen Kontexten – ähnlich wie aus den vorangegangenen Kapiteln – entwickeln:



Abb. 47: Modell des Beratens in schulischen Kontexten

Der Rahmen enthält dieselben Oberbegriffe wie bei den anderen pädagogischen Handlungen, die schon abgehandelt wurden. Beraten findet im Kontext der *Fluiden Gesellschaft* statt, die besondere Anforderungen an professionelle Beratung stellt. Einerseits schaffen Wandel und Unsicherheit viele Beratungsanlässe, andererseits gibt es selten eindeutige Lösungen. Innerhalb des *Bildungssystems Deutschlands* wird Beratung in der Schule durch unterschiedliche Personengruppen erteilt, die unterschiedliche Themenschwerpunkte und Methoden haben. Die *paradigmatisch-historischen Voraussetzungen* sind durch ein Menschenbild der humanistischen Psychologie und der Idee einer partizipatorisch-demokratischen Gesellschaft geprägt. Trotz dieser Prägung treten *Kontinuitäten/ Diskontinuitäten* auf, die sich aus systemischen Zwängen und normativen Überzeugungen ergeben. Einer dieser systemischen Zwänge in der Schule ist, dass Rat nicht nur denen gegeben wird, die ihn suchen, sondern Lehrkräfte auch unaufgefordert Rat geben. Deswegen steht im ersten Kasten links nicht nur *Ratsuchendel/r*, sondern auch *Ratempfänger/in*. Dies sind üblicherweise *Schülerinnen*

und *Schüler*, *Eltern* und die *Lehrkräfte*. Alle drei Gruppen suchen Rat entweder aufgrund eines *selbst identifizierten Problems* oder aufgrund eines ihnen *vorgegebenen Problems*. Sie können sich dann an *Beratende* in der Schule wenden oder werden von ihnen angesprochen. Die Beratenden sind üblicherweise *Lehrkräfte*, *Schulpsychologinnen* und *Schulpsychologen*, *Beratungslehrkräfte*, *Schulsozialarbeiterinnen* und *Schulsozialarbeiter* sowie *Sonderpädagoginnen* und *Sonderpädagogen*. Diese gestalten das Beratungsangebot, indem sie *Informationen geben*, *Informationen generieren*, *unterstützen*, *durch gesprächsfördernde Maßnahmen Konsens und Akzeptanz fördern* und – last but not least – den *Beratungsprozesses steuern*. Im Kontext des Beratungsprozesses entwickeln *Beratende* und *Ratsuchende* gemeinsam *Maßnahmen*, um das Ausgangsproblem zu lösen. Im Allgemeinen handelt es sich um Maßnahmen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler im Kontext von *Leistungsverhalten*, *Sozialverhalten* und *Kooperativität* oder der *Erhöhung elterlicher und/oder kollegialer Kooperationsbereitschaft*, um gemeinsam Probleme zu lösen. Professionelle Beratung erfordert immer eine Dokumentation dessen, was verabredet wurde, um später ein erfolgreiches *Controlling* zu gewährleisten. Die rechte Spalte des Modells enthält die beabsichtigten *Wirkungen* wie die *verbesserte Steuerungsfähigkeit*, eine *verbesserte Handlungsfähigkeit*. Beides zusammen soll zum *Erfolg in der Schule* oder zum *Erfolg bei der Bewältigung von Lebensproblemen* führen. Im Folgenden werden diese Aspekte wie gewohnt in Einzelkapiteln erläutert.

5.2.1 Der Kontext

Fluide Gesellschaft



In der *Fluiden Gesellschaft* ist – wie der Name schon sagt – alles im Fluss: Die Verlässlichkeit im Sinne vorgeformter Orientierungen sinkt, während die Unbestimmtheit durch *Entgrenzung*, *Fusion*, *Durchlässigkeit* und *wechselnde Konfigurationen* steigt. Die eine ‚Wahrheit‘ gibt es nicht mehr. Man spricht bisweilen sogar von einer ‚postfaktischen‘ Gesellschaft. Das wäre eine Gesellschaft, in der es keine Tatsachen mehr gibt, sondern nur noch Meinungen. Eine solche Art der Gesellschaft kann im Sinne der oben genannten Definition leicht zu Desorientierung, Belastungserleben oder dem Erleben inadäquater Entlastung führen. So ist es kein Wunder, dass es zum gegenwärtigen Zeitpunkt in allen Industriegesellschaften viele Institutionen professioneller Beratung gibt: Schwangerschaftskonfliktberatung, Partnerschaftsberatung, Schuldnerberatung, Studienberatung, Beratungsangebote für psychisch oder physisch kranke Menschen, Drogenberatung etc. stellen nur einige der häufigen Beratungsangebote bzw. -institutionen dar. Es gibt professionelle Beratungsangebote für fast alle Lebenslagen.

Im Kontext Schule gibt es die einhellige Klage von Eltern, Lehrkräften und Personen aus der Lehrerbildung, dass das Ausmaß an Beratungsaufgaben ungewöhnlich zugenommen hätte und die Erwartungshaltung vor allem an Lehrkräfte in dieser Hinsicht groß sei (vgl. Bennewitz & Wegner 2020, 49; Drechsel et al. 2020). Gleichzeitig gibt es deutliche Grenzen der Professionalität von Lehrkräften, Beratungsgespräche *lege arte* durchzuführen (ebd.).

Beratung wird durch verschiedene Disziplinen professionalisiert: die Psychologie, die Pädagogik, die Medizin etc. Allgemein verbindliche Richtlinien für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern in unterschiedlichen Kontexten finden sich in Deutschland nicht. Es gibt jedoch eine ‚Deutsche Gesellschaft für Beratung‘, ein Dachverband für diejenigen, die sich mit diesem Feld auseinandersetzen. In vielen angloamerikanischen Ländern kann man möglicherweise sogar von einer Beratungswissenschaft sprechen. Nußbeck sieht den Beginn einer solchen Beratungswissenschaft in den USA schon Ende des 19. Jahrhunderts (Nußbeck 2006, 17).

Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland



Die Art und Weise, durch wen Kinder und Jugendliche oder Eltern in der Schule beraten werden bzw. wie sich Kolleginnen und Kollegen gegenseitig beraten, ist in den einzelnen Bundesländern institutionell sehr unterschiedlich geregelt. Üblicherweise sind in den Bundesländern folgende Personen beratend tätig:

- *Lehrkräfte* beraten ganz besonders, wenn es um Lernen, Erziehen und Übergänge geht. Sie beraten formal, etwa im Rahmen eines Lernentwicklungsgesprächs oder eines Elterngesprächs; sie beraten häufig jedoch auch informell oder halbformell im Rahmen des laufenden Unterrichts, in dem sie dezidiert Feedback geben. Feedback im Unterricht ist die häufigste Form der Beratung von Lehrkräften.
- *Beratungslehrkräfte*, die unterschiedliche Zusatzqualifikationen erhalten haben, beraten meist in einem formalen Rahmen in Einzelgesprächen, bisweilen auch in Gruppengesprächen. Zentrale Themen sind Übergänge, Schullaufbahnberatung, Berufs- und Karriereberatung, Sozialverhalten, Förderbedarfe etc.
- *Schulpsychologinnen und Schulpsychologen* sind in den einzelnen Bundesländern oder auch in den deutschsprachigen Nachbarstaaten sehr unterschiedlich an den Schulen oder auch externen Beratungsstellen vertreten, die alle mit diversen Bezeichnungen betitelt werden. Ihre Beratung ist meist formaler Natur und orientiert sich häufig an diagnostischen Inventaren und Testverfahren, die eingesetzt werden.

- *Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen* finden sich ganz besonders im Kontext der wachsenden Inklusionsbemühungen in unterschiedlichen Zusammenhängen an Schulen und beraten vielfach im Kontext der Förderbereiche Verhalten, geistige Behinderung etc. Sie setzen Testverfahren oder intensive Beobachtungen ein, sie entwickeln im Zusammenspiel mit anderen Akteurinnen und Akteuren Förderpläne.
- *Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter* finden sich zunehmend an vielen Schulen. Sie beraten besonders an der Schnittstelle von Schule und Elternhaus – häufig im Kontext von Themen jenseits des Lernens. Wenn etwa Kinder und Jugendliche konfliktreich mit ihren Eltern zusammenleben, können sie Wege aufzeigen, mit diesen Konflikten umzugehen, oder – mit Hilfe des zuständigen Jugendamtes – Möglichkeiten vermitteln, außerhalb des Elternhauses in einer jeweils passenden Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung zu leben.

Diese Aufzählung ist idealtypisch und nicht disjunkt, d. h., Aufgabenbereiche und Methoden können sich überschneiden. Die hier genannten Personenkreise haben bisweilen kein kooperatives, sondern ein konkurrenzorientiertes Verhältnis (Mutzeck 2002). Das macht Beratungsprozesse in der Schule bisweilen besonders schwer, denn ein zentrales Hindernis für jegliche Art von Kooperation in der Schule sind ungeklärte Zuständigkeiten (Muckenthaler, Tillmann, Weiß, Hillert & Kiel 2019).

Paradigmatisch-historische Voraussetzungen



Die gegenwärtigen, meist lösungsorientierten systemisch-kooperativen Beratungsmodelle postulieren eine Reihe von Prinzipien, die Beratende möglichst einhalten sollen. Diese Prinzipien sind einerseits verankert in der humanistischen Psychologie, die sich darum bemüht, Menschen darin zu unterstützen, die in ihnen schlummernden Potenziale möglichst selbstgesteuert zu entfalten. Dabei orientiert sich dieser insgesamt sehr heterogen aufgestellte Teil der Psychologie an einer holistischen Denkweise, die Menschen in vielfältiger Weise systemisch in ihrer Lebenswelt eingebunden sieht. Populistisch ausgedrückt heißt das: Das Ich ist mehr als die Summe seiner Einzelelemente. Andererseits knüpfen diese Prinzipien an die Ideen einer partizipativ-demokratischen Gesellschaft an, die Menschen als selbstbestimmende, aber auch mitbestimmende Glieder einer sozialen Gemeinschaft betrachtet, so wie es sich etwa John Dewey vorgestellt hat. So sollen z. B. Ratsuchende freiwillig zu Beratenden kommen, Beratende unabhängig sein und verschwiegene die Vertraulichkeit der Gesprächsgegenstände bewahren. Priorität hat die Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit der Ratsuchenden: Die Interessen derjenigen, die Rat suchen, haben Vorrang vor denjenigen, die Rat geben etc. (vgl. Grewe 2005; Mutzeck 2002; Bennewitz & Wegner 2020).

Im Kontext Schule wird dies nur begrenzt eingehalten (Drechsel et al. 2020). Die Unabhängigkeit der beratenden Personen ist eingeschränkt. Sie sind eingebunden in das System Schule und können etwa Schulordnungen oder Schulregeln nicht einfach außer Kraft setzen – allenfalls in begründeten Ausnahmefällen. So müssen zum Beispiel kriminelle Handlungen, wie etwa der Verkauf von Drogen oder Formen von Missbrauch, an die jeweils zuständigen Stellen gemeldet werden. Der Freiwilligkeit der Ratsuchenden sind Grenzen gesetzt. Lehrkräfte geben Kindern und Jugendlichen auch ungefragt Rat – z. B. in Hinblick auf ihr soziales Verhalten, ihr Lern- und Leistungsverhalten und bezüglich ihrer Kooperativität. In einigen Bundesländern gibt es das Instrument der *Lernentwicklungsbesprechungen*. Das heißt, in einem regelmäßigen Turnus treffen sich ein Kind oder Jugendlicher mit einer Lehrkraft und idealerweise auch mit einem oder zwei Elternteilen. In diesen Gesprächen wird über den Lernstand der Kinder und Jugendlichen informiert und gemeinsam beraten, welches nächste sinnvolle Schritte in der Bildungsbiografie des Kindes und des Jugendlichen sind. Das ist zweifellos ein sinnvolles Instrument, entspricht aber nicht dem Ideal, dass Ratsuchende freiwillig zu beratenden Personen kommen. Unfreiwillig ist darüber hinaus das „ad-hoc-Einbestellen“ von Eltern in die Schule, weil sich aus Sicht der Lehrkräfte schwerwiegende Probleme ergeben haben, die unbedingt ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten erfordern. Obwohl wir in einer demokratischen Gesellschaft leben, setzt der institutionelle Rahmen den Idealen des Beratens Grenzen. Die Verwirklichung der Ideale des Beratens erfordert eine andere Gesellschaft, in der das Arbeitsbündnis zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite mit den Personen in der Schule auf der anderen Seite auf Freiwilligkeit beruht. Solche Formen der Gesellschaft und Schule werden bisweilen postuliert, sind bisher aber nicht dauerhaft umgesetzt worden, wie zum Beispiel eine Reihe von reformpädagogischen Versuchen zeigt (vgl. Kap. 3.4.1.2).

Kontinuitäten/Diskontinuitäten



Die Anzahl der theoretischen Ansätze, die das Beraten im Kontext von Pädagogik und Psychologie beeinflusst haben, ist beinahe furchterregend umfangreich. Zu nennen sind hier die Psychoanalyse, die Individualpsychologie, die Gesprächstherapie, die Verhaltenstherapie, die Gestalttherapie, die Transaktionsanalyse, Psychodramatische Ansätze, die Themenzentrierte Interaktion, Systemtheorien, Organisationspsychologische Ansätze, die Psychologie des reflexiven Subjekts, handlungstheoretische Ansätze oder didaktische Ansätze (Mutzeck 2002). Allein diese Aufzählung, die sicherlich nicht vollständig ist, verweist auf ein hohes Maß an möglichen Diskontinuitäten. Innerhalb dieser Theoriekontexte finden sich sehr unterschiedliche Vorstel-

lungen, wie die Beziehung von Beratenden und Ratsuchenden gestaltet werden soll, welche Prozesse während des Beratungsprozesses sinnvoll sind oder welche äußeren Bedingungen den Beratungsprozess unterstützen. Eine gemeinsame, übergreifende Beratungstheorie oder auch nur eine Beratungstheorie für die Schule gibt es zur Zeit nicht (Mutzeck 2002). Drechsel et al. (2020) sprechen von ‚eklektisch-integrativen‘ Konzeptualisierungen.

Es gibt aber durchaus Linien der Kontinuität, wenn man sich den Kontext von Pädagogik und Psychologie in Deutschland anschaut. Die eingangs dieses Kapitels zur Beratung vorgetragene Idee, Beratung solle die Selbstbestimmungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit der Ratsuchenden erhöhen, ist eine Idee, die in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er und 1970er Jahren besonders populär geworden ist. Neben vielen anderen sind hier einerseits die Ideen von Klaus Mollenhauer (1928–1998) und Carl Wolfgang Müller (1928–2021) zu nennen, die Beratung im pädagogischen Kontext als Aufklärung oder Beitrag zur Mündigkeit betrachten. Beide der Kriegsgeneration entstammend, fühlten sich in ihrem pädagogischen Denken einer sich demokratisch modernisierenden Gesellschaft verpflichtet. Andererseits spielt das Ehepaar Annemarie Tausch (1925–1983) und Wolfgang Tausch (1921–2013) eine wichtige Rolle. Sie kritisierten schon Anfang der sechziger Jahre, dass Lehrkräfte einerseits Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft verpflichtet waren, sie aber andererseits Kinder, Jugendliche und Eltern durch eine Vielzahl von Anordnungen, Kontrollen, hohe Redeanteile etc. dirigieren und dies nicht den Idealen einer demokratischen Gesellschaft entspräche (Tausch & Tausch 1978). Ihre Einführung in die Erziehungspsychologie, in der sie viele ihrer Ideen formulierten, wurde bis in die 1990er Jahre aufgelegt. Grundtenor war, dass möglichst jede Kommunikation in der Schule nicht einseitig dirigistisch sein sollte. Die von Mollenhauer, Müller, den Tauschs und anderen entwickelten Ideen waren so mächtig, dass der deutsche Bildungsrat 1970 das Beraten als gleichberechtigte Aufgabe neben den anderen Aufgaben der Lehrkräfte – wie etwa dem Unterrichten – gesehen hat.

Das Ehepaar Tausch wie auch Mollenhauer und Müller waren stark beeinflusst von Carl Rogers' (1902–1987) Gesprächspsychotherapie und Kurt Lewins (1890–1947) Theorien und empirischen Untersuchungen zum Erziehungsverhalten. Man kann Rogers' und Lewin als prominente Vertreter der humanistischen Psychologie betrachten. Rogers' Grundsätze des intensiven Zuhörens, der Wertschätzung, Empathie, Neutralität und der Unterstützung der Selbstexploration von Klientinnen und Klienten spielen bis heute in fast allen Kontexten, in denen Beratung stattfindet, eine wichtige Rolle.

Die Grundsätze von Rogers werden jedoch bei weitem nicht immer eingehalten. Beratung ist wie jedes pädagogische Handeln abhängig von den vorherrschenden Normen und Werten der Gesellschaft und den Überzeugungen derjenigen, die sich in einen Beratungsprozess begeben (vgl. Mutzeck 2002). Der hier konzidierten Kontinuität von Beratung als Beitrag zur Mündigkeit von den 1960er Jahren bis heute stehen verschiedene Diskontinuitäten gegenüber. Selbstbestimmungsfähigkeit oder Mündigkeit als Ziel von Beratung wurden und werden sehr unterschiedlich interpretiert. Beratung vor dem Hintergrund der katholischen Morallehre dirigiert durchaus Klientinnen und Klienten – etwa wenn es um die Beziehung der Geschlechter geht – in bestimmte Richtungen, weil Beraterinnen und Berater Bewertungen im Sinne einer solchen Morallehre vornehmen und damit Handlungen von Klienten und Klientinnen oder auch mögliche Maßnahmen im Sinne einer Problemlösung als richtig oder falsch bewerten. Ähnliches gilt für Ideen einer feministischen Beratung, die zum Beispiel darauf abzielt, ratsuchenden Frauen ihre Verstrickungen in einer patriarchalen Gesellschaft zu verdeutlichen, und es ablehnt, so etwas wie eine „Reparaturwerkstatt“ für die „krankmachenden Verhältnisse“ einer von Männern dominierten Gesellschaft zu sein (Zehetner & Macke 2020, 12). Beratung vor

dem Hintergrund einer katholischen Morallehre wird anders ausfallen als im gerade genannten feministischen Kontext. Letztlich ist auch die Schule als Institution ein Ort von Überzeugungen, Wertvorstellungen, Rechtsvorgaben und Zielvorstellungen, der Beratung nicht neutral macht.

Seit Beginn der 1960er Jahre haben sich Idealvorstellungen einer möglichst kooperativen, lösungsorientierten Beratung entwickelt, die u. a. von folgenden Prinzipien ausgehen:

- Die Neutralität der beratenden Person muss gewahrt sein;
- Die Freiwilligkeit der Ratsuchenden muss gegeben sein;
- Die Steuerungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit der Ratsuchenden müssen im Rahmen einer beratenden Situation erhöht werden;
- Die Interessen der Ratsuchenden müssen stets in den Mittelpunkt einer jeden Beratung gestellt werden.

Der sozialwissenschaftliche Blick auf den Kontext Beratung zeigt jedoch, dass Beratung in pädagogischen Kontexten – wie alle anderen pädagogischen Handlungen – einem Rahmen unterliegt. Dieser setzte und setzt die Idealvorstellungen von Beratung in Form von Normen, Wertvorstellungen und strukturellen Zwängen teilweise außer Kraft.

5.2.2 Ratsuchende und Ratempfänger/innen



Wie schon oben angemerkt, ist die Schule ein Ort, an dem man Rat nicht nur erhält, wenn man ihn sucht, sondern ihn auch ungefragt bekommt. Dies gilt ebenso für die *Schülerinnen und Schüler*, *Eltern* und *Lehrkräfte*. Deswegen finden sich in dem Modell *Ratsuchende und Ratempfänger/innen*. Die Suchenden *identifizieren* ein Problem zumindest insoweit, als sie jemand aufsuchen und um Unterstützung bitten. Die *Ratempfänger/innen* werden anschließend darauf aufmerksam gemacht, dass aus der Sicht der Ratgebenden ein Problem vorliege und dieses von ihnen *vorgegebene Problem* bearbeitet werden müsse.

Die Beratung von Schülerinnen und Schülern verläuft häufig in einem Kontinuum vom Informellen zum Formellen. Informell sind z. B. kurze Feedbacks während des Unterrichtsprozesses. Formell sind explizite Beratungsgespräche. Diese können ebenfalls während des Unterrichts stattfinden, etwa während die anderen Schülerinnen und Schüler arbeiten, oder sie finden außerhalb des Unterrichts statt. Für die Beratung von Lehrkräften untereinander gilt Ähnliches:

Auch hier gibt es informelle Beratungen im Lehrerzimmer, auf dem Pausenhof o. Ä. Es gibt aber auch formelle Anlässe, zum Beispiel eine Klassenkonferenz, ein formeller Rahmen, in dem die Lehrkräfte einer Klasse miteinander beraten, wie sie einem individuellen Schüler oder einer Schülerin helfen können, das Klassenklima verändern können etc. Der beratende Kontakt mit Eltern findet eher formell statt, etwa im Rahmen eines Elterngesprächs oder eines Elternabends.

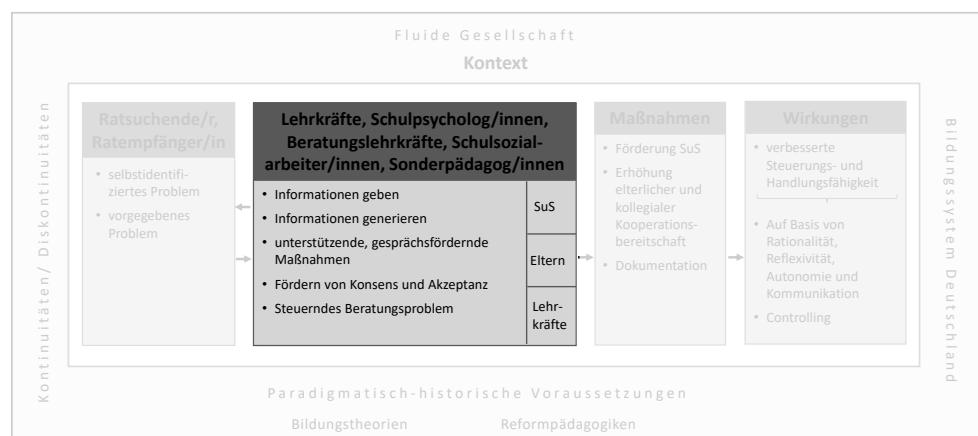
Probleme, die zu einer Beratung führen, sind üblicherweise

- *Lern- und Leistungsverhalten*, zum Beispiel Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme, besondere Begabungen, Legasthenie, Dyskalkulie, Schullaufbahnberatung in Hinblick auf Übergänge in eine andere Klasse, Schule oder Schulform.
- *Soziales Verhalten*, zum Beispiel ein Mangel an prosozialem Verhalten (unhöflich sein, Hilfe verweigern etc.), Unterrichtsstörungen, Bullying oder Mobbing.
- *Kooperation*, zum Beispiel nicht funktionierende Klassengemeinschaften, Kooperation von Schule und Elternhaus, Kooperation innerhalb des Kollegiums, Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Alle hier genannten Beratungsanlässe zeichnen sich durch eine Differenz von erwünschtem und tatsächlich gezeigtem Verhalten aus. Zum Beispiel können Kinder und Jugendliche, Eltern, aber auch Kolleginnen und Kollegen in ihrem Sozialverhalten nicht so höflich sein, wie sie sein sollten, alle genannten Parteien können durch soziales Verhalten Abläufe stören und unterbrechen. Nicht nur Kinder und Jugendliche erreichen in ihrem Lern- und Leistungsverhalten nicht die gewünschten Anforderungen, auch Kolleginnen und Kollegen weigern sich, sich fortzubilden oder sich an Vereinbarungen zu halten. Für die Kooperation kann gelten, dass Schülerinnen und Schüler sich konkurrenzorientiert nicht gegenseitig unterstützen. Sie sind füreinander nicht die Ressource, die sie sein sollten. Auch Lehrkräfte können sich bisweilen gegenseitig nicht als Ressource verstehen, sondern eher als autonome Einzelkämpfer und Einzelkämpferinnen, die sich nicht in die Karten schauen lassen und denen gleichzeitig keine Vorschriften gemacht werden sollen (vgl. Lortie 1975). Eltern wird oftmals unterstellt, dass diejenigen, die nicht mit der Schule kooperieren, kein Interesse daran haben (Sacher 2014a).

5.2.3 Lehrkräfte, Schulpsycholog/innen, Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und Sonderpädagog/innen beraten

Schülerinnen und Schüler beraten



Die Urteile, die Lehrkräfte über Kinder und Jugendliche fällen, sollen in der Schule eng mit Beratung verknüpft werden. Wie die folgenden Überlegungen zeigen, ist das nicht nur eine normative, sondern auch eine lerntheoretische Forderung. Zentral ist die Beratung in Leistungs- und Lernkontexten. Der grundsätzliche Ablauf vom Beratungsanlass bis zu verschiedenen Beratungsmöglichkeiten wird hier in einem Modell zusammengefasst, das einerseits durch die Überlegungen von William und Thompson (2008) zum formativen Assessment angeregt wurde und andererseits auf den Überlegungen des vorangegangenen Kapitels zu Beurteilen und Bewerten aufbaut. Grafisch lässt sich das Modell wie folgt darstellen:

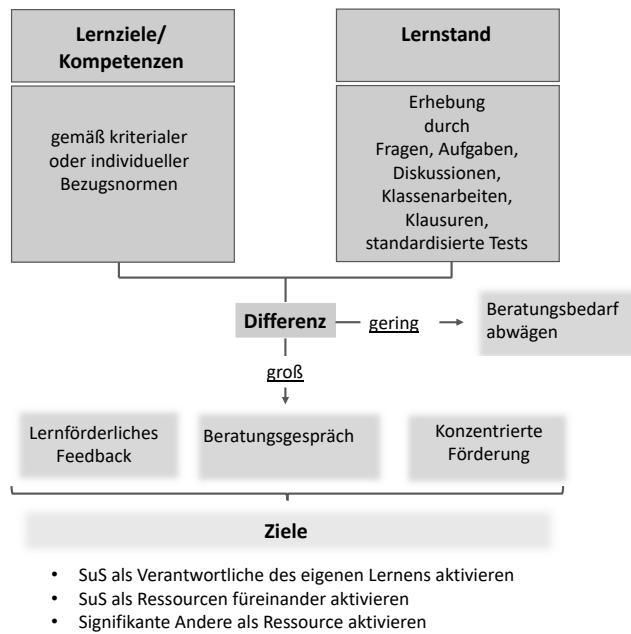


Abb. 48: Beratung in Leistungskontexten in Anlehnung an William und Thompson (2008)

Der Beratungsanlass ergibt sich aus einer Differenz von *Lernzielen/Kompetenzen* auf der einen Seite und dem *Lernstand* von Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite. Wie in den Kapiteln über das Unterrichten und das Beurteilen ersichtlich, sind *Lernziele* bzw. *Kompetenzen* gemäß einer *kriterialen* oder *individuellen* Bezugsnorm zu operationalisieren (Kap. 5.1.4). Idealerweise sind diese Bezugsnormen während des Unterrichts oder vor dem Unterricht geklärt, geteilt und verstanden worden. Üblicherweise wird der *Lernstand* durch *Fragen*, *Aufgaben*, *Diskussionen*, *Klassenarbeiten*, *Klausuren* oder *standardisierte Tests* erhoben. Ergibt sich keine Differenz, ist auch kein Beratungsbedarf vorhanden. Ist die Differenz gering, gilt es abzuwägen, ob Beratung notwendig ist oder die Fähigkeit, selbst Erkenntnis zu gewinnen, stört. Bei einer großen Differenz ergibt sich auf jeden Fall ein Beratungsbedarf. Eine daran anschließende *Beratung* kann drei Richtungen nehmen:

1. Lernförderliches Feedback für Individuen oder Gruppen.
2. Ein explizites Beratungsgespräch mit einer Schülerin oder einem Schüler vor, während oder nach dem Unterricht.
3. Eine konzertierte Förderung, bei der viele Akteure und Akteurinnen im Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen mit einbezogen werden.

Im Kontext der Leistungs- und Lernberatung lassen sich grundsätzlich drei Ziele identifizieren:

1. Individuen als Verantwortliche des eigenen Lernens aktivieren.
2. Schülerinnen und Schüler als instruktionale Ressourcen füreinander aktivieren.
3. Signifikante Andere (Eltern, Freundinnen und Freunde außerhalb der Schule, Geschwister etc.) als Ressourcen aktivieren.

Diese drei Ziele ergeben sich aus dem institutionellen, normativen Kontext der Schule. Abweichend vom Ideal einer Beratung, deren Ziel offen ist, sind die Beratenden in der Schule (Lehrkräfte, Fachkräfte aus Schulpsychologie, Schulsozialarbeit oder Sonderpädagogik) zunächst einmal aufgefordert, die Differenz von Lernzielen/Kompetenzen und Lernstand zu verringern, und, wenn das auch durch Förderinterventionen nicht möglich ist, in Hinblick auf eine andere Schullaufbahn zu beraten. Hinter den Zielen der Aktivierung der Eigenverantwortlichkeit und der Aktivierung verschiedener Ressourcen steckt einerseits ein Menschenbild der Aufklärung, zu lernen, selbstbestimmt zu handeln. Andererseits sind die Ziele davon geprägt, Menschen als soziale Wesen zu begreifen, die sich in ihrer sozialen Eingebundenheit gegenseitig unterstützen. Hier finden sich Anklänge an die schon dargestellten Theorien von John Dewey in seinem bahnbrechenden Werk „*Democracy and Education*“ (vgl. Kap. 3.4.1.2), von Deci und Ryan (die Selbstbestimmungstheorie; vgl. Kap. 3.4.3) oder von Litt oder Schneewind, die Entwicklungen von Menschen innerhalb sozialer Kontexte thematisieren (vgl. Kap. 4.1).

Das hier skizzierte Modell zur Beratung in Leistungs- und Lernkontexten lässt sich auch auf die Beratung in Kontexten des Sozialverhaltens und der Kooperation übertragen. Die ersten beiden Kästchen sehen dann wie folgt aus:

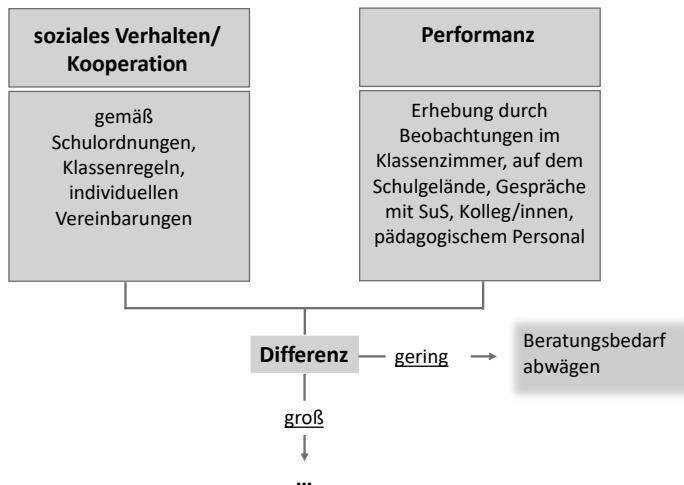


Abb. 49: Beratung in Kontexten des Sozialverhaltens und der Kooperation

Hier geht es einerseits um die Differenz von sozialem Verhalten und Kooperation und andererseits der tatsächlich gezeigten Performanz. Die Kriterien für die Anforderungen an das Verhalten sind niedergelegt in *Schulordnungen*, *Klassenregeln* oder *individuellen Vereinbarungen* mit Schülerinnen und Schülern. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen kennen, weil diese transparent kommuniziert wurden und man sie immer wieder ins Gedächtnis ruft (zum Beispiel, indem man wichtige Regeln im Klassenzimmer visualisiert). Abweichungen

von den Anforderungen in der *Performanz* werden üblicherweise durch *Beobachtungen im Klassenzimmer* oder auf dem *Schulgelände* registriert. Wenn Abweichungen durch andere kommuniziert werden, ist es notwendig, zu überprüfen, ob diejenigen, die von Abweichungen berichten, tatsächlich Recht haben. Im Allgemeinen geschieht dies durch das Hinzuziehen weiterer Personen, die man nach Bestätigung oder Nichtbestätigung des Verhaltens befragt. Das ist bisweilen nicht einfach. Die drei Punkte unten in der Abbildung deuten an, dass danach dieselben Schritte erfolgen können wie bei der Beratung in Leistungs- und Lernkontexten, also das Geben von Feedback, die Durchführung eines Beratungsgesprächs oder eine konzertierte Förderung.

Die zentrale Aufgabe der Beratenden ist es in diesem Kontext,

- *Informationen zu geben*, zum Beispiel über den Grad, inwieweit ein Lernziel/eine Kompetenz oder Verhaltensanforderungen erreicht bzw. entwickelt wurden, welche Möglichkeiten der Unterstützung es im Kontext der Klasse oder Schule gibt etc.
- *Informationen zu generieren*, zum Beispiel durch verstärktes Beobachten, Gespräche mit anderen Kolleginnen und Kollegen, einen standardisierten Test, durch ein Gespräch mit den Eltern etc.
- *unterstützende gesprächsfördernde Maßnahmen anzubieten*, zum Beispiel, indem sie noch einmal konkretisieren, welches die zu erreichenden Lernziele oder Verhaltensziele sind, indem sie hinderliche Emotionen thematisieren – wie etwa Angst – und nach Möglichkeit Situationen so rahmen, dass sie weniger Angst machen etc.
- *Konsens und Akzeptanz zu fördern*, indem sie zum Beispiel Verständnis für negative Emotionen, Widerstand, Klagen über den Arbeitsaufwand, über andere Mitschüler und Mitschülerinnen zeigen etc.
- den *Beratungsprozess zu steuern*, indem bei der Definition von Problemen und Ursachen immer wieder unterschiedliche Perspektiven und Ebenen aufgezeigt werden, zum Beispiel die Perspektive der Ratsuchenden und die Perspektive anderer signifikanter Personen, die emotionale Ebene eines Problems oder die institutionellen Anforderungen, denen man nur begrenzt ausweichen kann etc.

Im Allgemeinen gilt die Faustregel: Je gravierender die Differenz, desto eher ist es wahrscheinlich, dass eine Lehrkraft andere Personen hinzuziehen muss. Dabei können diese Personen auch von außerhalb des Schulsystems kommen. Das folgende Schaubild von Hennig und Keller (1993) verdeutlicht Kompetenzbereiche des Beratens von Schülerinnen und Schülern:

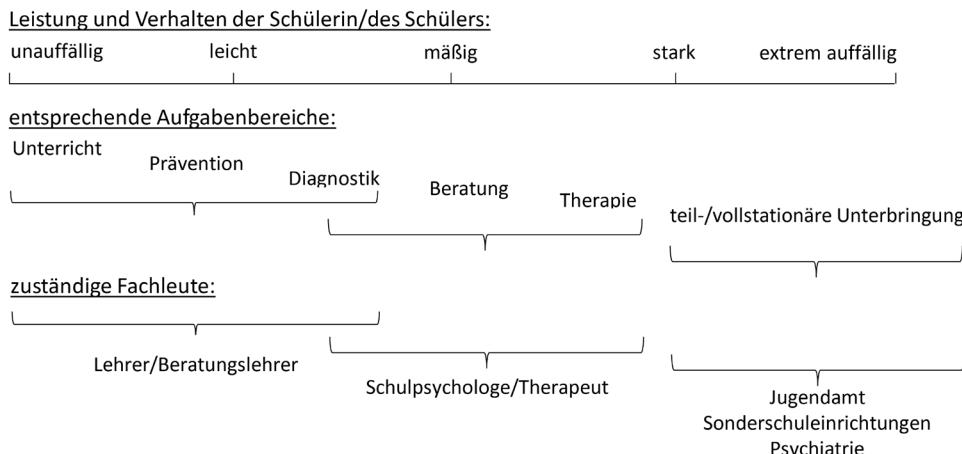


Abb. 50: Kompetenzbereiche des Beratens in und außerhalb der Schule nach Hennig und Keller (1993)

Die Darstellung ist idealtypisch, verdeutlicht aber das oben genannte Prinzip. Die Operationalisierung, ob eine Differenz in dem Spektrum von *unauffällig* bis *extrem auffällig* einzuordnen ist, ist nur bei den Extremen einfach. Was eine Lehrkraft als *leicht* einordnet, mag eine andere als *stark* empfinden. Handlungsleitend ist die Deutung der Lehrkraft, die gemäß ihrer Deutung selbst tätig wird oder andere Personen hinzuzieht. Im Zweifelsfall ist es ratsam, andere hinzuzuziehen, auch um das eigene Urteil zu überprüfen. Bei Selbst- oder Fremdgefährdung ist immer die Schulleitung (und die Polizei) hinzuzuziehen. Konkurrenz der am Beratungsprozess beteiligten Personengruppen statt konzenterter Aktion ist einer erfolgreichen Beratung abträglich.

Feedback geben

Feedback – das Geben von Rückmeldungen – ist ein zentraler Bestandteil von Unterricht und sollte in jeder Unterrichtsstunde stattfinden. Lernerfolge, angemessenes soziales Verhalten und Kooperativität werden unterstützt, wenn Kinder und Jugendliche erfahren, wo sie in Hinblick auf die gerade genannten drei Bereiche stehen. Feedback findet *summativ* statt, wenn am Ende eines Lernprozesses eine Rückmeldung gegeben wird – etwa in Form verbaler Beurteilungen oder einer Ziffernote. Feedback ist aber auch *formativer* Natur, wenn es den Lernprozess oder Prozesse sozialen, kooperativen Verhaltens begleitet. Im Gegensatz zum *summativen* Feedback kann das *formative* Feedback während eines Lernprozesses noch weiterverarbeitet werden und kann diesen verbessern.

In Hinblick auf das Lernen und die Leistungsrückmeldung gilt *formatives Feedback* als einer der wichtigsten Einflussfaktoren (Hattie & Timperley 2016; Wisniewski, Zierer & Hattie 2020). Gleichzeitig gibt es eine Reihe von Studien, aus denen hervorgeht, dass das Potenzial von Feedback im Unterricht nicht genutzt wird (vgl. z. B. Schiepe-Tiska, Schmidtner, Müller, Heine, Neumann & Lüdtke 2016) oder es sogar negative Feedbackeffekte gibt, weil Rückmeldungen nicht an die Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen (Shute 2008). Das heißt, es kommt darauf an, Feedback adressatengerecht adaptiv zu gestalten.

Im Kontext dieses Buches wird formatives Feedback als eine häufig vorkommende Form des Beratens im Unterricht betrachtet. Dieser Auffassung liegt eine kognitivistische und konstruktivistische Vorstellung von Feedback zu Grunde. Aus der Perspektive des Kognitivismus ist Feedback eine Informationsquelle, die es zu verarbeiten gilt. Aus der Perspektive des Konstruktivismus ist Feedback ein Mittel der Unterstützung bei der Konstruktion von Wissen und Verhaltensmustern. Informationen zu geben und Unterstützung zu gewähren, um einen eigenen Weg zu finden, Anforderungen gerecht zu werden, sind ein Kern von Beratung. Die behavioristische Perspektive, gemäß der Feedback eine Belohnung oder Strafe für erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten ist, entspricht nicht der oben dargelegten Vorstellung von Beratung, da sie wenig oder gar nichts zur Selbststeuerung der Ratsuchenden oder Ratempfänger/innen beiträgt.

Von den vielen Feedbackmodellen, die es gibt, ist das Modell von Hattie und Timperley eines der populärsten. Es ist empirisch gut abgesichert und bietet eine Struktur, die es ermöglicht, schülerzentriert und adaptiv Rückmeldung zu geben. Grafisch stellt sich das Modell dar, wie auf der folgenden Seite abgebildet.

Gemäß diesem Modell ist das Ziel von Feedback, *Unterschiede* zwischen erwünschtem Verständnis oder Performanz und tatsächlich Gezeigtem zu verändern. Feedback wird notwendig, wenn ein solcher Unterschied von der Lehrkraft erkannt oder von Kindern und Jugendlichen genannt wird. Dies sollte in einer Klasse von 25–35 Schülerinnen und Schülern in jeder Unterrichtsstunde der Fall sein. *Unterschiede* können seitens der Schülerinnen und Schüler durch die *Erhöhung des Aufwands* oder der *Verwendung wirksamer Strategien* reduziert werden oder aber die Schülerinnen und Schüler wenden sich von der Aufgabe und den gestellten Anforderungen ab, indem sie *aufgeben, Ziele verändern* oder die *Anforderungen der Ziele verringern* (etwa nur eine Teilaufgabe lösen).

Ziel

Unterschiede zwischen dem gegenwärtigen Verständnis/Performanz und erwünschtem Ergebnis reduzieren

Unterschiede können reduziert werden durch:

Schüler

- Erhöhung des Aufwands, Verwendung wirksamer Strategien ODER
- Aufgeben, Ziele verändern, Anforderungen in den Zielen verringern

Lehrer

- Angemessene, fordernde und spezifische Ziele bieten
- Den Schülern dabei helfen, diese Ziele mittels effektiver Lernstrategien und Feedback erreichen zu können

Wirksames Feedback beantwortet drei Fragen

Wo will ich hin? (Ziele)

Feed Up

Wie komme ich voran? Was ist gut gelaufen?

Feed Back

Was sind die nächsten Schritte?

Feed Forward

Jede Feedback-Frage setzt auf vier Ebenen an:**Aufgabe**

Wie gut werden Aufgaben verstanden und ausgeführt

Prozess

Welche Prozesse sind notwendig, um die Aufgaben zu verstehen und ausführen zu können

Selbstregulation

Selbstbeobachtung, Selbststeuerung und Handlungsregulation

Selbst

Persönliches, generelles Urteil über die Lerner

Abb. 51: Feedbackmodell nach Hattie und Timperley (2016)

Wirksame Rückmeldung beantwortet eine oder mehrere von drei Fragen:

1. Wo will ich hin (*Feed Up*)?
2. Wie komme ich voran? Was ist gut gelaufen (*Feed Back*)?
3. Was sind die nächsten Schritte (*Feed Forward*)?

Zunächst geht es also um die Klärung der Ziele, woran der Weg zur Zielerreichung anschließt, um folglich in die Zukunft zu schauen und zu bestimmen, was nötig ist, um die Ziele zu erreichen. Die Parallelität zum oben dargestellten grundsätzlichen Ablauf von Beratung liegt auf der Hand. Letztendlich unterscheidet das Modell vier Formen von Feedback:

1. Beim Feedback zur *Aufgabe* handelt es sich um ein Feedback, das sich auf fehlerhafte Annahmen und Interpretationen richtet – etwa wenn im Fremdsprachenunterricht eine Lehrkraft anmerkt, statt einen Text zu übersetzen, hätte man ihn paraphrasieren sollen.
2. Feedback zum *Prozess* fragt nach der Bearbeitung oder den Bearbeitungsstrategien von Aufgaben, indem es etwa auf fehlerhafte Strategien hinweist – etwa: Eine zeichnerische Lösung ist bei dieser Aufgabe nicht möglich. Dies setzt bei denjenigen, die eine Rückmeldung bekommen, ein Bewusstsein voraus, was eine Strategie als Handlungsmuster ausmacht.
3. Feedback zur *Selbstregulation* hat die Steuerung von Handlungen durch *Selbstbeobachtung*, *Selbststeuerung* und *Handlungsregulation* im Fokus. Hier geht es zum Beispiel darum, wie Kinder und Jugendliche ihre Handlungen in Bezug auf ein Lern- oder Verhaltensziel selbst beobachten, lenken und regulieren.
4. Feedback über die Person *selbst* sind genereller Natur, etwa wenn man jemanden als besonders rational oder aufmerksam bezeichnet oder eine Person einfach lobt. Dies ist die am wenigsten effektive Form von Feedback, weil sie sich kaum auf die oben genannten drei Fragen bezieht. Sie stellt keine Beratung dar.

Feedback muss auch im Kontext von Bezugsnormen betrachtet werden. Beziiglich einer Rückmeldung ist das Zugrundelegen einer kriterialen oder individuellen Bezugsnorm förderlicher als das Zugrundelegen einer sozialen Bezugsnorm. Das heißt, Vergleiche mit anderen Mitgliedern der Klasse sollten im Feedback vermieden werden. Förderlich für die Akzeptanz und Verarbeitung von Feedback im Falle eines Misserfolgs ist es – im Sinne der Attributionstheorie – eine instabile Ursachenbeschreibung vorzunehmen. Das heißt zum Beispiel, die Ursache eher in einem Mangel an Anstrengung zu sehen als in einer grundsätzlich nicht vorhandenen Fähigkeit (vgl. Rakoczy & Schütze 2019). Die Annahme einer grundsätzlich nicht vorhandenen Fähigkeit entmutigt und motiviert nicht. Andere die Akzeptanz und Verarbeitung einer Rückmeldung fördernde Gesprächsmittel sind die „zeitliche Nähe, Spezifität, Verständlichkeit und Sparsamkeit der Rückmeldung“ (vgl. Rakoczy & Schütze 2019, 238).

In der Schule sollte Feedback nicht nur von Erwachsenen gegeben werden, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern. Dies hat einerseits mit der schon mehrfach angesprochenen partizipativ-demokratischen Wertorientierung zu tun. Andererseits ist Schülerfeedback besonders motivierend, weil Schülerinnen und Schüler „als Zielgruppe des eigenen Tuns nicht nur wahr, sondern auch ernst genommen“ werden (Helmke 2017, 239). Dazu gehört, dass ein Feedback von Mitgliedern der Klasse Konsequenzen hat. Lehrkräfte sollten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Maßnahmen vereinbaren, dokumentieren und überprüfen (Helmke 2017, 287). Die Überlegungen zu förderlichem und hinderlichem Feedback lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Tab. 31: Förderliches und hinderliches Feedback

Förderlich	Hinderlich
Informativ <ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien (<i>Feed Forward</i>) • Lernstand (<i>Feed Up</i>) • Lernziel (<i>Feed Back</i>) 	Inhaltsleer <ul style="list-style-type: none"> • bloßes richtig/falsch
Konkretes Adressieren von <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenverständnis • Verstehensprozessen • Selbstregulationsprozessen 	Pauschal <ul style="list-style-type: none"> • generelles Lob
Bezugsnorm <ul style="list-style-type: none"> • individuell • kriterial 	Bezugsnorm <ul style="list-style-type: none"> • sozial
Instabile Attribution	Stabile Attribution
Rollenverteilung <ul style="list-style-type: none"> • SuS als Geber und Empfänger von Feedback 	
Optimiert oder Funktional <ul style="list-style-type: none"> • zeitnah • verspätet • verständlich • sparsam 	Suboptimal oder Dysfunktional <ul style="list-style-type: none"> • verspätet • unspezifisch • über-/unterfordernd • unklar

Ein anderes, nicht ganz so populäres Modell wie das von Hattie, stammt von Krammer. Es versteht sich nicht explizit als Feedbackmodell, sondern als Modell der Lernberatung. Es ist empirisch gut abgesichert und hat das (an)sprechende Akronym „INSPIRE“. Die abgebildete Darstellung beruht auf Bräu (2015), allerdings mit leichten Abwandlungen hinsichtlich des Genderns:

Tab. 32: Modell der Lernberatung nach Bräu (2015)

/Intelligent	Die Lehrkraft hat Fachwissen und kennt Strategien der Lernberatung.
Nurturant	Die Lehrkraft ist fürsorglich, empathiefähig und gibt auch affektive Unterstützung.
Socratic	Statt direkte Anweisungen zu geben, werden eher Fragen gestellt, die weiterhelfen sollen.
Progressive	Die Lehrkraft steigert den Anforderungsgrad sukzessive.
/Indirect	Es herrscht eine fehlerfreundliche Atmosphäre mit indirekten Rückmeldungen bei Fehlern.
Reflective	Die Lehrkraft gibt Anregungen zur (Selbst-)Reflexion.
Encouraging	Es besteht eine ermutigende Grundhaltung.

Das INSPIRE-Modell kann man als Ergänzung zum Modell von Hattie und Timperley verstehen. Die Dimensionen *Intelligent*, *Nurturant* und *Encouraging* zeigen einerseits Kompetenzen einer Lehrkraft für eine gelungene Lernberatung auf (Kenntnis von Fachwissen und Strategien) und andererseits wichtige Überzeugungen, die handlungsleitend werden sollten (fürsorglich, empathiefähig, ermutigend). Die Dimensionen *Socratic*, *Progressive* und *Reflective* verweisen auf konkrete Handlungen einer Lehrkraft, die die Selbsttätigkeit und das Selberdenken anregen sollen. *Indirect* steht für die Atmosphäre, die in der Beratung herrscht. Diese Atmosphäre wird zwar von der Lehrkraft initiiert, die Lehrkraft ist aber nicht allein dafür verantwortlich: Die Mitglieder einer Klasse bestimmen diese Atmosphäre in einem erheblichen Maße mit.

Beratungsgespräch durchführen

Ein Beratungsgespräch ist ein Problemlösungsprozess. Betrachtet man es, wie den Unterricht, aus Sicht der Problemtheorie, dann sind drei Komponenten für ein Beratungsgespräch fundamental:

1. Ein unerwünschter Anfangszustand – das Problem,
2. ein erwünschter Endzustand – das Ziel oder die Problemlösung, das/die zu Beginn des Gesprächs üblicherweise nicht bekannt ist und
3. Methoden, die zur Problemlösung im Gespräch beitragen.

In anderer Terminologie spricht man auch vom

1. Ist-Zustand,
2. Soll-Zustand und
3. Lösungsweg.

Im Kontext der (Schul-)Pädagogik und (Schul-)Psychologie sind eine Reihe von Gesprächsmodellen entwickelt worden, welche Phasen einer lösungsorientierten Beratung identifizieren. Sofern diesen Modellen Überzeugungen zu Grunde liegen, wie sie im Wortfeld Demokratie, Partizipation, Kooperation, Aufklärung und Selbstbestimmung zum Ausdruck kommen, sind sie sich recht ähnlich. Folgende Schritte finden sich in vielen Modellen (vgl. Drechsel et al. 2020; Müller-Fohrbrodt 1999; Mutzeck 2002):

1. *Beziehungsbasis herstellen*: Aufgabe der beratenden Personen ist es hier, eine kooperative und offene Beziehung zu initiieren, die als strukturiertes Arbeitsbündnis die Basis des Gesprächs bildet. Hierfür ist es wichtig, die unterschiedlichen Rollen im Beratungsprozess zu klären, Transparenz hinsichtlich des Ablaufs des Gesprächs oder der Gespräche herzustellen, institutionelle Möglichkeiten und Restriktionen aufzuzeigen (z. B. eventuelle Grenzen der Vertraulichkeit), ein für beide Seiten angenehmes Nähe-Distanzverhältnis zu finden, eine Atmosphäre zu schaffen, in der man sich gegenseitig keine Informationen vorenthält, zuhört und dabei Wünschen und Erwartungen entgegenkommt, aber auch gegebenenfalls ablehnt.

2. *Einstieg in die Problemlösung:* Diese Phase dient der Abklärung, ob die Unzufriedenheit mit einer Situation tatsächlich so groß ist, dass sie tatsächlich bearbeitet werden muss. Es kann zum Beispiel sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit durchschnittlichen Zensuren durchaus mehr leisten könnte, jedoch kein Interesse daran hat, an einer Verbesserung der Zensuren zu arbeiten, und dies keine großen Konsequenzen für den Schul- und/oder Lebensweg hat.
3. *Definition des Problems auf Basis beobachtbarer Tatsachen:* Hier geht es darum, zu klären, seit wann das Problem besteht, wer davon betroffen ist, welche Konsequenzen das Problem nicht nur für eine Schülerin bzw. einen Schüler selbst hat, sondern möglicherweise auch für die Eltern, die vielleicht wütend und ärgerlich reagieren. Möglich ist es auch, nach körperlichen Anzeichen zu fragen, die zusammen mit dem Problem auftreten (Zittern, Schwitzen etc.). Wenn Definitionen auf Basis beobachtbarer Tatsachen nicht möglich sind, kann es hilfreich sein, Informationen zu generieren, z. B. durch Tests, Beobachtungen, Recherchen verschiedenster Art.
4. *Emotionale Definition des Problems:* Da Emotionen häufig Filter unserer Wahrnehmungen und Handlungen sind, sollte abgeklärt werden, wie sich die Kinder und Jugendlichen in der als Problem betrachteten Situation fühlen. Haben sie Angst oder Befürchtungen? Gibt es einen emotionalen Mehrwert, weil das Problem besteht? Vielleicht möchte jemand, der versetzungsgefährdet ist, seine Eltern ärgern oder gegenüber den Mitschülern und Mitschülerinnen als ‚cool‘ dastehen.
5. *Ursächliche Definition des Problems:* Zentral für diese Phase ist die Abklärung, wie eine Schülerin oder ein Schüler sich das Zustandekommen eines Problems erklärt. Dabei kann nach Attributionen gefragt werden. Machen die Schülerinnen und Schüler sich selbst für das Problem verantwortlich, verweisen sie auf ihre Umwelt und/oder glauben sie an eher stabile oder veränderliche Ursachen? Eine Aufgabe von Beratenden in diesem Kontext ist es, darauf hinzuweisen, dass veränderliche Ursachen, die in einer Person selbst liegen, bearbeitet werden können, während nicht veränderliche Ursachen der Bearbeitung nicht zugänglich sind. Bisweilen ist ein sogenanntes Reframing durch die beratende Person nützlich, bei der eine scheinbar stabile, unveränderliche Zuschreibung als durchaus veränderbar dargestellt wird.
6. *Perspektivenwechsel:* Menschen sind üblicherweise sozial eingebunden. Ihre Perspektive auf ein Problem muss nicht die maßgebliche sein. Andere Personen haben andere Perspektiven, die hilfreich oder hinderlich bei der Problemlösung sein können und deshalb auf jeden Fall bei der Erörterung eines Problems ihren Platz im Gespräch haben. Die Aufforderung, die Perspektiven anderer zu artikulieren, kann ebenfalls als das Generieren von Informationen betrachtet werden.
7. *Ziele festlegen:* Einerseits geht es in dieser Phase darum, was jemand hinsichtlich der Sache (Interessen, Werte, Fakten), einer Beziehung oder der eigenen Person und möglicherweise anderen Beteiligten erreichen möchte. So kann zum Beispiel das Ziel eines Schülers sein, Defizite in der Euklidischen Geometrie aufzuarbeiten, um dadurch weniger Angst vor dem Mathematikunterricht zu haben und weniger Schelte von seinen Eltern zu erfahren. Andererseits können innerhalb des sozialen Systems einer Schülerin, innerhalb der Klasse oder innerhalb des Systems Schule oder des Bildungssystems Deutschlands Ziele angestrebt werden, die sich im gegebenen institutionellen Rahmen oder vor dem Hintergrund der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht sinnvoll anstreben lassen. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn ein Kind mit mäßigen Noten in der Hauptschule ein Medizinstudium anstrebt oder ein Kind glaubt, man müsse vor einem Test nur einmal 8 Stunden am Stück lernen und dies ersetze eine kontinuierliche Mitarbeit. Das heißt, Beratende müssen möglicherweise unrealistische Ziele korrigieren und Fragen beantworten wie: Welchen Beruf kann man mit welchem Berufsabschluss anstreben? Was ist notwendigerweise noch zu tun, um versetzt zu werden? Welche Fördermöglichkeiten gibt es innerhalb/außerhalb der Schule? Welche alternativen Schulformen

sind möglich? Wo gibt es Unterstützung beim Jugendamt, Sozialamt, Therapie oder Medizin? Zu diesem Zeitpunkt müssen Beratende viel Informationen geben.

8. *Konkrete Maßnahmen betrachten:* Bevor es darum geht, neue Maßnahmen zur Lösung eines Problems zu entwickeln, ist es sinnvoll, zunächst einmal danach zu schauen, was bisher zur Bearbeitung des Problems unternommen wurde, welche Maßnahmen aus welchen Gründen mehr oder weniger erfolgreich waren. Erst dann ist es sinnvoll, zu schauen, welche Maßnahmen mit den eigenen Zielen in Einklang stehen, welche man realisieren möchte und welche man realisieren kann.
9. *Entscheidungen für Maßnahmen treffen:* Hier gilt es abzuwägen, welche Maßnahmen vermutlich welche Folgen haben (kurzfristig, mittelfristig, langfristig), zu überprüfen, welches Bündel von Maßnahmen die angestrebten Ziele am besten verwirklicht, ob die Maßnahmen eigenen Überzeugungen entsprechen und/oder ob die Maßnahmen und Ziele zur Zufriedenheit bei denjenigen führen, die beraten werden.
10. *Kriterien für den Erfolg der Maßnahmen festlegen und den Erfolg überprüfen:* Ziele sollten in der Beratung so formuliert werden, dass man das Erreichen eines Ziels nachweisen kann. Das ist dasselbe Prinzip wie bei der Formulierung von Lernzielen, deren Erfüllung ebenfalls beobachtbar sein sollte. Zusätzlich sollte im Nachgang des Beratungsgespräches oder der Beratungsgespräche das Erreichen oder Nichterreichen von Zielen besprochen werden, um dann gegebenenfalls Maßnahmen noch einmal zu korrigieren, die dann zum Erfolg führen.

Die hier dargestellten Schritte sind im Sinne von Drechsel et al. (2020) „integrativ-eklektisch“. Viele der zugrundegelegten Modelle haben weniger Schritte. Das Modell von Drechsel et al. (2020) selbst unterscheidet nur zwischen „Beziehungsbasis herstellen, Ausgangssituation explorieren, Ziele und Lösungsperspektiven erkunden, Lösungsschritte entwickeln und Abschlussphase“ (Drechsel et al. 2020). Die „Exploration der Ausgangssituation“ enthält in diesem Modell viele Elemente der Schritte 2–6, die weiter oben dargestellt wurden. Die hiesige Ausdifferenzierung hat drei Gründe:

1. Sie soll einerseits deutlich machen, dass die Definition eines Problems kein banaler Akt ist, sondern ein Problem vielfältige Facetten haben kann, die es zu beachten gilt.
2. Die Ausdifferenzierung erlaubt steuernde Handlungen der beratenden Personen an bestimmten Stellen des Beratungsprozesses deutlich zu machen, etwa ein Reframing, die Artikulation von Emotionen, die Berücksichtigung systemischer Aspekte etc.
3. Die Ausdifferenzierung verweist auf viele Stellen im Beratungsprozess, in denen eine Zielablösung stattfinden kann (vgl. Brandstätter 2003), d. h., das ursprüngliche Ziel wird aufgegeben oder es verändert sich. Eine solche Zielablösung ist möglich, weil sich z. B. beim Einstieg in die Problemeratung herausstellt, dass der Leidensdruck nicht groß genug ist, sich weiter mit dem Problem zu beschäftigen; sich aus der emotionalen Definition des Problems ergibt, dass die Veränderung von Emotionen Vorrang vor Veränderungen der Sache bekommt; ein Perspektivenwechsel eine Verschlechterung der Beziehungen zu anderen Personen aufzeigt, wenn bestimmte Ziele weiterverfolgt werden; sich beim Festlegen der Ziele herausstellt, dass sie sich innerhalb der Institution nicht verwirklichen lassen; bei der Betrachtung der Maßnahmen deutlich wird, dass die Verfolgung von Zielen nur mit Maßnahmen möglich ist, die man nicht realisieren möchte, oder weil sich bei der Entscheidung für Maßnahmen keine Maßnahmen finden lassen, die zur Zufriedenheit führen.

Konzertierte Förderung

Feedback und Beratung reichen bisweilen nicht aus, um Kinder und Jugendliche angemessen zu fördern. Bisweilen ist es notwendig, eine breite systemische Perspektive einzunehmen, damit viele am Bildungsprozess beteiligte Akteurinnen und Akteure und Systeme miteinander zusammenar-

beiten, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Dies gilt insbesondere für die Planung der schulischen Förderung jener Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von behinderungsbedingten Merkmalen oder anderen persönlichen Eigenschaften, Lernschwierigkeiten etc. Probleme hinsichtlich der Erbringung von üblichen Schulleistungen haben. Wenn dies der Fall ist, sind sie hohen Exklusionsrisiken und Stigmatisierungen ausgesetzt. Dies kann letztendlich zu Schulversagen führen und den Verbleib an der Schule erschweren oder gar unmöglich machen. Im Unterschied zur traditionellen Operationalisierung von Lernzielen oder Kompetenzen, die im Idealfall uniform von der gesamten Klasse erreicht werden sollen, gilt es, bei der Förderung individuelle Lern- und Förderziele zu entwickeln, die ein individuelles Lernen und prozessual-dynamisches Sich-Entwickeln möglich machen. In der Sonderpädagogik sind solche gemeinsamen Anstrengungen die Regel. In der Regelschule kann die gemeinsame Förderung von Individuen deutlich ausgebaut werden. Die Gründe hierfür liegen einerseits in einem hohen Zeitaufwand, einem Mangel an Lehrerstunden, die für komplexe Förderaufgaben notwendig sind, an einem Mangel an Kontinuität und Intensität des Förderns und last but not least fehlen vielen Lehrkräften Förderkompetenzen in und außerhalb des sonderpädagogischen Spektrums (Sandfuchs 2019, 196).

Andererseits bedarf es handlungsleitender Überzeugungen der Lehrkräfte, um komplexe Förderprozesse in Gang zu setzen. Diese Überzeugungen sind bei Lehrkräften nicht immer vorhanden. Streckeisen et al. (2007) haben fünf verschiedene Deutungsmuster von Lehrkräften (verschiedener Schularten) identifiziert, die sich unterschiedlich zwischen den Polen des Förderns und Selektierens einordnen lassen und an denen Lehrkräfte sich orientieren. Diese Deutungsmuster kann man im Sinne der Pädagogischen Psychologie als Überzeugungen begreifen, auch wenn die rekonstruktive Sozialforschung diesen Begriff nicht verwendet. Es ergeben sich fünf Überzeugungen (ebd., 289ff.):

- *Auslese der Besten*: Lehrkräfte verstehen sich als Vollstrecker und Vollstreckerinnen einer quasi natürlichen schulischen Auslese und fokussieren die Positivselektion einer Elite, die oberes schulisches Niveau (wie z. B. die Schulform des Gymnasiums) auch verdienen.
- *Selektion als Platzanweisung*: Diese Lehrkräfte betrachten Selektion positiv. Sie dient der optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Legitimität und Verlässlichkeit schulischer Selektion werden nicht hinterfragt.
- *Disziplinierung*: Selektion dient durch die Drohung ständigen Misserfolgserlebens als Instrument der Disziplinierung. Selektion wird als Entlastung empfunden.
- *Ringen um das Arbeitsbündnis*: Lehrkräfte gehen von einer Widersprüchlichkeit von Fördern und Auslesen in ihrer strukturellen und situativen Dimension aus. Selektion wird als negativ empfunden, u. a. da sie mitverantwortlich für soziale Ungleichheit ist oder das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften belastet.
- *Fördern jenseits der Selektion*: Lehrkräfte sehen das Dilemma von Fördern und Auslesen nicht bei sich, sondern auf organisatorischer Ebene des Bildungswesens und grenzen sich von der Selektion als „schädigende[m] Übel des Schulsystems“ ab, da diese v. a. leistungsschwächere, sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler trifft. Schule sollte nach Meinung dieser Lehrkräfte ein Schonraum ohne Selektion sein, worin alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet von Beurteilungen v. a. gefördert werden sollten.

Man kann davon ausgehen, dass diejenigen, deren Überzeugungen eher Selektionsprozesse befürworten, eher weniger förderbereit sind. Förderung wäre für diesen Personenkreis eine Verhinderung von Selektion oder die Selektion selbst wird als Teil der Förderung betrachtet, weil sie den Kindern und Jugendlichen die Plätze zuweise, welche für ihre Entwicklung am besten sind. Das bedeutet, Förderung ist mit vielen Beratungsprozessen verknüpft, die nicht nur Schülerinnen und Schüler oder Eltern betreffen, sondern auch Lehrkräfte.

Insgesamt ergibt sich eine schwierige Situation für das Fördern: Einerseits gibt es massive strukturelle Probleme. Andererseits kann man nicht davon ausgehen, dass Lehrkräfte vorbehaltlos fördern wollen. Diese schwierige Situation ist praxisrelevant, obwohl die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2019) in Deutschland fordern, weit gefächerte Förderkompetenzen zu entwickeln. Dort heißt es

„die Absolventinnen und Absolventen [des Lehramtsstudiums]

- kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.
- realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen. Sie nutzen hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.
- unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertraulich zusammen“ (KMK 2019, 9).

Das ist aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrkräften ein systemischer Blick, der von den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an institutioneller Kenntnis und Kooperation abverlangt. Die Erziehungswissenschaftlerin Rechter hat einen solchen systemischen Zugang in einem Modell systematisiert, der die Komplexität der Kenntnisse, des Organisationsaufwands und des Kooperationsaufwands widerspiegelt. Die folgende Darstellung übernimmt dieses Modell mit einer Veränderung. Bei dem Puzzleteil in der Mitte rechts „Grad des Einbeugs der Schülerinnen und Schüler in die Förderplanung“ steht zusätzlich noch „und der Eltern“, denn auch das häusliche Umfeld ist ein wichtiger Bezugspunkt zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in der Schule.

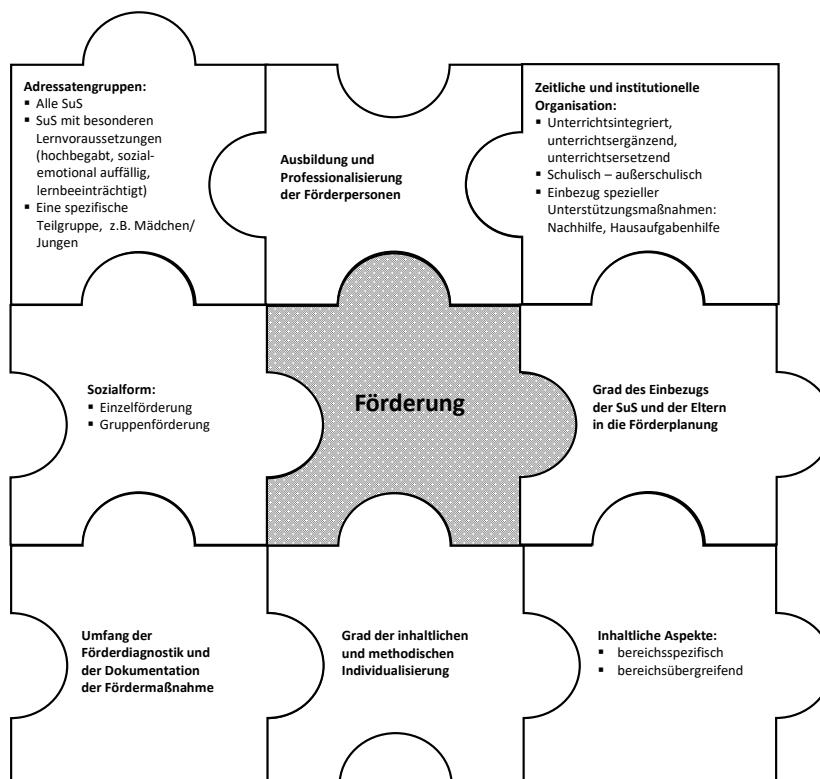


Abb. 52: Modell zum systemischen Zugang zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in Anlehnung an Rechter (2011)

Die Ikonographie des Schaubildes von Rechter in Form von Puzzleteilen macht die Grundidee der konzertierten Förderung sehr schön deutlich. Alle Teile müssen ineinander greifen, damit ein stimmiges Förderkonzept zur Entwicklung von Maßnahmen entsteht, die individuelle Lernfortschritte und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (Rechter 2011, 23).

- Das Puzzleteil oben links definiert die Personen oder Personengruppen, die möglicherweise einer Förderung im Rahmen einer größeren gemeinsamen Anstrengung bedürfen.
- Oben in der Mitte finden wir ein Puzzleteil, welches auf die Notwendigkeit von Förderkompetenzen verweist, denn nur die *Ausbildung und Professionalisierung von Förderpersonen* macht komplexe Förderung möglich.
- Oben rechts finden wir die *zeitliche und institutionelle Organisation* von Förderung, die *unterrichtsintegriert, unterrichtsergänzend* oder *unterrichtersetzend* stattfinden kann. *Unterrichtergänzend* sind zum Beispiel Förderunterrichtsformen in Kleingruppen, die außerhalb der üblichen Stundentafel stattfinden. *Unterrichtersetzend* sind Sprachlernklassen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen, bevor sie in den Regelunterricht integriert werden. Natürlich kann Förderung auch außerhalb der Schule stattfinden, etwa im Rahmen therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen, im Rahmen der Nachhilfe oder Hausaufgabenhilfe. Diese sind nur dann Teil schulischer Förderung, wenn Lehrkräfte hier beratend oder konzipierend tätig sind.
- In dem Puzzleteil in der Mitte links wird auf die verschiedenen *Sozialformen* verwiesen – Einzelförderung oder Gruppenförderung. Möglich sind auch Mischformen, erst die eine, dann die andere.
- Das Puzzleteil in der Mitte rechts verweist auf die besonderen Rollen, die Eltern sowie Schülerinnen und Schüler bei der Förderplanung einnehmen können. Förderplanung muss in diesem Sinne kein Oktroi von Lehrpersonen, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen oder anderem pädagogischen Personal sein. Es ist wichtig, die Interessen der beteiligten Personen zu wahren und ihre Kompetenzen mit einzubeziehen. Hier spielen die oben beschriebenen Beratungsgespräche eine wichtige Rolle.
- In der unteren Zeile des Modells links wird auf die Planung des Umfangs der Förderdiagnostik und der Dokumentation der Fördermaßnahmen verwiesen. Einerseits geht es hier um die Abschätzung des angemessenen Aufwandes, andererseits ermöglicht eine Dokumentation Kontinuität, wenn die Förderung über einen längeren Zeitraum verläuft oder die Förderpersonen wechseln. Beides ist wichtig, um dem oben beklagten Mangel an Intensität und Kontinuität Abhilfe zu verschaffen oder auch, um Aktivitäten verschiedener Förderpersonen zu koordinieren. Lehrkräfte etwa müssen in diesem Kontext wissen, welche Fördermaßnahmen sie selbst ergreifen können und für welche sie Spezialisten und Spezialistinnen heranziehen müssen – zum Beispiel Personen aus der Schulpsychologie mit besonderen Kenntnissen der Diagnostik oder Personen aus der Medizin, die über therapeutische Kenntnisse verfügen, die weder bei den Lehrkräften noch bei anderen hinzugezogenen Personengruppen vorhanden sind.
- Das mittlere Puzzlestück in der unteren Zeile hat den Grad der *inhaltlichen und methodischen Individualisierung* im Fokus. Hier geht es darum, inwieweit der übliche Gruppenfokus im Unterricht für die Probleme individueller Schülerinnen und Schüler aufgehoben werden kann. Ein Beispiel für diesen Förderkontext ist das Kind, das Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme hat und deshalb andere Materialien und Interaktionsformen benötigt. Ausgehend von der Systematik didaktischen Denkens, wie sie in Kapitel 3.2 dargestellt wurde, geht es darum, dass Lehrkräfte *Inhalte, Zeit, Medien, Raum, Methoden und Ziele* an die jeweils individuellen Voraussetzungen förderbedürftiger *Lerner* anpassen.
- Das letzte Teil unten rechts bezieht sich auf *inhaltliche Aspekte*. Gemeint sind damit Wissensdomänen, d. h., Förderung kann innerhalb einer Wissensdomäne stattfinden (z. B. Kurvendiskussion in der Mathematik) oder bereichsübergreifend arbeiten (z. B. das ordentliche Führen von Schulheften in allen Fächern oder das Vokabellernen für verschiedene Sprachen).

Kinder und Jugendliche erhalten in den Kontexten des Förderns nicht nur vielfältig Rat von verschiedenen Personen wie Lehrkräften, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen, Beratungslehrkräften etc., sondern das Fördern selbst kann als komplexe Beratung betrachtet werden. Ausgangspunkt des Förderns ist üblicherweise eine Differenz von erwartetem Verhalten im Kontext Leistung oder sozialem Verhalten im Kontext Kooperation, die entweder von den Kindern und Jugendlichen oder häufiger von Personen aus dem Schulkontext thematisiert wird. Die Reaktion auf diese Differenz ist im Sinne des eingangs genannten Beratungsmodells ein Geben von Informationen, ein Generieren von Informationen durch Tests, ein Versuch den Schülerinnen und Schülern Wege aufzuzeigen, und ein Angebote-Machen (Förderunterricht, Hinzuziehung externer Expertise etc.), um die Differenzen zu überwinden. Häufig geht dies nur unter Einbezug der Eltern, z. B. wenn Förderung mit tiefen Eingriffen in den Schulalltag einhergeht – etwa die zeitweise Herausnahme von Kindern aus dem Regelunterricht, das Hineinsetzen in eine andere Lerngruppe oder die Empfehlung, eine andere Schulform zu besuchen. Der Prozess des Förderns wird von den Ratgebenden üblicherweise gesteuert, indem sie – wie schon mehrfach genannt – Ursachen aufzeigen, Ziele definieren, Lösungswege identifizieren, passende Lösungswege vorschlagen, Vorschläge für das Umsetzen von Lösungswegen machen und im Sinne eines Controllings den Prozess überwachen. Die normativ-institutionelle Rahmung der Schule schränkt die Freiheit derjenigen, die Rat bekommen, erheblich ein.

In Deutschland wird im Kontext von Inklusion auch der sogenannte *Response-to-Intervention*-Ansatz als wichtiges Fördermodell diskutiert. Dieser Ansatz stammt ursprünglich aus den USA (Gresham, VanDerHeyden & Witt 2005) und ist in Deutschland unter dem Titel ‚Rügener Inklusionsmodell‘ (RIM) bekannt. Die Grundidee lässt sich am besten mit einem Schaubild von der Homepage des Rügener Inklusionsmodells verdeutlichen:

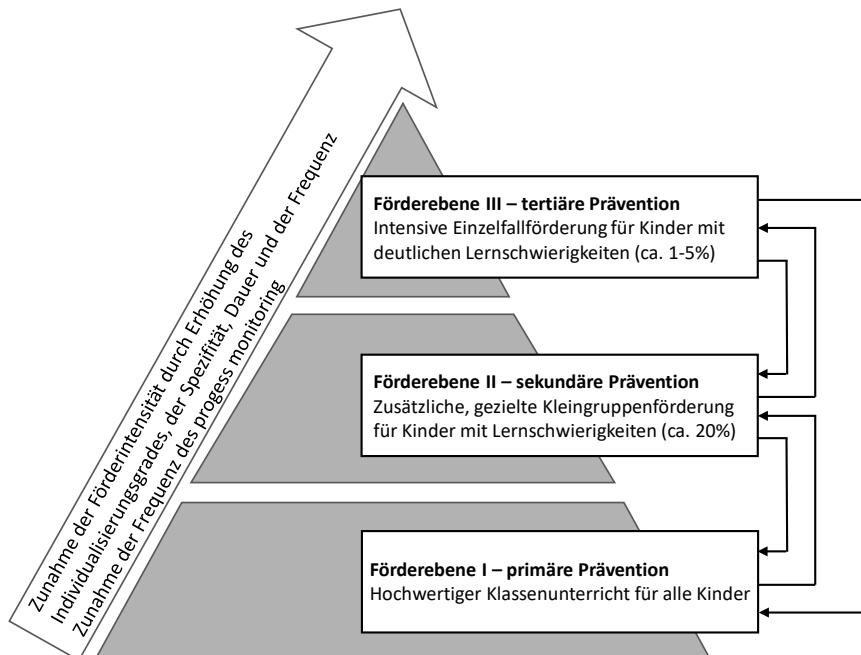


Abb. 53: Rügener Inklusionsmodell: Mehrebenenprävention (Universität Rostock 2021)

Das Modell unterscheidet drei Förderebenen, die hier von unten nach oben angeordnet sind. Die erste Förderebene besteht aus hochwertigem Klassenunterricht für alle Kinder und Jugendlichen, der *lege arte* durchgeführt wird, so wie in diesem Buch im Kapitel über das Unterrichten dargestellt. Dieser Unterricht ist differenzierend für leistungsstarke und -schwache Schülerinnen und Schüler angelegt. Bei Bedarf werden zur Förderung – wie in dem Modell von Rechter – weitere Person hinzugezogen, zum Beispiel Schulpsychologen und Schulpsychologinnen oder Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen.

Dieser Unterricht wird auf Basis kompetenzorientierter und curriculumbasierter, psychometrischer Tests oder durch Unterrichtsbeobachtungen evaluiert. Die Kinder und Jugendlichen, die trotz des hochwertigen Klassenunterrichts unterdurchschnittliche Leistungen zeigen oder Entwicklungsprobleme haben, bezeichnet man als *Nonresponder* der ersten Förderebene. Für diese Nonresponder werden spezielle Maßnahmen jenseits des Regelunterrichts entwickelt, um sie zu Respondern des Regelunterrichts zu machen. Meist handelt es sich um Maßnahmen in Kleingruppen von 4–6 Kindern und Jugendlichen für ca. zehn Schulwochen. Der Förderunterricht orientiert sich am Regelunterricht und hat das Ziel, Differenzen zwischen gezeigter Leistung und Anforderungen zu minimieren bzw. Lücken ganz zu schließen. Der Förderverlauf wird in Form von Förderplänen dokumentiert und kontrolliert.

Wenn sich trotz dieser intensiven Förderung Kinder und Jugendliche nicht so entwickeln wie erwartet, greift die Förderung der dritten Förderebene: Hier erfolgt eine Förderung in Kleingruppen oder eine Einzelförderung durch eine besonders qualifizierte Lehrkraft, häufig eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge. Dieser Unterricht orientiert sich nicht am Regelunterricht, sondern bezieht auch andere förderliche Maßnahmen mit ein, wie zum Beispiel Konzentrationstrainings, Aufmerksamkeitstrainings, Methoden schriftsprachlicher und mathematischer Förderung etc. Selbstverständlich wird auch dieser Unterricht im Sinne eines Förderplans dokumentiert und kontrolliert. Gelingt es auch hier nicht, die Kinder und Jugendlichen an einen Regelunterricht heranzuführen, kommt es im deutschsprachigen Raum üblicherweise zu einer Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der – je nach Bundesland und Stand der Inklusionsbemühungen – unterschiedliche Konsequenzen hat.

Das Rügener Modell ist eine Variante konzertierter Förderung. In diesem Modell spielen verschiedene Varianten der Diagnostik eine stärkere Rolle als im üblichen Regelschulbetrieb (vgl. Blumenthal, Kuhlmann & Hartke 2014). Besonders bedeutsam sind diagnostische Screeningverfahren in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Bereichen Sprache und kognitive Entwicklung. Die Auswertung dieser Verfahren verlangt ein erhebliches Maß an psychologischem oder sonderpädagogischem Wissen, das im Regelschulbetrieb bei den meisten Lehrkräften nicht vorhanden ist. Der Aufwand an Ressourcen für diese Art von Beschulung ist erheblich. Dies ist vielleicht einer der Gründe, warum sie sich in der Fläche nicht durchsetzt.

Eltern beraten

Eltern kommen üblicherweise in die Schule, um

- sich *beraten* zu lassen, zum Beispiel wegen des Übertritts in eine andere Schulform, wahrgenommener Lernschwierigkeiten, schwieriger Beziehungen ihrer Kinder und Jugendlichen zu Klassenkameraden etc.;
- sich zu *beschweren*, weil sie etwa mit Zensuren oder Verhaltensweisen von Lehrkräften oder anderen Mitgliedern der Klasse nicht einverstanden sind;
- einer *Aufforderung zu genügen*, die an sie herangetragen wurde, da es regelmäßige Lernentwicklungsgespräche gibt, die Versetzung gefährdet ist, Lernschwierigkeiten von den Lehrkräften wahrgenommen werden, sich Schwierigkeiten im Sozialverhalten zeigen etc.

Auch das Beschwerdegespräch wird leicht zu einem Beratungsgespräch. Die Beratung von Eltern ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Elternhaus stattfinden kann. Die Bedeutung des elterlichen Einflusses auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen ist wissenschaftlich gut belegt (u.a. Castro et al. 2015). In der schon mehrfach zitierten Vodafone-Studie geben 45 % der Eltern an, sich häufig oder manchmal unsicher in Erziehungsfragen zu fühlen (Vodafone Stiftung 2015). Personen aus schwächeren sozialen Schichten und Alleinerziehende überschreiten die 50 %-Marke. Die Frage, wie sie ihre Kinder in der Schule unterstützen können, beschäftigt in schwächeren sozialen Schichten 55 % der Eltern und in höheren 37 % der Eltern. Demzufolge besteht also ein Beratungsbedarf, der umso größer ist, je schlechter sich die soziale Lage darstellt.

Wie die untenstehende Abbildung zeigt, sind *Lehrkräfte* und *andere Eltern* die ersten Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen, wenn es um Beratung geht. Etwas weniger als zwei Drittel der Eltern sind der Meinung, von Lehrkräften gut beraten zu werden. Das ist bei allen Klagen über mangelnde Beratungskompetenz von Lehrkräften (Drechsel et al. 2020) und populären, furchteinflößenden Klassifizierungen von Eltern als ‚Tigermütter‘, ‚Helikopter- oder Rasenmähereltern‘ eine durchaus ermutigende Zahl.

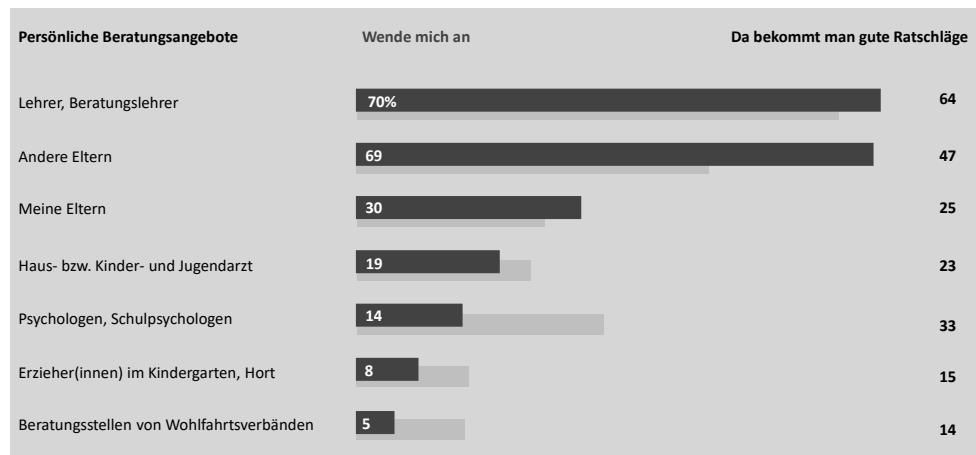


Abb. 54: Nutzung von und Vertrauen in persönliche Beratungsangebote seitens der Eltern (Vodafone Stiftung 2015)

Allerdings ist ein gutes Drittel nicht zufriedener Eltern eine Quelle schwieriger Gesprächssituationen. Die Rolle von Lehrkräften in diesen Gesprächssituationen ist nicht einfach. Sie sind nicht nur diejenigen, die beraten, sondern auch diejenigen, die unterrichten, erziehen, Urteile fällen und dabei Bewertungen durchführen, die erhebliche Konsequenzen für den Lebensweg der Kinder und Jugendlichen haben. Das erfordert ein schwieriges Ausbalancieren der verschiedenen Rollenanteile. Schule soll auch beraten, ist aber keine Beratungseinrichtung. Deswegen ist auch eine Reihe von Idealen des Beratens ausgesetzt – zum Beispiel die Freiwilligkeit. Eltern werden bisweilen in die Schule einbestellt und es gibt Situationen in einem Beratungsgespräch, in denen man keine Wahl lassen kann – etwa bei Fragen der Nichtversetzung. Darüber hinaus ist das Ratgeben durch Lehrkräfte nicht ohne Risiko. Sie werden bisweilen als stellvertretende Problemlöser wahrgenommen und für das Gelingen oder Nichtgelingen von Maßnahmen, die in der Beratung entwickelt wurden, verantwortlich gemacht (vgl. Cheatham & Ostrosky 2011).

Hilfreich für eine erfolgreiche Beratung ist ein strukturiertes Elterngespräch jenseits des alltäglichen informellen Ratgebens. Im Prinzip verläuft ein solches Gespräch wie das Beratungsgespräch für Schülerinnen und Schüler. Um zu zeigen, dass das oben zusammengestellte Phasenmodell eines Beratungsgesprächs eine Struktur abbildet, die für viele Beratungsmodelle gilt, sei hier noch einmal das populäre Modell für Elterngespräche von Hennig und Ehinger (2009) vorgestellt, die folgende Struktur vorschlagen:

Tab. 33: Modell für Elterngespräche nach Hennig und Ehinger (2009)

Phasen des kooperativen Elterngesprächs	
1. Begrüßung, Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Gastgeberrolle: Anwärmphase, Kontakt zum Gesprächspartner/zur Gesprächspartnerin herstellen, eine unsichtbare Brücke bauen, eine Vertrauensbasis schaffen
2. Eröffnung, Information über Struktur und Verlauf	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung von Anlass und Anliegen • Klärung der Erwartungen und Ziele des Gesprächs • Festlegung der zur Verfügung stehenden Zeit (formale Aspekte des Gesprächs) • Motivation, Gesprächsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft sichern • Elternverantwortung betonen
3. Problem verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Was wird vom Gesprächspartner/von der Gesprächspartnerin jetzt als Problem gesehen? • Was sieht die Lehrkraft als Problem? • Umgang mit dem Problem? • Bisherige Lösungsversuche? • Entstehungszeitpunkt des Problems? • Erklärung des Problems, begleitende Gefühle, Reaktionen
4. Problemsicht erweitern	<ul style="list-style-type: none"> • Angrenzende Probleme, beteiligte Personen, positive Seiten des Problems • Funktion des problematischen Verhaltens, der Schwierigkeit • Führen in die Zukunft: Welche Konsequenzen wird das Problem in ein, zwei, drei, fünf Jahren haben?
5. Ausnahmen vom Problem, Ressourcen erfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Wann trat das Problem nicht auf bzw. wurde allein bewältigt? • Wie war der Verlauf in den letzten Wochen? • Was hat sich verändert? • Wo liegen die Stärken des Schülers/der Schülerin, der Familie? Was klappt gut? • Freizeitverhalten
6. Ziele definieren	<ul style="list-style-type: none"> • Wer will was wie erreichen? Bis wann? • Klare, präzise Zielbeschreibungen ausarbeiten • Erwartungen der Eltern, der Lehrkraft, des Schülers/der Schülerin
7. Lösungen konstruieren	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Sammeln und Erarbeiten von Lösungswegen unter Berücksichtigung der Norm- und Wertvorstellungen, der Realisierbarkeit, der Ressourcen der Betroffenen
8. Kontrakt Vereinbarungen, Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung der Ergebnisse • Möglichst klare und konkrete Vereinbarungen • A) Inhaltlich: Was werden die Eltern unternehmen? Wer wird was machen? Eventuell Beobachtungsaufgaben o.Ä. für einzelne Gesprächsteilnehmer vereinbaren • B) Formal: Wann und mit welchen Beteiligten findet das nächste Gespräch statt?
9. Verabschiedung	<ul style="list-style-type: none"> • Positiver Schlusskommentar

Die Parallelen zum obigen Modell sind offensichtlich. Bei Hennig und Ehinger entspricht die erste und zweite Phase dem Herstellen einer Beziehung. Ein konfrontativer Beginn des Elterngesprächs wird kaum Früchte tragen. Die 3.–5. Phase widmet sich der genauen Definition des

Problems. Dabei spielt der Perspektivenwechsel in jedem dieser Modelle eine wichtige Rolle. Beiden Modellen liegt damit die Annahme zugrunde, dass die Problemdefinition eines erheblichen Aufwandes bedarf, um aus einer klaren Definition Ziele, Lösungswege und Maßnahmen ableiten zu können, die den Wertvorstellungen der zu Beratenden entsprechen. Bei Hennig und Ehinger gibt es noch einen ermutigenden positiven Schlusskommentar.

Sich mit Kolleginnen und Kollegen oder pädagogisch-psychologischem Personal beraten

Wenn Lehrkräfte sich untereinander in Hinblick auf Schülerinnen und Schüler beraten, steht im Allgemeinen das schulische Leistungsverhalten im Mittelpunkt. Aus einer systemischen Perspektive geht es nicht nur um den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin, sondern um den Gesamtkontext der *soziokulturellen Rahmenbedingungen*, in die das Leistungsverhalten der Kinder und Jugendlichen eingebettet ist. Wesentliche Determinanten dieser soziokulturellen Rahmenbedingungen haben Helmke und Schrader (2006) zusammengefasst. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist zwar nicht das Beraten, gleichwohl kennzeichnet ihre Grafik wesentliche Dimensionen, die bei Differenzen zwischen erwartetem Leistungsverhalten und tatsächlicher Performanz berücksichtigt werden müssen:

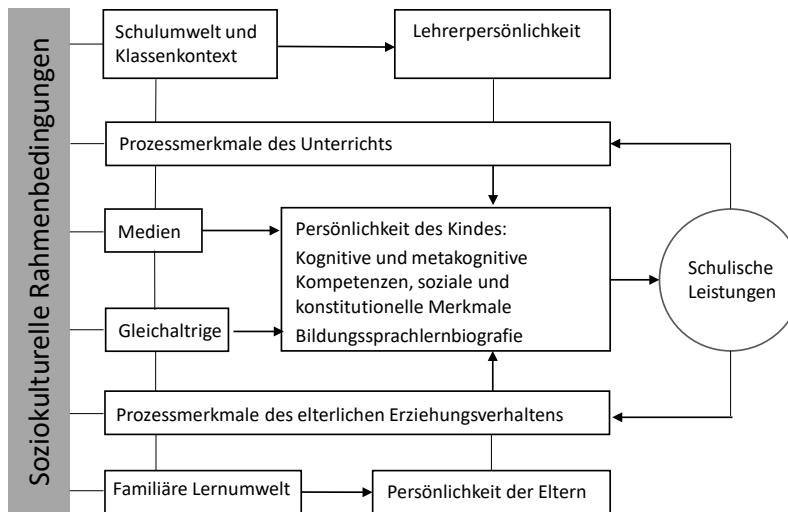


Abb. 55: Soziokulturelle Rahmenbedingungen im Kontext Schule nach Helmke und Schrader (2006)

Zur Illustration sei an dieser Stelle ein Beispiel kurz skizziert:

 Eine Schülerin in der Mittelschule zeigt schlechte Leseleistungen in der siebten Klasse. Die Gründe hierfür können gemäß diesem Modell sehr vielfältig sein und müssen nicht unbedingt an *kognitiven Merkmalen* liegen. So können zum Beispiel in der *familiären Lernumwelt* kaum Bücher vorhanden sein. Die *Persönlichkeit der Eltern* und damit einhergehende *Prozessmerkmale des elterlichen Erziehungsverhaltens* schätzen kein akademisches Verhalten, sondern erachten ‚Handarbeit‘ wichtiger als ‚Kopfarbeit‘. Viele Gleichaltrige, mit denen sich das Mädchen umgibt, wachsen ähnlich auf, haben ebenfalls wenig Zugang zu Büchern und beschäftigen sich lieber auf der Ebene von *Medien* im Rahmen von Computerspielen. Um in dieser Gruppe akzeptiert zu sein, handelt die Schülerin ebenso wie ihre Peergroup. ◀

Dieses Beispiel spiegelt vielerorts Realität wider. Deutlich wird hier die Gefahr, in Beratungs- und Förderprozessen Differenzen zwischen erwartetem Leistungsverhalten und tatsächlicher Performanz auf kognitive Merkmale zu reduzieren. Tatsächlich jedoch gibt es ein Bündel von Ursachen, das es im Blick zu haben gilt. Lösungen für den geschilderten Fall zu finden, ist aufgrund der Verankerung der Ursachen in der sozialen Lebenswelt nicht einfach.

Beratungen in Hinblick auf Probleme die Institution betreffend, z. B. bezüglich der Gesundheit des pädagogischen Personals oder individueller Probleme im Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, der Schulleitung etc., werden in einer modernen Schule häufig formalisiert in regelmäßigen Gruppentreffen angesprochen. Man bezeichnet dies bisweilen als *kollegiale Supervision, kollegiale Fallberatung, Intervision* oder *Peer-Coaching* (Schlee 2012; Macha, Lödermann & Bauhofer 2010; Kühl & Schäfer 2020). Mit diesen und ähnlichen Begriffen bezeichnet man ein Beratungsformat, in dem die Mitglieder eines Teams oder einer Gruppe – wie das Lehrerkollegium – sich wechselseitig, methodisch strukturiert und lösungsorientiert beraten. Anders als bei einer Teambesprechung geht es nicht um die Regelung von Arbeitsabläufen, sondern um individuelle Probleme, die Personen in ihrem Arbeitskontext haben. Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielen die subjektive Zufriedenheit der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals sowie die Gesundheit und die Förderung kollegialer und kooperativer Strukturen.

Nach Kühl und Schäfer (2020, 5) lassen sich die Kennzeichen dieses Formats wie folgt zusammenfassen:

- „Gruppe von Gleichrangigen: Jede Person hat die Möglichkeit, eine Frage-/Problemstellung einzubringen.
- Gemeinsamer beruflicher Fokus: ähnliche Tätigkeits- und Erfahrungshintergründe.
- Zielgerichteter Prozess zur Lösungsfundung bzw. für den Informationsaustausch.
- Gemeinsam festgelegte Struktur: Größe, Rollen, Phasen, Regeln, Hilfsmittel etc.
- Freiwilligkeit, Verbindlichkeit: Die Teilnahme ist zwar freiwillig, aber mindestens über einen abgemachten Zeitraum verbindlich.
- Lernen im Lehren, Lehren im Lernen: Dieser Grundsatz bedeutet, die Idee des Gebens und Nehmens zu verwirklichen; nicht nur die fallpräsentierte Person erfährt neue Einsichten, sondern die Kolleginnen und Kollegen lernen ebenfalls dazu.
- Beratung ohne honorierte Berater und Beraterinnen: Jede Person ist verantwortlich. [...].“

Formate dieses Typus sind Ausdruck der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder und Feldern der sozialen Arbeit. Sie finden sich inzwischen auch in anderen Professionen wie etwa in der Medizin, der Theologie und anderen beziehungsorientierten Berufen. Ein typischer Gesprächsablauf dieses Formats umfasst folgende Phasen (Haug-Benien 1998; Rimmasch 2003):

- *Klärung der Rahmenbedingungen*: In dieser Phase geht es um die Rollenklärung und Strukturierung des Gesprächs.
 - Wer leitet die Gruppe?
 - Wer bringt einen Fall ein?
 - Wie viel Zeit steht zur Verfügung?
- Hier werden Transparenz über den Ablauf hergestellt und Gesprächsregeln formuliert (wie z. B. ausreden lassen und/oder den von der moderierenden Person vorgegebenen Ablauf akzeptieren).
- *Erzählung der Fallgeberin/des Fallgebers*: Die Fallgeberin/der Fallgeber erzählt ohne Unterbrechungen, damit eine Schilderung ohne vorherige Deutungsversuche erfolgen kann. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden vorher aufgefordert, auf Mimik, Gestik und Körpersprache zu achten, da diese möglicherweise wichtige Informationen über Emotionen bei bestimmten Aspekten des Falls enthalten.

- *Verständnisfragen stellen und beantworten:* Nach Abschluss der Fallschilderung können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Verständnisfragen stellen, die von der Person, die den Fall schildert, beantwortet werden. Es ist darauf zu achten, dass keinerlei Interpretationen oder ungefragter Rat einfließen.
- *Schilderung von Gefühlen zu dem Fall:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schildern ihre Gefühle und Gedanken, die bei den einzelnen Teilnehmern und Teilnehmerinnen höchst unterschiedliche Gefühle sein können. Die Ursachen dafür liegen unter anderem in früheren Erfahrungen (positiver wie negativer Art), in Wünschen und Erwartungen sowie auch in entsprechendem Vorwissen. Die Schilderung der Gefühle anderer kann wichtige Informationen für die Fallgeberin/den Fallgeber bieten.
- *Perspektivwechsel:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen die Perspektive aller an dem Fall beteiligten Personen ein. Dies ermöglicht eine neue Sicht auf den Fall. Die Fallgeberin/der Fallgeber verlässt idealerweise den Kreis. Sie/er sitzt abseits, schreibt mit, erst einmal ohne sich zu äußern, bis die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem Ende finden.
- *Rückmeldung der Fallgeberin/des Fallgebers:* An dieser Stelle geht es um die Rückmeldung zu den im Perspektivwechsel geäußerten Argumenten und Sichtweisen. Die Leitfrage dabei lautet: Was passt zu mir und meiner Situation? Die Frage des ‚Passens‘ ist eine subjektive Einschätzung der Fallgeberin/des Fallgebers und muss nicht die Rationalität derjenigen widerspiegeln, die an der Gruppe teilnehmen.
- *Formulierung der Beratungsfrage:* Die Person, die den Fall einbringt, formuliert die Beratungsfrage so, dass konkrete operationalisierbare Kriterien genannt werden, wann das Beratungsproblem gelöst ist. Die Formulierung einer genauen Beratungsfrage ist die Basis, auf der Lösungsansätze und Handlungsvorschläge aufbauen. Je präziser die Vorarbeit geleistet wurde, desto genauer trifft die Beratungsfrage den Kern des Problems und desto besser passen die nachfolgenden Schritte zum eingebrachten Fall. Komplexe Problemstellungen können mehrere verschiedene Beratungsanliegen umfassen.
- *Sammlung von Lösungsideen:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sammeln Lösungsideen und entwickeln erste konkrete Schritte der Weiterarbeit. Die moderierende Person visualisiert diese auf Flipcharts, Papier oder computergestützt. Jede Problemstellung wie auch -lösung umfasst eine individuelle, eine systemisch/institutionelle und eine gesellschaftliche Ebene, auf der Prozesse bzw. Veränderungen stattfinden können. Diese können zum Beispiel verschiedene Einstellungen, das Kommunikationsverhalten oder die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen (außerschulische Beratungsstellen wie Erziehungs- oder Drogenberatung) betreffen.
- *Entscheidung:* Die Fallgeberin oder der Fallgeber entscheidet, welche Ideen aufgegriffen werden.
- *Sharing:* Was haben alle erlebt? Zuerst ist die Fallgeberin/der Fallgeber an der Reihe. Anschließend äußern sich die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Es soll besprochen werden, was sie mitgenommen haben. Ein Sharing zu den Gefühlen und Gedanken zum Ende einer Fallberatung lässt auch Rückschlüsse auf den Verlauf der Beratung zu. In der Befindlichkeit spiegeln sich die Zufriedenheit sowie die Einschätzung des Erfolgs wider. Sowohl positive als auch negative Aspekte können angesprochen und thematisiert werden.

Einige wenige empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass Formate der Intervision oder kollegialen Fallberatung berufliche Beanspruchung vermindern und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer subjektiv das Gefühl haben, dass sich ihre Handlungskompetenzen positiv entwickeln (Tietze 2010, 221).

Gespräch der Schulleitung mit Mitarbeitenden

Eine der Voraussetzungen für erfolgreiches Schulleitungshandeln ist die Kenntnis dessen, was die Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal tatsächlich tun (z. B. im Unterricht), was sie sich wünschen (z. B. Unterstützung, Förderung) und welche Überzeugungen in Hinblick auf Schule und Akteure und Akteurinnen handlungsleitend für sie sind (z. B. die Schule als Selektionsanstalt oder inklusive Organisation). Mitarbeitergespräche sind ein wesentliches Instrument, Gelingensbedingungen zu identifizieren, Interessen auszugleichen, zu fördern und zu beraten.

Alle Bundesländer in Deutschland eröffnen deshalb die Möglichkeit, Mitarbeitergespräche zu führen, oder verpflichten sogar zur Führung dieser. Die Rahmenbedingungen hierzu sind recht unterschiedlich. Die Gespräche dienen einerseits der Informationsgewinnung sowie der Kontrolle und andererseits der Förderung und Beratung der Lehrkräfte und des anderen pädagogischen Personals.

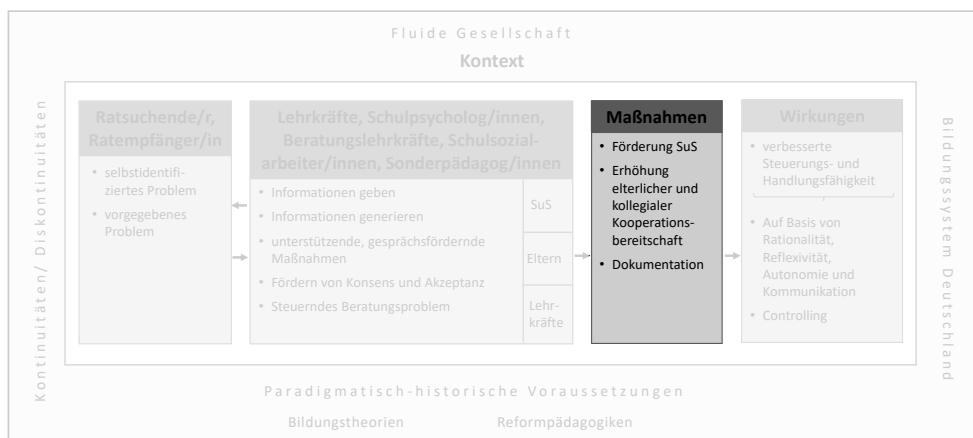
Tab. 34: Potenzielle Inhalte eines Mitarbeitergesprächs für Lehrkräfte

1. Rückblick	
Arbeitsbedingungen (Anerkennung, Atmosphäre, Freiräume)	<ul style="list-style-type: none"> Wie zufrieden bin ich mit dem Arbeitsklima? (Wie geht es mir an dieser Schule? Was ist besonders positiv? Was könnte verbessert werden? Wie könnte es verbessert werden?) Wie zufrieden bin ich mit meinen Freiräumen für das eigene Handeln? Wie zufrieden bin ich mit der Anerkennung meiner Leistung?
Arbeit in Gremien (Konferenzen, Arbeitsgruppen, Teams etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Wie habe ich mich in diese Gremien einbringen können? Wie habe ich die Arbeit in den Gremien wahrgenommen?
Unterrichtsarbeit (Lerngruppen, Methoden, Inhalte ...)	<ul style="list-style-type: none"> Welche Vorstellungen meiner Unterrichtstätigkeit waren leicht zu erreichen, welche schwer, welche habe ich nur teilweise erreicht bzw. nicht erreicht? Welche äußereren Umstände oder anderen Ursachen kann ich als Gründe für teilweise bzw. nicht erreichte Ziele anführen?
Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> Welche Unterstützung habe ich in meiner Arbeit erfahren? Erhalte ich genügend Informationen, um meine Aufgabe als Lehrerin/Lehrer gut zu bewältigen?
2. Ausblick/Planung/Absprachen	
Weitere Vorhaben	<ul style="list-style-type: none"> Was möchte ich im kommenden Jahr weiterführen, verändern oder neu beginnen?
Förderung und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> Habe ich an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen? Wie bewerte ich den Erfolg dieser Maßnahmen für mich persönlich? für die Schule insgesamt? Welche Unterstützung wünsche ich mir durch die Schulleitung? Wo steht die Schule derzeit und welche (Weiter-)Entwicklung braucht sie? Zukunftsperspektiven (berufliche Ambitionen/Karrierewünsche)
Was ich schon immer mal sagen wollte	<ul style="list-style-type: none"> Alle Aussagen zu Personen, Sachen, Normen etc. sind möglich, sofern sie keine Beleidigungen oder Demütigungen enthalten.
3. Gesprächsabschluss	
Blick zurück auf den Gesprächsverlauf, Atmosphäre, Vorschläge zur Verbesserung des Instrumentes „systematisches Mitarbeitergespräch“	

Betrachtet man die hier vorgestellten Beratungsformate für Kinder und Jugendliche in der Schule, für Eltern, Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal, dann finden sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten.

Ziel aller Beratungsformate – die hier vorgestellt wurden – ist die Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit. Die zentralen Prozessvariablen sind stets das Geben von Informationen, das Generieren von Informationen, gesprächsunterstützende Maßnahmen, die Förderung von Konsens und Akzeptanz und das Steuern des Beratungsprozesses durch diejenigen, die in der Rolle der beratenden Person sind. Bei formalisierten Beratungsgesprächen wird der Operationalisierung und Artikulation des Problems auf Basis unterschiedlicher Perspektiven großer Raum eingeräumt. Dabei spielen Emotionen und das Denken anderer am Problem beteiligter Personen immer eine große Rolle. Eine systemische Sichtweise, die die Perspektive der Rat-suchenden oder Ratempfänger transzendent, ist unabdingbar! Die – gemeinsam mit den zu Beratenden – entwickelten Lösungen sollten so formuliert werden, dass man die Erfolgskriterien beobachten und kontrollieren kann.

5.2.4 Die Maßnahmen



Beratung strebt danach, Maßnahmen zu entwickeln, die zu einer Veränderung führen. Ziele der Veränderung sind üblicherweise – wie bereits angeführt – eine Verbesserung des Leistungsverhaltens, des Sozial- bzw. Kooperationsverhaltens oder die Lösung individueller Probleme. Um später überprüfen zu können, ob eine Maßnahme Wirkung zeigt oder nicht, sollte man sie so kreieren und auch durchführen, dass eine Wirkung beobachtbar ist. Dies können über einen längeren Zeitraum verbesserte Zensuren sein (kein One-Hit-Wonder), bessere Testergebnisse in standardisierten Tests, ein freundlicheres Sozialverhalten (etwa durch das Wegfallen von Beleidigungen), eine erhöhte Kooperationsbereitschaft (die sich z. B. durch die Anwesenheit in Teambesprechungen zeigt oder dass Termine zu Lernentwicklungsgesprächen wahrgenommen werden), die verbesserte Einbindung eines Kindes oder Jugendlichen in den Klassenverband (die sich z. B. durch ein verändertes Soziogramm zeigt) und vieles andere mehr. Wichtig ist dabei immer, dass eine Veränderung nicht nur gefühlt wird, sondern auch beobachtbar ist.

Für Maßnahmen aus formalisierten Beratungsgesprächen und Formen einer konzertierten Förderung gibt es deshalb die Forderung nach Dokumentation. In einem Beratungsgespräch können für eine Dokumentation möglicherweise Metaplan-Karten ausreichen, die man bei einem Reflexionsgespräch wieder hervorholt. Bei der konzertierten Förderung spielen komplexe Förderpläne eine Rolle. Solche Förderpläne enthalten im Allgemeinen:

- Formale Angaben zum Kind/Jugendlichen (Name, Geburtsdatum, Klasse, zuständige Lehrkraft, Team),
- Auflistung der durchgeföhrten diagnostischen Verfahren,
- Angaben zu eingesetzten oder einzusetzenden Rehabilitationsmitteln,
- Aussagen zu lernhemmenden und lernfördernden Faktoren,
- Angaben zu Förderzielen und Förderzeitraum, möglichst strukturiert nach kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Zielen,
- Evaluationsüberlegungen, die sich auf beobachtbare oder diagnostisch messbare Verfahren stützen,
- Vereinbarungen mit den Eltern,
- Vereinbarungen mit der Schülerin/dem Schüler, vor allem im Rahmen von Entwicklungsgesprächen mit den Kindern und Jugendlichen und
- gegebenenfalls Vereinbarungen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern.

Solche Dokumentationen dienen nicht nur dem späteren Controlling, sondern ermöglichen auch bei einem Wechsel von Personal, Kontinuität zu gewährleisten.

5.2.5 Die Wirkungen



Beratung hat nicht automatisch eine positive Wirkung – also einen Erfolg, der in verbesserte Steuerungs- und Handlungsfähigkeit mündet. Der Erfolg ist einerseits an die Kompetenzen derjenigen, die Rat geben, geknüpft. Diese sind im vorangegangenen Text ausführlich beschrieben worden. Andererseits setzt der Erfolg eine Reihe von Potenzialen voraus, die bei denjenigen vorhanden sein müssen, die Rat empfangen. Auf Basis von Kellys „Psychologie der persönlichen Konstrukte“ fasst Rimasch diese Potenziale wie folgt zusammen:

- „Rationalität: die Fähigkeit vernunftorientiert und absichtsvoll zu handeln, die eigene Wahrnehmung und Selbstsicht anhand von Erfahrungen zu überprüfen und zu ordnen;

- *Reflexivität*: die Fähigkeit, Annahmen zu bilden, zu überprüfen und zur Handlungssteuerung einzusetzen sowie die inneren Prozesse des Handelns, die Ziele, Intentionen, das Denken, Fühlen und Wollen zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen;
- *Autonomie*: die Fähigkeit, eigene Entscheidungen selbstständig aus sich heraus zu finden;
- *Kommunikation*: die Fähigkeit äußere und innere Prozesse zu verbalisieren“ (Rimmasch 2003, 40).

Diese Potenziale sind bisweilen nur sehr rudimentär vorhanden. Dies gilt für Kinder und Jugendliche, Eltern, aber auch für Lehrkräfte und pädagogisches Personal. Welt-, Menschenbilder oder andere Überzeugungen verhindern bisweilen rationales, reflexives Verhalten oder offenbaren andere Verständnisse von Autonomie. Lehrkräfte am Gymnasium zum Beispiel, die ein stark selektives Verständnis haben, können sich möglicherweise nur schwer konzertierte Förderung vorstellen, da dies ihrem selektiven Verständnis widerspricht. Sie müssen erst überzeugt werden. Eltern können ein anderes Verständnis der Aufgaben von Lehrkräften haben. Für manche Eltern sind Lehrkräfte die Spezialisten und Spezialistinnen, die ihnen sagen sollen, was für ihr Kind richtig und gut sei. Schließlich haben die Lehrkräfte das Unterrichten und Erziehen ihrer Kinder sozusagen studiert. Partizipativ an einer Lösung mitzuarbeiten, ist für solche Eltern bisweilen nur schwer vorstellbar. Kindern oder Jugendlichen ist es bisweilen wichtiger, ihren Peers zu gefallen, als Rat von Lehrkräften anzunehmen. Mangelnde Sprachkenntnisse können auch basale Kommunikation behindern. Vieles andere mehr ist denkbar. Es wäre naiv zu glauben, alle diese Potenziale seien im Beratungsprozess immer vorhanden oder aktivierbar.

Gerade weil es zu kommunikativen Missverständnissen kommen kann und (teilweise diverse) Überzeugungen aufeinandertreffen, ist es wichtig, Maßnahmen nicht nur zu besprechen und sie möglichst beobachtbar zu operationalisieren, sondern auch im Sinne eines Controllings zu überprüfen. Darüber hinaus muss stetig und (in regelmäßigen zeitlichen Abständen) immer wieder geschaut werden, ob weitere Unterstützung notwendig ist oder die entwickelten Maßnahmen geändert oder aktualisiert werden müssen. Dabei liegt die Unterstützung auch hier nicht in einer stellvertretenden Problemlösung, sondern darin, diejenigen, die beraten wurden, zur Reflexion anzuregen, sie zu ermutigen, ihnen zu helfen, Erfolge zu sehen oder mit Rückschlägen umzugehen. Eine solche Begleitung kann sehr unterschiedlich und auch auf diversen Ebenen (Telefonate, E-Mails, persönliche Treffen) erfolgen.

6 Schule innovieren

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.“

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.“ (KMK 2019, 3)

Diese beiden Standards der KMK verweisen auf eine individualisierende sowie auf eine systemisch-strukturelle Komponente von Innovation. Einerseits können sich die Lehrkräfte als Individuen verändern, indem sie etwas lernen. Sie erwerben etwa Kompetenzen mit digitalen Medien und setzen diese in ihrem eigenen Unterricht erfolgreich ein. Andererseits können die Individuen gemeinsam die Institution verändern. So kann ein Kollegium z. B. zusammen beschließen, bestimmte digitale Plattformen im Unterricht zu nutzen, die Benutzung von Handys im Unterricht zuzulassen oder das Berichtswesen in der Schule zu digitalisieren. Die Veränderung der Institution setzt immer die Bereitschaft voraus, sich individuell zu verändern. Es gibt keine Veränderung der Institution ohne eine Veränderung der Individuen, die in ihr arbeiten. Die gerade erwähnte strukturelle Veränderung der Digitalisierung des Berichtswesens kann z. B. nur stattfinden, wenn Individuen bereit sind, entsprechende digitale Kompetenzen individuell zu erwerben. Ist dem nicht der Fall, wird eine Struktur entwickelt, die niemand oder nur wenige nutzen können. Viele Innovationstheorien gehen davon aus, dass nicht jede Veränderung innovativ ist, sondern erst der Nutzen oder die Verbesserung einer Handlung oder eines Systems die Verwendung des Begriffs ‚Innovation‘ rechtfertigt (vgl. Schulz-Schaeffer 2021).

Ob individuell oder institutionell, eine Innovation ist nicht einfach nur eine neue Idee oder neue Kompetenzen in den ‚Köpfen‘ der Lehrkräfte. Eine Idee wird erst dann zu einer Innovation, wenn sie tatsächlich umgesetzt wird, sie sichtbar und nachhaltig etwas verändert, und ein Nutzen aus ihr entsteht. Innovation in diesem Sinne wird erst wirksam durch die Bereitschaft zur Veränderung, das Sich-Einlassen auf einen zielgerichteten und nutzenorientierten Veränderungsprozess, durch ein operationalisierbares Ergebnis im Veränderungsprozess und eine strukturell nachhaltige Transformation.

Auf eine Formel gebracht: Innovation ist aktives „Zur-Wirkung-Bringen des Neuen“ (Schulz-Schaeffer 2021, 29f.).

Im Folgenden geht es zunächst um eine Skizze individueller Veränderung von Lehrkräften durch Lernen. Diese Skizze ist relativ kurz, da unter dem Label der Reflexion schon vieles hierzu in den vorangegangenen Kapiteln gesagt wurde. Danach erfolgt eine Darstellung der Veränderung der Institution Schule, die – wie gewohnt – in ein umfassenderes Modell eingebettet wird.

6.1 Wie können Lehrkräfte individuell für ihre Profession lernen?

Mit dem Schweizer Psychologen Hans Aebli (1923–1990) kann man in Hinblick auf die erste oben genannte normative Forderung, Kompetenzen ständig zu erweitern, lerntheoretisch argumentieren: „Das Lernen erzeugt eine Veränderung der Tätigkeit: Ihre Verbesserung!“ (Aebli 1987, 149). Bei Stern und Schuhmacher (2019, 294) heißt es heute ähnlich, „Lernen ermöglicht es allen Lebewesen, die im jeweiligen Lebensumfeld gestellten Anforderungen zunehmend besser zu bewältigen“. Das heißt, Lernen als der Erwerb von Wissen, Können und Wollen ist die Voraussetzung für Innovation. Aus Forschungen im Kontext der Schulentwicklung wissen wir jedoch, dass für Lehrkräfte das eigene individuelle Lernen – die individuelle Veränderung – so etwas wie ein blinder Fleck ist (vgl. Gröschner 2011, 46–48), obwohl wir national und international seit vielen Jahrzehnten das Ideal der reflektierenden Praktikerin oder des reflektierenden Praktikers haben (vgl. Kap. 3.4.6).

Dieses Ideal des Reflektierens über die Praxis wird aus verschiedensten theoretischen Quellen und/oder auch empirischer Forschung gespeist. So kann etwa schon Herbarts Pädagogischer Takt durchaus als eine Anweisung zur Reflexion verstanden werden (vgl. Kap. 3.4.3). Es gibt die Idee des *reflective practitioners*, die ursprünglich aus dem Umkreis der Pädagogik Deweys stammt (Schön 1983). Die deutschsprachige, rekonstruktive Erziehungswissenschaft betont immer wieder den Wert und die Notwendigkeit, über Praxis in der Schule zu reflektieren, Begriffe zu dekonstruieren, um eingefahrene Handlungsmuster zu überwinden. Die weltweit sehr positiv rezipierte Metaanalyse des Neuseeländers Hattie fordert von den Lehrkräften, sich Feedback einzuholen, um hierdurch ihr Handeln zu verändern und zu verbessern (Hattie 2015) – man könnte auch sagen, aus dem Feedback zu lernen. Last not least gibt es eine Variante der modernen Aktionsforschung, die im deutschsprachigen Bereich unter dem Label „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (u. a. Altrichter, Posch & Spann 2018) die systematische Reflexion von Lehrkräften anregt und Instrumente dafür entwickelt hat. Sie fordert Lehrkräfte explizit dazu auf, durch Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalysen, Videoanalysen, Gruppendiskussionen etc. ihren Unterricht wie ein kleines Forschungsprojekt zur Selbstverbesserung zu betrachten. Die Idee, durch Reflexion neue Handlungsmuster im Beruf der Lehrerin oder des Lehrers zu entwickeln, die deren Handeln verbessern, ist ein Topos, der in den letzten 100 Jahren enorm an Bedeutung gewonnen hat und sich in ihren Anfängen sogar bis zu Herbart, fast 200 Jahre, zurückverfolgen lässt. Professionalität zeigt sich – so lässt sich als gemeinsame Grundüberlegung der gerade genannten Konzepte annehmen –, indem Lehrkräfte ihr eigenes Handeln beobachten, ihre Beobachtungen auf Basis fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Erkenntnisse bewerten, scheinbare Selbstverständlichkeiten infrage stellen und auch bereit sind, sich Rückmeldungen über ihr eigenes Handeln einzuholen und diese als Quelle von Erkenntnis zu nutzen.

Rückmeldung über ihre Praxis erhalten Lehrkräfte zum Beispiel durch die Noten, mit denen sie einerseits dokumentieren, inwieweit Kinder und Jugendliche bestimmte Anforderungen erreicht haben. Andererseits dokumentieren Noten aber auch, inwieweit Lehrkräfte erfolgreich Unterricht an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst haben (vgl. u. a. Heinzel 2006; Krause 2007). Eine erfolglose Klasse kann – wie schon erwähnt – auch auf eine erfolglose Lehrkraft verweisen. Eine Reihe von Schemata zur Strukturierung des Unterrichts enthalten explizit Phasen der gemeinsamen Reflexion, zum Beispiel die letzte Phase des AVIVASchemas (vgl. Kap. 3.4.3). Selbstverständlich kann auch die kollegiale Zusammenarbeit eine Form der Rückmeldung darstellen – informell im Lehrerzimmer, vielleicht zwischen Tür und Angel oder beim systematischen Erstellen gemeinsamer Förderkonzepte.

Darüber hinaus gibt es heute eine Reihe computergestützter Verfahren, die helfen, Rückmeldung einzuholen und zu interpretieren. In Deutschland besonders bedeutsam ist das Programm EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik), welches im Auftrag der Kultusministerkon-

ferenz entwickelt wurde (Helmke et al. 2011). Im Zentrum von EMU stehen wissenschaftlich basierte Kriterien der Lernwirksamkeit, die zur Beurteilung einzelner Stunden herangezogen werden, sowie der Abgleich der eigenen Perspektive mit anderen Perspektiven. So gibt es zum Beispiel Fragebögen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Kollegen und Kolleginnen, in denen etwa gefragt wird, ob eine Lehrkraft nach dem Stellen einer Frage genügend Zeit zur Antwort gelassen hat. Antworten auf die Fragen können digital verglichen und ausgewertet werden. Eine Alternative hierzu ist die von Wisniewski und Zierer entwickelte App zur Unterstützung des Umgangs mit Feedback in der Schule (Wisniewski & Zierer 2017; www.feedbackschule.de), welche auf Basis ihrer Auseinandersetzung mit John Hatties Metaanalyse weltweit rezipierter lernwirksamer Faktoren entstanden ist. Neben dem Feedback durch Schülerinnen und Schüler und/oder durch Lehrkräfte bietet sie auch Möglichkeiten einer Schulumfrage. Rückmeldungen, aus denen man lernen kann – so die Botschaft dieser Ausführungen – lassen sich unproblematisch verfügbar machen. Man muss allerdings bereit sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und Konsequenzen aus ihnen zu ziehen. Rückmeldung wird dann zur Basis professionellen Lernens, wenn Lehrkräfte – wie in diesem Buch schon mehrfach erwähnt – einen sensiblen Umgang mit dem eigenen Attributionsverhalten zeigen. Das heißt, Lehrkräfte müssen während des Beobachtens und Bewertens ihrer Handlungen sowohl nach internen als auch nach externen Bedingungen von Handlungserfolg und/oder -misserfolg fragen, dann Veränderungsbereitschaft zeigen und Veränderung tatsächlich nachhaltig umsetzen. Veränderung findet im Allgemeinen nur statt, wenn Bedingungen nicht als weitgehend stabil und global attribuiert werden. Ein Attributionsverhalten etwa auf Basis der globalen Stabilität suggerierenden Äußerung ‚das Schülermaterial in diesem Stadtbezirk ist schon seit Jahren so schlecht, da bringen Förderkonzepte nichts‘, wird nicht zu einer großen Innovationsbereitschaft und schon gar nicht zu einer nachhaltigen Veränderung führen.

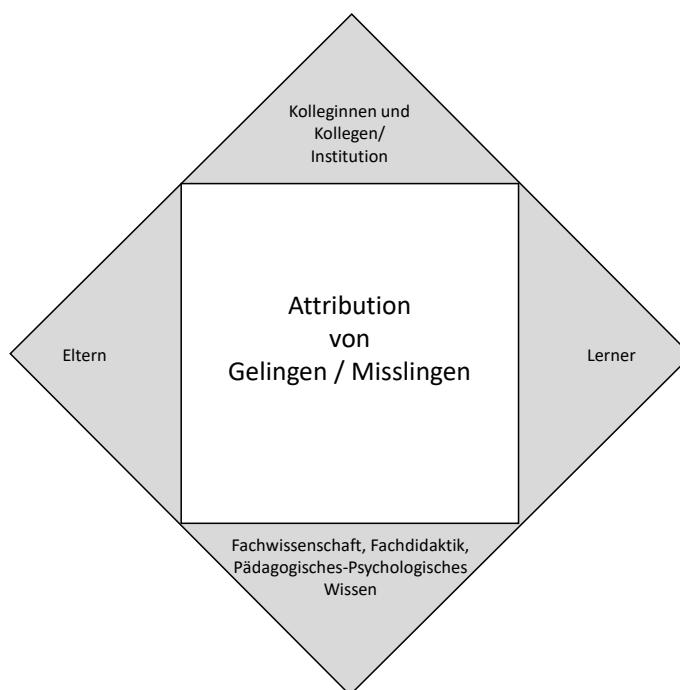


Abb. 56: Attributionsverhalten in Abhängigkeit von externen Bedingungen

Die Weiterentwicklung von Kompetenzen, wie von der KMK gefordert und durch EMU oder ‚Feedback Schule‘ durch Instrumente unterstützt, erfordert von Lehrkräften, ihr Attributionsverhalten in Beziehung zu setzen zu den Perspektiven von

- Lernern,
- Kolleginnen und Kollegen,
- Eltern sowie
- anderen Rahmenbedingungen der Institution (z. B. gute digitale Ausstattung, Raumnot, Personalnot) und
- etablierten Perspektiven von Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie pädagogisch-psychologischem Wissen.

Hier liegt der Kern eines Lernens zur Verbesserung des eigenen Handelns und zur koordinierten Verbesserung der Institution. Die Schulentwicklungsorschung zeigt jedoch, dass individuelle und kollektive Innovationsbereitschaft von Lehrkräften zwar ein zentraler Motor für pädagogische Innovationen an Schulen sein können (Holtappels & Rollet 2007; van Ackeren et al. 2011), jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, eine hohe Innovationsbereitschaft von Individuen oder Kollektiven führe mit hoher Wahrscheinlichkeit oder gar automatisch zur tatsächlichen Umsetzung von Veränderungs- und Entwicklungsmaßnahmen (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster 2009). Das heißt, im multikausalen Netz der Institution Schule und ihrer Umgebung ist die Innovationsbereitschaft von Individuen oder Kollektiven eine wichtige Voraussetzung für Veränderung, sie wird jedoch von vielen anderen Bedingungen beeinflusst. Strukturelle Bedingungen können hohe Innovationsbereitschaft unterstützen, aber auch behindern.

6.2 Warum sollte sich Schule als Institution verändern?

Die Standards der Kultusministerkonferenz betrachten die gegenwärtige Schule und ihre Akteure und Akteurinnen im Kontext moderner Organisationstheorien als eine *lernende Organisation*, auch wenn dieser Begriff in den Standards nicht explizit fällt. Weltweit popularisiert wurde die Idee der lernenden Organisation von Peter M. Senge, dem ehemaligen Direktor des Center for Organizational Learning an der MIT School of Management (Senge 1996). Die Grundidee entspricht der einer immerwährenden Bewegung und gegenseitigen Anpassung: Eine gesellschaftliche Veränderung zieht eine Veränderung der Organisationen und Institutionen innerhalb dieser Gesellschaft – im Sinne der Anpassung – nach sich, um zu funktionieren und die Mitglieder der Gesellschaft zufriedenzustellen. Die Veränderung einer Organisation wiederum hat Einfluss auf ihre Umgebung.

Wolfgang Rolff, so etwas wie der geistige Vater der Schulentwicklung in Deutschland, legt Wert auf die Feststellung, dass die Idee der Anpassung der Schule als Organisation an Veränderungen der Umwelt in Form eines zielorientierten, geplanten Prozesses eigentlich ihren Ursprung in pädagogischen Kontexten habe. Er verweist dabei auf Arbeiten von Kurt Lewin aus den 1940er Jahren in den USA (Rolff 2019, 12). Tatsächlich beginnt die Praxis der Schulentwicklung in Deutschland – im Sinne eines Projekts der Entwicklung von Einzelschulen und nicht des Schulsystems – jedoch eher in den 1980er Jahren und gewinnt ihre Dynamik, wie weiter unten geschildert, im Kontext wissenschaftlicher Überlegungen zu einer Veränderung von Organisation in wirtschaftlichen und bürokratischen Prozessen.

Die heutige Schulentwicklungsorschung als relativ junges Spezialgebiet der Schulforschung befasst sich besonders mit der Veränderung von Einzelschulen. Sie ist angesiedelt zwischen Bildungs-, Organisations- und Innovationsorschung. Im Kern des Forschungsinteresses stehen vor allem Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen von Ver-

änderungen im Schulbereich (Holtappels 2016, 141). Die heutige Schulentwicklungsforschung ist systemisch angelegt und geht von der Interaktion verschiedener Ebenen aus. Sie betrachtet die Ebene des Makrosystems (etwa die Organisation von Schulen in einem Bundesland oder im ganzen Land), die Ebene der Einzelschule, die Ebene der Lerngruppen sowie die Ebene des Handelns von Lehrkräften innerhalb der Schule (vgl. ebd.). Das Chronosystem im Sinne von Bronfenbrenner spielt auf jeder Einzelebene, aber auch beim Zusammenspiel der Ebenen eine wichtige Rolle, da der Begriff ‚Entwicklung‘ ohne Zeitkomponente nicht vorstellbar ist.

An systemtheoretische Ansätze, etwa die von Talcott Parsons (1971) oder Luhmann (2006), anknüpfend, lässt sich die grundlegende systemtheoretische Idee wie folgt charakterisieren: Gesellschaftliche Systeme – wie zum Beispiel die Institution Schule – lassen sich einerseits als relativ stabile Einheiten vorstellen, die Orientierungs- und Verhaltenssicherheit bieten. Aufgrund ihrer Stabilität bergen sie jedoch andererseits die Gefahr, dysfunktional zu werden, da sie erstarren und neuen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Mit anderen Worten: Systeme haben eine Beharrungstendenz; sie tendieren dahin, so zu bleiben, wie sie sind! Die *lernende Organisation* soll hingegen eine lebendige, dynamische Organisationseinheit gewährleisten, die Qualität und Effizienz erhält oder gar steigert. Dies funktioniert jedoch nur, wenn sich möglichst viele Beteiligte einer Organisationseinheit mit dieser identifizieren, gemeinsame Ziele verfolgen und bereit sind, individuell und gemeinsam als Gruppe für eine Veränderung zu lernen.

Wenn wir in diesem Zusammenhang den Begriff ‚Lernen‘ verwenden, wie etwa im Begriff der *lernenden Organisation*, dann denken wir meist an eine eher stetige Entwicklung, an eine evolutionäre Veränderung, bei der Bestehendes an neue Herausforderungen langsam angepasst wird. Das ist auch häufig der Fall! Es gibt aber auch die Idee der „disruptiven“ Veränderung oder des „disruptiven“ Wandels (Rolff 2019, 34). Die von der Politik geforderte schnelle Umstellung des Schulsystems auf inklusive Strukturen erfordert z. B. einen solchen disruptiven Wandel. Das heißt, sehr viele vorhandene Schemata und Strukturen müssen radikal und in kurzer Zeit verändert werden. Die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarfen in emotionaler und/oder geistiger Entwicklung kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich eine Schule eher rasch und umfassend verändert, indem sie zum Beispiel Inhalte anpasst, Gruppen und/oder Räumlichkeiten anders einteilt, Stundenpläne verändert, Schulbegleiter und Schulbegleiterinnen und/oder Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen ins Schulleben integriert, Pflegekräfte engagiert oder mit therapeutischen Einrichtungen zusammenarbeitet.

Die KMK geht – ganz im Sinne der hier vorgetragenen Überlegungen – davon aus, dass Lehrkräfte verpflichtet sind, ständig Neues zu lernen und sich kooperativ immerwährend an neue Verhältnisse anzupassen (KMK 2019). Dadurch sollen Lehrkräfte die Qualität von Schule aufrecht erhalten oder erhöhen. Anpassungen sind zum Beispiel erforderlich durch die Erhöhung von Heterogenität, eine sich verändernde Wahrnehmung von Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten, eine veränderte Vorstellung von Kindheit oder Veränderungen unserer Welt durch Pandemien, Klimawandel oder Digitalisierung – um nur einige der aktuell großen Fragen unserer Gesellschaft zu nennen.

Anpassungen sind aber auch auf Basis kleinerer Probleme notwendig – etwa wenn sich in einer Schule schlechte Noten in einem Fach oder in einer Fächergruppe häufen, wenn Schulen in einem Schulsprengel Kinder und Jugendliche an andere Schulen verlieren, wenn Lehrkräfte in einer Schule einen Mangel an Kooperativität zeigen und dadurch möglicherweise die Förderung von Schülerinnen und Schülern oder auch nur die Atmosphäre im Kollegium leiden, wenn Eltern, Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler Unzufriedenheit mit diversen Aspekten des Schullebens äußern etc. In diesen und anderen Fällen verliert eine Schule an Qualität, und es gilt, sich durch Anpassungsprozesse weiterzuentwickeln, um die gegenwärtige Qualität zu verbessern.

Schulentwicklung als Problemlösungsprozess hat immer damit zu tun, die Notwendigkeit von Veränderung zu identifizieren und sie als ein zu bearbeitendes Problem zu definieren, dessen Bearbeitung tatsächlich angegangen werden muss. Dies geht nicht ohne die Erhebung von Daten, die Auskunft darüber geben, welche Gegebenheiten einer Veränderung bedürfen. Die Art und Weise der Datenerhebung charakterisiert verschiedene Formen großer und kleiner Schulentwicklungsprozesse. Die folgende Tabelle von Wiesner und Schreiner (2019, 93) zeigt, wie Personen, die Schule entwickeln oder über Schulentwicklung nachdenken, grundsätzlich mit Daten umgehen:

Tab. 35: Umgang mit Daten im Schulentwicklungsprozess nach Wiesner und Schreiner (2019)

Daten	Informelle Daten	Formelle Daten	Register-daten	Referenz-daten	Forschungs-daten
Strukturiert-heit	gelegentlich (on-the-fly); spontan gesammelt; keine Gütekriterien	systematisch vor Ort gesammelt; wissenschaftsbasiert; geringe Beachtung der wissenschaftlichen Gütekriterien		systematisch gesammelt; wissenschaftlich und meist unabhängig erhoben; Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien (objektiv, valide, reliabel)	
Erhebung	intern				extern
Evidenz	im weiteren Sinne				im engeren Sinne
Bezugsnorm	individueller, sozialer Vergleich		individueller, sozialer Vergleich	kriterialer, individueller, sozialer und fairer Vergleich	
Beispiele	unstrukturierte lokale Unterrichtsbeobachtungen; geführte Gespräche; Diskussionen in der Klasse in Bezug zur täglichen Praxis	quantitative und qualitative lokale Schul- und Unterrichtsdaten bzw. auch lokal-zentrale Tests	Verwaltungsdaten (z. B. Abschlüsse an einem Standort); behördliche Daten; Kontroldaten (Ressourcenanforderung und -verbrauch)	Schul- und klassenbezogene Daten aus wiss. Studien, Überprüfungen für die Schule und/ oder den Unterricht an einem Standort (Schulrückmeldung; Unterrichtsrückmeldung)	Daten aus Studien, Forschungen, Überprüfungen und Testungen (randomisiert und kontrolliert, doppelblind usw.); nicht für die Schule an einem Standort erhoben (z. B. Stichproben); Metastudien
Ziel	situative Änderung und Verbesserung von Lernaktivitäten in der Klasse; individuelle Förderung	Entwicklung und Optimierung von Unterricht in der Klasse und Unterrichtspraxis an der Schule; individuelle Förderung	Ressourcenvergabe; Kontrolle; Konsequenzen; Steuerung	Entwicklung und Optimierung von Unterricht und Schule am Standort	Impulse für Entwicklung und Verbesserung von Unterricht und Schule als System; Grundlagenforschung

Betrachtet man die horizontalen Zeilen dieser Tabelle, wird ein Kontinuum vom *Informell-Situativen* zum *Formellen*, eher Wissenschaftsbasierten, deutlich. Im Theoriekontext der Innovationsforschung spricht man auch von einem Kontinuum von der *inkrementellen* bis zur *radikalen Innovation*. *Inkrementell* sind die vielen kleinen Veränderungen und Anpassungen im Alltag, während *radikale* Innovationen eher fundamentaler und langfristiger Natur sind (Schulz-Schaeffer 2021,

34–35). Dabei verlangen die radikalen Änderungen einen formalisierten Umgang mit Daten, wie oben angedeutet.

Die letzte rechte Spalte in der obigen Tabelle betrifft nicht mehr die Verbesserung von Schule an einem Standort, sondern ist die Perspektive der Schulentwicklungsforschung. Schulentwicklung hingegen als organisierter, standortbezogener Prozess versucht, über die linke Spalte des *Informellen* hinauszugehen, in welcher es um situative Lösungen geht. Etwas flapsig kann man sagen: Kleine Probleme können informell-situativ gelöst werden, große Probleme bedürfen eines eher formalisierten Prozesses! Dabei kommt der Führung durch die Schulleitung eine wichtige Rolle zu, denn Anpassungsprozesse, zumindest wenn sie komplexerer Natur sind, bedürfen eines formalisierten Vorgehens, bei dem die Schulleitung wichtige moderierende, kontrollierende und bisweilen auch initierende Funktionen einnimmt.

Formalisierte Anpassungsprozesse im Sinne der Schulentwicklung zeichnen sich dadurch aus (vgl. Mintrop 2016; Pieper & Schley 1983; Dalin 1999),

- dass sich die Schulleitung sowie das Kollegium auf den Start eines Entwicklungsprozesses und dessen Modalitäten verständigen,
- dass Personen bestimmt werden, die den Schulentwicklungsprozess anleiten und moderieren (intern aus der Schule oder vorzugsweise extern aus dem Kontext von Wissenschaft oder Unterstützungssystemen),
- dass eine Analyse des IST-Zustands im Sinne einer Problemdiagnose stattfindet, bei der alle an der Schule Beteiligten (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern und relevante andere wie z. B. externe Bildungsträger) ein gemeinsames Problemverständnis entwickeln,
- dass gemeinsam mit allen Beteiligten ein SOLL-Zustand ausgehandelt wird, der aus beobachtbaren und operationalisierbaren Zielen besteht, die einen klar definierten Nutzen zeigen und einen Umsetzungsplan enthalten,
- dass der IST- und SOLL-Zustand zu ethischen Prinzipien in Beziehung gesetzt wird, die für die Schule gelten sollen,
- dass ausgehandelte Interventionen tatsächlich umgesetzt werden und
- dass der Erfolg der Umsetzung kontrolliert und gegebenenfalls nachgesteuert wird.

Schulentwicklung in diesem Sinn ist ein Prozess mit ebenso vielen Chancen wie Risiken. Nicht-akzeptanz eines solchen Prozesses durch große Teile eines Kollegiums oder anderer Beteiligter kann zu einem großen Störfaktor der schulischen Arbeit werden! Deswegen ist es wichtig, Schulentwicklungsprozesse so zu steuern, dass gemeinsam an identifizierten Problemfeldern gearbeitet und das Endprodukt von möglichst vielen akzeptiert wird. Die Akzeptanz kann gesteigert werden, wenn möglichst viele, die Ansprüche an die Gestaltung des Schullebens haben, in den Prozess miteinbezogen werden können – also auch Eltern. Es gibt aber durchaus Positionen, die das ablehnen und das Kollegium der Lehrkräfte und die Schulleitung für die eigentlichen Veränderungsagenten und -agentinnen halten und deshalb nur diese als Adressaten und Adressatinnen von Schulentwicklung betrachten (vgl. Rahm & Schröck 2013). Beide Positionen sind möglich, eine wissenschaftliche Bestimmung, welche Position richtig ist, lässt sich so nicht treffen. Vieles ist von den individuellen Standortbedingungen abhängig.

Die Nähe dieses Prozesses zu Beratungsmodellen ist offensichtlich. Auch hier geht es um die Entwicklung von Problemlösungen. Es gilt, Anfangszustände zu identifizieren, gemeinsam Zielvorstellungen zu entwickeln und entsprechende Handlungen auszuwählen, umzusetzen und die

Umsetzung zu evaluieren. Ähnlich wie bei der kollegialen Fallberatung kann der Beratungsprozess durch die Akteure und Akteurinnen in der Schule selbst organisiert werden. Ebenfalls bzw. darüber hinaus können externe Moderatorinnen und Moderatoren miteinbezogen werden, die wahrscheinlich im Gesamtprozess unabhängiger sind. Die meisten Schulentwicklungstheoretikerinnen und -theoretiker bevorzugen Letzteres. Neben diesem formalisierten Prozess darf nicht vergessen werden, dass es auch die alltägliche Schulentwicklung gibt, bei der sich einzelne Personen oder kleine Gruppen von Personen darum bemühen, Schule zu verbessern. In der obigen Tabelle repräsentiert dies vor allem die linke Spalte. Diese alltägliche Veränderung ist keineswegs gering zu schätzen. Sie lässt sich theoretisch und empirisch jedoch nur schwer fassen. Die nachfolgenden Überlegungen beschäftigen sich vor allem mit formalisiertem, größerem Innovationshandeln.

Auf Basis dieser Überlegungen lässt sich erneut – analog zu den vorangegangenen Kapiteln – ein *Rahmenmodell der Schulinnovation* entwickeln.

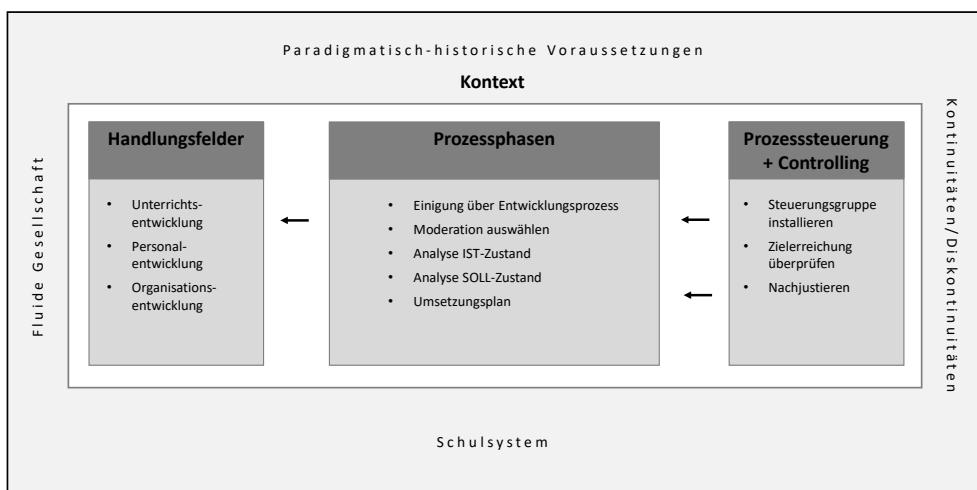
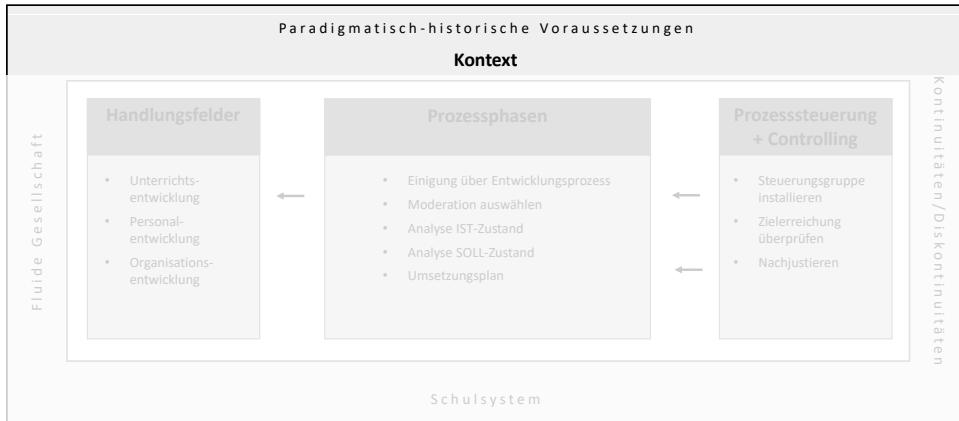


Abb. 57: Rahmenmodell der Schulinnovation

Wie zuvor auch gibt es wieder einen Rahmen, der den *Kontext* charakterisiert. Dieses Mal jedoch stehen die *paradigmatisch-historischen Voraussetzungen* oben in der Mitte und nicht die *Fluide Gesellschaft*. Dahinter liegt der Wunsch, besonders hervorzuheben, dass das hier skizzierte Prinzip von Schulentwicklung einen spezifisch historisch-theoretischen Hintergrund hat, der für das Verständnis der Ideenwelt von Schulentwicklung zuerst geklärt werden muss. Diesen Hintergrund bilden gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg, die zu einer neuen Auffassung von gesellschaftlicher Steuerung geführt haben, die sich in Begriffen wie *Governance* oder *New Public Management* manifestieren. Auf der rechten Seite folgen die Ausführungen zu *Kontinuitäten/Diskontinuitäten*, die eine neue Auffassung von Schule postulieren, die aus einem Kontinuitätsbruch im bürokratischen Denken entstanden ist. In der Mitte unten steht in diesem Fall nicht das Bildungssystem, sondern das Schulsystem im Sinne eines Systems der einzelnen Schulen, die teilautonom einer der Akteurinnen des Bildungssystems sind. In der Mitte finden wir drei Kästen. Der erste beschreibt die *Handlungsfelder* von Schulentwicklung, der zweite einen idealtypischen *Prozessablauf*, wohingegen es beim dritten um die *Prozessorganisation* und das *Controlling* geht.

6.3 Welchen Einfluss hat der Kontext auf Schulentwicklung?

Paradigmatisch-historische Voraussetzungen



Die eingangs erläuterten Ideen, Schule als eine *lernende Organisation* zu betrachten, haben ihre Dynamik außerhalb der Erziehungswissenschaft entwickelt, auch wenn man sie, wie Rolff es tut, auf Lewin zurückführen kann. Sie entstammen einem politisch-ökonomischen Kontext, der im Folgenden mit einigen sehr groben Federstrichen skizziert wird. Dabei lehne ich mich in den nächsten beiden Absätzen eng an Langers (2019) quellenreiche Darstellung an.

Mit dem ökonomischen Wiedererstarken nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen vor allem in Deutschland, Westeuropa und den USA. Hierzu gehören zum Beispiel das Anwachsen sozialer Heterogenität, die zunehmende Bedeutung des Dienstleistungssektors, die Entwicklung höherer sozialer Sicherheit. Darauffolgend gab es – enttäuschend für viele Menschen – wirtschaftliche Krisen in den 1970er Jahren wie zum Beispiel die Ölkrise oder ökonomische Krisen mit hoher Arbeitslosigkeit und Inflation, die die Wohlfahrt bedrohten. Insgesamt kam es zu einer Vertrauenskrise in die zentrale staatliche Lenkung bzw. in den Staat allgemein. Ein Ausdruck oder vielleicht doch nur eine Begleiterscheinung dieser Vertrauenskrise ist die Entstehung sozialer Bewegungen wie Menschenrechtsbewegungen, Anti-Atomkraftbewegungen, Black Power, Frauenrechtsaktivismus oder Aktivismus für ökologisches Handeln etc. All diesen Bewegungen gemeinsam ist die Idee, der Staat erkenne oder anerkenne bestimmte Probleme nicht, oder er trage nur unzureichend zur Problemlösung bei. Organisierte Bürgerinnen und Bürger müssten selbst Verantwortung übernehmen und aktiv werden – eine Denkfigur, die es bis heute in verschiedenen Varianten gibt.

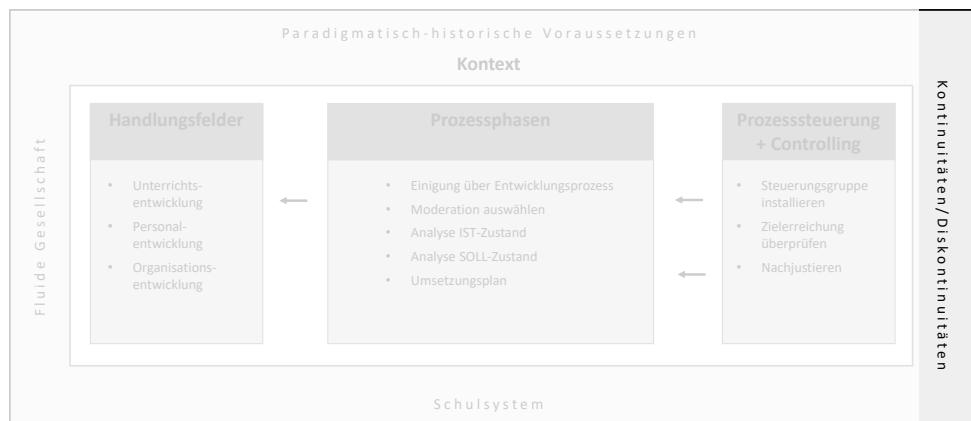
In den westlichen Industriegesellschaften gab es hierauf eine sogenannte neoliberalen Antwort, die sich mit der Frage der Steuerung von Systemen und Subsystemen der Gesellschaft beschäftigt. Hierzu gehörten eine teilweise Privatisierung des öffentlichen Sektors, die Regulierung von Märkten, die Einführung von Managementpraktiken im öffentlichen Sektor, die Verstärkung von Wettbewerb auch im Kontext staatlicher Institutionen etc. Vor diesem politisch-ökonomischen Hintergrund haben sich sogenannte *Governance-Theorien* entwickelt. Statt zentraler staatlicher Lenkung gestaltet sich das Ideal der Steuerung sozialer Systeme durch Verhandlungen autonomer oder teilautonomer Akteure und Akteurinnen. Diese – so die Idee – organisieren sich in formellen oder informellen Netzwerken, stellen sich Herausforderungen des Marktes und entwickeln Lösungen jenseits staatlicher Vorgaben. Letztlich geht es um „politisches Pro-

blemlösen in zunehmend enthierarchisierten gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (Houben 2019, 149).

Die liberale Ökonomin McCloskey charakterisierte in diesem Kontext die gesamte moderne kapitalistische Gesellschaft als eine Innovationsgesellschaft (McCloskey 2016, 2010). Das heißt, für auftretende Probleme im gesellschaftlichen Leben gibt es keine zentral gesteuerten Lösungen. Starre, im soziologischen Sinne stratifizierte, Ordnungsformen erweisen sich als dysfunktional. Stattdessen entwickeln kleine Einheiten Lösungen, die von Adressaten und Adressatinnen ausprobiert (tested) und dann, wenn sie nützlich erscheinen (betterment), angenommen und gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Bestehen Lösungen den Test nicht, werden sie verworfen. Sie spricht von „trade tested human betterment“ (McCloskey 2016, 403). Dabei verweist das Wort ‚trade‘ auf den ökonomischen Kern dieser Ideen, jedoch betrachtet sie – wie bereits beschrieben – die Gesellschaft insgesamt als ein System, in dem kleinere Einheiten Lösungen für Probleme präsentieren, die von Adressaten und Adressatinnen, seien sie Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen an einem Markt oder nicht, überprüft und gegebenenfalls umgesetzt werden.

Theoriekonzepte dieser Art haben auch die Erziehungswissenschaft beeinflusst und das Denken darüber, wie Bildungssysteme gesteuert werden. Aus der Perspektive von Theorien des sogenannten *Educational Governance* ist eine einzelne Schule nicht mehr Befehlsempfänger, sondern wird zur Akteurin der Gestaltung des Gesamtbildungssystems, dessen Steuerung nicht mehr linear hierarchisch, sondern multikausal vernetzt verläuft. Dabei ist die Schule in einem staatlichen Schulsystem, welches verpflichtende Rahmen setzt, selbstverständlich nie ganz autonom.

Kontinuitäten/Diskontinuitäten



Verknüpft man die gerade genannten Entwicklungen ganz konkret mit der Beziehung zwischen Schule und Staat, ergibt sich ein radikaler Kontinuitätsbruch. Der Kern dieses Bruchs lässt sich mit zwei theoretischen Kontexten charakterisieren: Zum einen ist dies das klassische *Bürokratiemodell* von Max Weber (Weber 1922, 1980), zum anderen das sogenannte *New Public Management*, das in einem Zusammenhang mit *Governance-Theorien* gesehen werden kann oder sogar gesehen werden muss. Aus der Perspektive des *Bürokratiemodells* von Weber ist Schule eine Verwaltungseinheit, die auszuführen hat, was eine vorgesetzte Behörde ihr als Aufgabe vorgibt:



Abb. 58: Max Webers idealtypisches Bürokratiemodell (1922, 1985) angewandt auf die Schule

In diesem Sinne ist Schule Teil eines hierarchischen Systems, in dem die obere Hierarchieebene (Kultusministerium, Schulaufsicht und Schulträger) weitgehend bestimmt, was die untere Hierarchieebene (die Einzelschule oder ein Schulverbund) macht. Schule ist somit eine „verwaltete Schule“ (Bischof 2017, 38). Eine Steuerung nicht der einzelnen Schulen, sondern des gesamten Schulwesens oder großer Teile davon findet primär durch Gesetze, Erlasse und Verordnungen statt. Die Eigenverantwortung einer Schule für Anpassungsprozesse an eine sich verändernde Gesellschaft ist in diesem Modell gering. Sollten Anpassungsprozesse nicht gelingen, können Einzelschulen argumentieren, das liege am mangelnden strategischen Weitblick der oberen Hierarchieebenen, von denen sie schlecht verwaltet werden. Mit anderen Worten: Sie attribuieren external, falls sie nicht erfolgreich agieren. Dieses Argumentationsmuster findet sich in allen hierarchisch organisierten Institutionen. Alltagssprachlich ausgedrückt kann man sagen: „Der Sündenbock sind immer die da oben!“

Forschung zur Entwicklung von Schulen, die auf Basis dieses bürokratischen Denkens stattfindet, interessiert sich vorwiegend für die Veränderung des gesamten Schulsystems und ist weniger an der Einzelschule interessiert. Charakteristisch hierfür ist etwa die Curriculum-Forschung Ende der 1960er und einem Großteil der 1970er Jahre, währenddessen man glaubte, durch elaborierte und von Experten und Expertinnen erstellte Curricula das gesamte Schulsystem und damit alle Schulen verbessern zu können (Robinson 1967). Diese Idee, alle Schulen über einen einzigen Faktor verbessern zu können, kann als gescheitert betrachtet werden.

Eine andere Perspektive nimmt das sogenannte *New Public Management* (NPM) ein. Die Ideen aus diesem Theoriekontext, der bisweilen auch als *Neues Steuerungsmodell* bezeichnet wird, gewannen beginnend in den 1980er, aber vor allem in den 1990er Jahren großen Einfluss und wenden sich explizit gegen die Überlegungen Webers. Das New Public Management ist Ausdruck der oben angesprochenen neoliberalen Antwort auf die Nachkriegsentwicklungen. Zentrale Kernbegriffe der recht unterschiedlichen Ansätze bürokratischen Handelns des NPM heißen u. a. Dezentralisierung, Kundenorientierung, Orientierung an externen Anforderungen, Flexibilisierung, Autonomie und Teilautonomie für nachgeordnete Einheiten.

Insbesondere die Ideen hinsichtlich Autonomie und Teilautonomie sind anschlussfähig an Theoriekontexte der Pädagogik oder Pädagogischen Psychologie. Man könnte argumentieren, teilautonomen Schulen werde im Sinne Kants eine *Freiheit in Grenzen* gewährt. Anders als bei Kant jedoch werden Schule als staatliche Institutionen niemals ganz autonom sein können. Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Autonomie lassen sich im Sinne der Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993) als handlungsmotivierende Elemente verstehen. Last but not least ist eine Schule, deren Mitglieder die Schule gemeinsam verändern und zumindest teilweise gemeinsam ihren Kurs bestimmen, das Abbild einer demokratisch-partizipatorischen Bürgergesellschaft. Praktisch bedeutet dieses neue Bild von Schule und Bürokratie eine Kompetenzverlagerung von höheren auf niedere Hierarchieebenen. In diesem Sinne kümmern sich Schulen ganz konkret um Dinge, die sie vorher als gegeben hingenommen haben (Bericht der Kommunalen Gemeinschaftsstelle 1996), wie z. B.

- einen Abbau von Vorgaben des Schulträgers,
- eine Vermeidung von Doppelarbeiten durch Schulen und Schulträger,

- eine Verbesserung der Arbeitsabläufe in den Schulen und in der Schulverwaltung,
- eine Erarbeitung wirtschaftlicher Vorteile,
- Anreize zu Eigeninitiative zur effektiven Mittelverwendung in den Schulen,
- eine Verselbstständigung der Schule als Organisation,
- eine effektivere Gestaltung der pädagogischen und organisatorischen Aufgaben,
- ein kundennahes Denken und Handeln,
- eine Entwicklung von An-Schule-Betroffenen zu An-Schule-Beteiligten sowie
- eine Verpflichtung jeder einzelnen Schule, die Qualität ihrer Aufgabenerledigung zu sichern und zu verantworten.

Das dahinterstehende Bild von Schule lässt sich grafisch wie folgt darstellen:

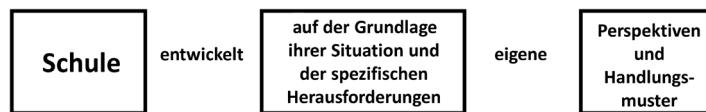


Abb. 59: Schulentwicklung aus der Sicht des New Public Managements

Eine Schule, die gemäß diesem Muster agiert, muss sich immer wieder neu erfinden. Sie muss als lernende Organisation aufmerksam sein für Veränderungen der Umgebung oder innerhalb ihres eigenen Systems. Aus diesen Veränderungen können sich Herausforderungen ergeben, denen adäquat zu begegnen ist. Die Schule des klassischen Bürokratiemodells im Sinne von Weber muss sich wenig um ihre Umgebung kümmern. Es ist Aufgabe der oberen Hierarchieebenen, auf Basis neuerer Herausforderungen neue Vorgaben geltend zu machen. In der Schulentwicklungsforschung untermauern insbesondere die Arbeiten von Helmut Fend eine solche Perspektivenänderung auch theoretisch. Fends Kernargument mündet darin, dass die Einzelschule einen größeren Einfluss auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern hat als das Schulsystem als Ganzes (Fend 1986). Deswegen sollte in der Forschung und in der praktischen Entwicklung von Schule das Augenmerk mehr auf der Einzelschule liegen und nicht auf dem Schulsystem als Ganzes.

Im Anschluss an Ideen wie diese entwickelt sich in den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts eine Schulentwicklungsforschung, die durch die Vorstellung geprägt ist, der Wandel von Schule beruhe auf diversen Strategien. Diese Strategien finden sich einerseits in Rahmenvorgaben (z. B. Bildungsstandards), externer Evaluation (z. B. Schulinspektion) und Output-Steuerung (z. B. zentrale Prüfungen), andererseits aber auch in höherer Gestaltungsautonomie und Entwicklungsverantwortung der Einzelschule (z. B. bzgl. Personalentscheidungen, Schulprogramm) wieder, teils mit begleitenden Schul- und Modellversuchen. Begrifflichkeiten, die den Aspekt der Freiheit betonen wie ‚Schulautonomie‘, ‚Dezentralisierung‘, ‚Deregulierung‘ und ‚Selbstständigung von Schule‘, wird ein grenzensetzender Rahmen gegenübergestellt, aus dem sich Anforderungen an die Schule ergeben (vgl. Holtappels 2016). Mit anderen Worten: Es geht um *Freiheit in Grenzen!* Die Diskussion darüber, wie viel Freiheit gewährt und welche Grenzen gesetzt werden sollen, wird aller Wahrscheinlichkeit nach niemals abgeschlossen sein. Das Gewähren von Freiheit und Grenzsetzung ist u. a. abhängig von Ressourcen, Überzeugungen und Wertvorstellungen, politisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklungen, wechselhaften juristischen Grundsatzentscheidungen und/oder wissenschaftlicher Theoriebildung, die einem stetem Wandel unterliegen.

Der hier beschriebene Perspektivenwechsel lässt sich in folgende Formel gießen:
 Von der verwalteten Schule zur → Schule als lernende Organisation,
 von der zentralen hierarchischen Steuerung von Schulen zur → Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘, die teilautonom Motor ihrer Entwicklung ist.
 Der Perspektivenwechsel hat seine Ursache vor allem in der beschriebenen Rezeption neoliberaler Ideen, bürgergesellschaftlicher Vorstellungen, daran anschließender organisations-theoretischer Modelle und schultheoretischer Begründungen.

Eine Schule als *lernende Organisation* im Sinne des NPM ist keine isolierte Einheit mehr, die auf Vorgaben von oben wartet, sondern ist vielfältig verknüpft mit ihrer Umgebung. Nationale wie internationale Forschungsergebnisse weisen insgesamt vor allem auf die positiven Folgen schulischer Netzwerke hin (für einen Überblick im deutschsprachigen Raum siehe Huber & Krey 2012, 227ff.; im englischsprachigen Raum siehe Rincón-Gallardo & Fullan 2016). Dabei ist Netzwerkarbeit nicht nur für den alltäglichen Schulbetrieb ein Gewinn, sondern auch direkt für die Schulentwicklungsarbeit. Der Einblick etwa in den Alltag anderer Schulen bedeutet z. B. einen Zugewinn an Ideen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, eine Möglichkeit der Professionalisierung (z. B. bzgl. individueller Lerngelegenheiten oder der Erweiterung fachlicher Kompetenzen) und geht mit erhöhter Reflexionsfähigkeit oder Innovationsbereitschaft der Beteiligten einher (z. B. Czerwanski, Hameyer & Rolff 2002; Berkemeyer, Manitius & Müthing 2008, 2009; Dederling 2007). Die nachfolgende Grafik verdeutlicht idealtypisch das Bild einer solchen neuen vernetzten Schule:

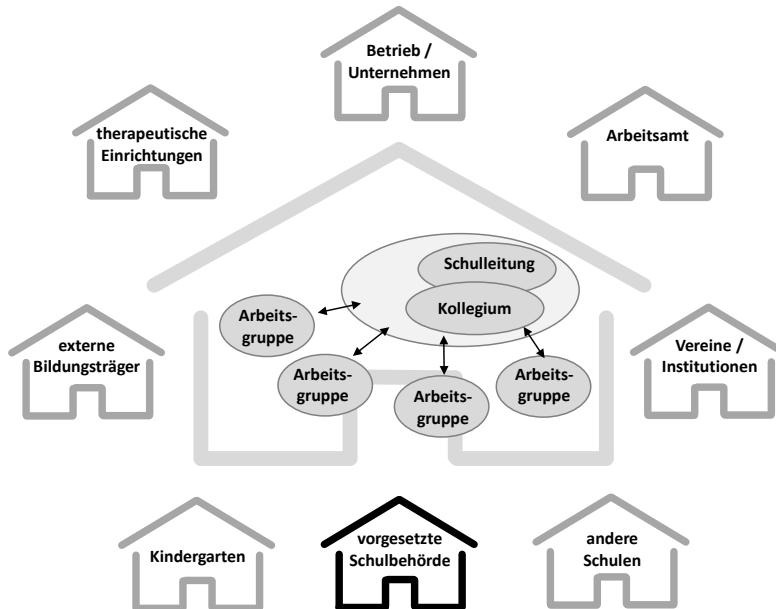


Abb. 60: Schule als Akteur im Bildungssystem

Die äußersten kleinen Häuser kennzeichnen typische Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen einer modernen Schule. Der Kontakt zu *Betrieben* und *Unternehmen* hilft, berufliche Wirklichkeit in die Schule hinein zu holen oder Berufsperspektiven für diejenigen zu entwickeln, die die Schule verlassen. Bei Letzterem kann selbstverständlich auch das *Arbeitsamt* unterstützen, das Fachkräfte in die Schule schickt, um berufliche Orientierung zu bieten. *Vereine* und *Institutionen* können einerseits Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit in die Schule bringen, andererseits können sie ganz profan bei der Finanzierung von Projekten helfen, die von den Sachaufwandsträgern (Stadt, Gemeinde) nicht geleistet werden. Darüber hinaus bieten externe Vereine und Institutionen oftmals auch Unterstützung z. B. in Form von Lesepateninitiativen. Kooperationen mit anderen *Schulen* oder *Kindergärten* sind u. a. hilfreich für die Gestaltung von Übergängen, ermöglichen eine Erweiterung des Unterrichtsangebots etwa bei gemeinsamen Kursen in der Oberstufe eines Gymnasiums und/oder schaffen neue Impulse durch lediglich über den Tellerrand schauen und sehen, wie andere es machen. *Externe Bildungsträger* wie etwa Museen, Sportvereine und Bibliotheken können ebenfalls zur Ergänzung des Angebots von Unterricht beitragen. Der Kontakt zu *therapeutischen Einrichtungen* ist gerade unter den Bedingungen von Inklusion von zunehmender Bedeutung, um Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förder- oder medizinischen Unterstützungsbedarfen zu helfen.

Die vorgesetzte Schulbehörde kommt in obenstehender Abbildung mehr zur Geltung, da sie zwar ein Partner unter vielen ist, letztlich jedoch Rahmenbedingungen definiert, die eine Schule nicht überschreiten kann. In diesem Sinne ist eine Schule immer nur teilautonom.

Wie hoch das Maß an Autonomie einer Schule sein darf, soll oder muss, ist rechtlich, politisch und in den Sozialwissenschaften, die sich mit Schule befassen, umstritten. Die mangelnde Autonomie von Schule wird immer wieder als Argument angeführt, weshalb Ideen aus Managementtheorien und Theorien der Führung (aus Bereichen der Betriebswirtschaft) nicht erfolgreich auf die Institution Schule übertragen werden können. Die Argumentation für eine Teilautonomie der Schule, die niemals ganz autonom sein kann, lässt sich in etwa wie folgt zusammenfassen (vgl. Giesinger 2011): Schule schafft Bildungsangebote, die die heranwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft dazu befähigen, an der Gesellschaft teilzunehmen, sie politisch zu gestalten und innerhalb der Gesellschaft qualifiziert Arbeitsplätze angemessen auszufüllen etc. Gleichzeitig ist innerhalb des Werterahmens einer demokratischen Gesellschaft, die sich Partizipation auf die Fahnen schreibt, darauf zu achten, dass Schule für alle gleichermaßen zugänglich ist. Der Einfluss des Staates soll hier zu Gerechtigkeit im Sinne des Begriffs *Equality* von Rawls (vgl. Rawls 2001) führen. Das heißt, es gibt ein öffentliches Interesse daran, Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie die genannten Funktionen erfüllen. Deshalb, so die Argumentation, kann man die Gestaltung von Schule nicht vollständig Marktkräften überlassen, weil dadurch den Partikularinteressen von Eltern oder anderen Akteuren und Akteurinnen ein zu hohes Maß an Einfluss gegeben würde (z. B. Gewinninteressen unterstützender Firmen).

Für die moderne Schule als lernende Organisation ist auch das innere Haus von enormer Bedeutung. Es gibt dort nicht einfach nur eine Schulleitung, die auf Vorgaben vorgesetzter Behörden wartet und diese umsetzt, sondern auch *Arbeitsgruppen* unter verschiedensten Bezeichnungen. In Schulentwicklungsprozessen bezeichnet man sie häufig auch als *Steuergruppen*. *Arbeitsgruppen* konzipieren und organisieren innere schulische Prozesse und außerschulische Kooperationen. So kann es Arbeitsgruppen geben, die die in Deutschland vorgeschriebenen Vergleichsarbeiten organisieren, größere Sportveranstaltungen einer Schule konzipieren und durchführen oder etwa für den Kontakt mit externen Bildungsträgern zuständig sind oder in einer Fachgruppe – wie etwa in naturwissenschaftlichen Fächern – gemeinsame Anforderungen und fächerübergreifende

de Bezüge herstellen etc. In einer vernetzten Schule kann dies nicht allein durch die Schulleitung gewährleistet werden.

Es finden sich eine Reihe von Klagen der Innovationsforschung im Bildungsbereich in Hinblick auf Schule als lernende Organisation. Zwei dieser Klagen seien hier beispielhaft erwähnt:

1. Zum einen gilt der gesamte Bildungssektor als innovationsresistent, weil die vorwiegend staatlichen Schulen aufgrund ihrer begrenzten Autonomie nur über wenige eigene Mittel verfügen, zu viele Akteure und Akteurinnen in Kaufentscheidungen oder Verausgabungen von Mittel involviert sind und neue Technik sich aufgrund komplexer bürokratischer Verfahren häufig nur sehr begrenzt testen lässt (Foray & Raffo 2014). Zur Technik in diesem Sinn gehören auch Schulbücher, die häufig äußerst komplexen Genehmigungsverfahren unterliegen.
2. Zum anderen erfordert die neue vernetzte Schule so etwas wie ein mittleres Management, eine mittlere Hierarchieebene, welche die vielfältig anfallenden Prozesse aus einer institutional-formalen Verantwortung heraus steuert (vgl. u. a. Bennett 1995). Solche formal institutionalisierten und bürokratisch legitimierten Hierarchieebenen gibt es in den einzelnen Bundesländern nur begrenzt. Darüber hinaus sei an die obigen Anmerkungen im Kontext der fluiden Gesellschaft erinnert (siehe Kap. 3.4.1.1): Es ist durchaus eine sinnvolle schulische Strategie, nicht jeden gesellschaftlichen Trend aufzugreifen und ihn in der oder für die Schule umzusetzen.

Insgesamt bedeuten die Überlegungen bis zu diesem Punkt:

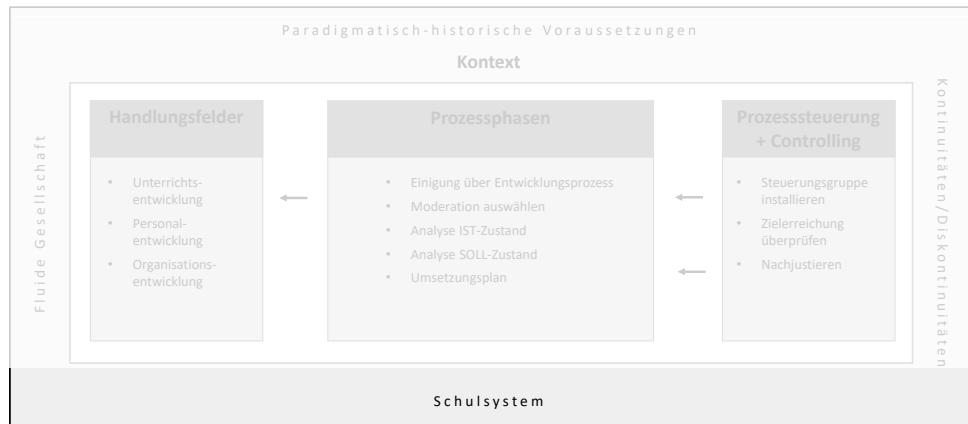
Die Schule als Organisation weist eine hohe Beharrungstendenz gegenüber Innovationen auf. Diese Beharrungstendenz hat verschiedene Ursachen:

1. Die teilautonome Struktur der Schule als staatliche Institution führt zu schwierigen Verantwortungskonstellationen.
2. Wird der individuellen Ebene gedacht, ist die Bereitschaft von Lehrkräften, lebenslang für ihre Profession zu lernen, begrenzt, obwohl die Idee eines reflektierenden Praktikers/ einer reflektierenden Praktikerin eine durchaus lange Tradition hat.
3. Eine konservative Innovationsstrategie vermeidet, kurzlebigen Trends zu folgen.

Die hier beschriebenen Entwicklungen von Kontinuität und Diskontinuität sind Entwicklungen des späten 20. Jahrhunderts und unserer gegenwärtigen Zeit. Veränderung von Schule im 19. Jahrhundert ist geprägt durch die Auseinandersetzung von Kirche und Staat, die beide um die „Determinationsmacht“ des Schulwesens rangen (Aktionsrat Bildung 2021, 33). Die Kirche hat diesen Kampf im Wesentlichen verloren. Ihre Versuche nach inhaltlicher Bestimmung von Schulinhalten wurden zurückgedrängt und beschränken sich weitestgehend auf den Religionsunterricht. Staatliche und nicht kirchliche Kontrolle sowie pädagogische Expertise gewannen immer mehr an Bedeutung. Diese Veränderungsprozesse wurden intensiv durch die erstarkenden Lehrervereine beeinflusst (ebd.). Relikte einer solchen Determinationsmacht der Kirche finden sich jedoch noch heute. In Bayern etwa gibt es in den Erziehungswissenschaften sogenannte Konkordatslehrstühle. Das sind Lehrstühle, bei denen die katholische Kirche über die Besetzung mitbestimmen darf, um ihr Einfluss auf die Gestaltung von Lehre und Forschung in den Erziehungswissenschaften zu gewähren. In anderen Bundesländern in Deutschland gibt es zwar keine sogenannten Konkordate, sondern Staatsverträge, die Einfluss gewähren (z. B. in Nordrhein-Westfalen), allerdings beziehen sich diese nicht auf die Pädagogik oder Erziehungswissenschaften. Im Bereich des islamischen Religionsunterrichts ringen der Staat bzw. die Bundesländer mit islamischen Verbänden darum, wie dieser Unterricht auszusehen hat und durch

wen er geleistet wird. Anders als bei den beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften gibt es innerhalb des islamischen Kontextes jedoch auch ein Ringen darum, welcher der Verbände anspruchsberechtigt und ein legitimer Gesprächspartner ist.

Schulsystem und Schulveränderung



Wann ist der Zeitpunkt gekommen, an dem sich Schulen oder eine einzelne Schule innerhalb eines Schulsystems verändern muss/müssen? Hilfreich für die Beantwortung dieser Frage ist der in der Schulentwicklungstheorie entwickelte Innovationswürfel von Schratz und Steiner-Löffler (1999). Dieser veranschaulicht anhand dreier Dimensionen, wie Schulentwicklungsprozesse innerhalb des Systems Schule in Interaktion mit dem gesellschaftlichen Kontext initiiert werden.

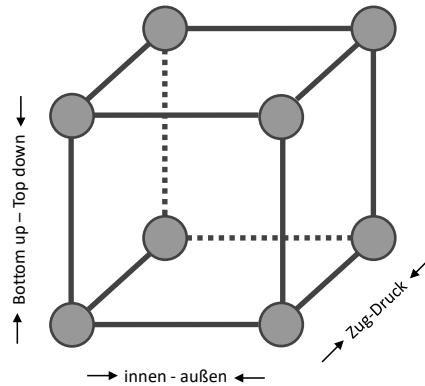


Abb. 61: Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Interaktion mit gesellschaftlichem Kontext nach Schratz und Steiner-Löffler (1999)

- *Bottom up – Top Down:* Diese Dimension kennzeichnet einen Veränderungswunsch, der einerseits auf Anregungen der beteiligten Akteure und Akteurinnen zurückgeht (z. B. Schülerrinnen und Schüler, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) oder andererseits von Vorgesetzten oder einer vorgesetzten Behörde verordnet wird (z. B. Schulleitung,

vorgesetzte Schulbehörde, Bundesland). Den ersten Fall bezeichnet man als *Bottom Up-Prozess*, den zweiten Fall als *Top Down-Prozess*. Eine verordnete Schulentwicklung im Sinne eines Top Down-Prozesses läuft Gefahr, wenig Akzeptanz zu finden. Gleichwohl gibt es immer wieder Beispiele von angeordneten Top Down-Schulentwicklungsprozessen aus politischen Erwägungen. Hierzu gehören zum Beispiel Anordnungen, Schulen inklusiv zu gestalten, eine Ganztagsbetreuung einzuführen, Haupt- und Realschulen in einigen Bundesländern in Deutschland zusammenzuführen oder – wie in Bayern – die Schulzeit des Gymnasiums zu verkürzen. Die Verkürzung der Schulzeit des Gymnasiums in Bayern ist ein gutes Beispiel für eine gescheiterte Schulreform. Sie wurde aufgrund des erbitterten Widerstandes vieler Akteure und Akteurinnen weitgehend zurückgenommen. Es gibt auch Mischformen zwischen Bottom Up und Top Down, etwa, wenn eine Schulleitung eine Entwicklungsrichtung vorgibt und das Kollegium bei deren Ausgestaltung miteinbezogen wird.

- *innen – außen*: Diese Dimension beschäftigt sich mit der Frage, ob die Mitglieder einer Schulgemeinschaft von *innen* heraus Veränderungen anregen, um etwas für sich oder die Schulgemeinschaft zu erreichen, oder ob Impulse von *außen* für die Initiierung des Prozesses verantwortlich sind. Impulse von außen sind nicht nur politisch-normative Vorgaben, sondern können auch vom Sachaufwandsträger kommen, der etwa bereit ist, auf Basis eines Konzepts neue Räume oder gar größere Anbauten zu finanzieren. Ein Impuls von außen kann auch der Wunsch einer Nachbarschule sein, in bestimmten Bereichen zusammenzuarbeiten. Viele weitere Möglichkeiten sind darüber hinaus denkbar. Des Weiteren kann man sich darüber streiten, inwieweit Eltern eine Dimension der Innen- oder Außenwelt der Schule darstellen. Aus der Perspektive einer gemeinsamen Erziehungsverantwortung von Elternhaus und Schule im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – wie sie in der Bonner Erklärung zum Ausdruck kommt – würde man Eltern vielleicht eher als Teil der Schulgemeinschaft betrachten.
- *Zug – Druck*: Wenn ein Ziel so attraktiv erscheint, dass die Schulgemeinschaft Veränderungsprozesse initiiert, um das Ziel zu erreichen, spricht man von *Zug*. Man fühlt sich im wahrsten Sinne des Wortes angezogen und möchte sich in diesem Fall auf etwas zu bewegen, das erstrebenswert scheint. *Druck* liegt vor, wenn die Schule sich genötigt sieht, aufgrund einflussreicher Akteure und Akteurinnen, wie z. B. der Schulbehörde oder dem Ministerium, Veränderungsprozesse zu initiieren. Hier liegt eine Bewegung weg vom Druck vor. Man verändert sich gezwungenermaßen, um dem Druck zu entfliehen. Druck jedoch erzeugt Gegendruck oder in den Worten der Psychologie: Druck erzeugt Reaktanz. Dies führt bisweilen zu dem Phänomen, dass die Schule oder die Lehrkräfte zwar z. B. zu einer Veränderung oder Neuerung gezwungen werden können, allerdings sagt es nichts darüber aus, wie – gut oder schlecht – diese Veränderung oder Neuerung umgesetzt wird. Man kann eine Person, eine Personengruppe oder eine Institution zwingen, etwas zu tun, man kann sie jedoch nicht zwingen, es im Sinne derjenigen, die Zwang ausüben, tatsächlich gut zu tun!

Die Entstehung von Veränderungsprozessen lässt sich meist als Kombination verschiedener Dimensionen des Innovationswürfels beschreiben. Wenn etwa in einem Bundesland wie Bayern die Schulzeit des Gymnasiums von neun auf acht Jahre verkürzt wird, und eine Schule deswegen ihre Organisationsstruktur verändern muss, liegt ein *Top Down-Prozess* vor, da die Vorgabe zur Veränderung von der Landesregierung kommt. Gleichzeitig wird der Veränderungsprozess von *außen* initiiert und ist Ausdruck von *Druck*. Wenn Lehrkräfte hingegen eine Fortbildung machen, sie auf Basis dieser Fortbildung neue Kompetenzen erwerben, diese zum Nutzen der Schule einbringen, um etwa eine Theatergruppe zu gründen, und dies nach einigen Verhandlungen tatsächlich

gelingt, liegt ein *Bottom Up-Prozess* vor, der von *innen* kommt und erfolgreich ist, weil er im Sinne von *Zug* ein attraktives Ziel für viele andere Beteilige darstellt. Viele weitere unterschiedliche Kombinationen sind möglich, um zu erklären, wie es im Schulsystem zu Veränderungsprozessen kommen kann. In der Schulentwicklungstheorie werden *Druck* und *Zug* als ‚Treibstoff‘ von Veränderungsprozessen eine besondere Rolle eingeräumt (Huberman & Miles 1984).

Eine besondere Form des Drucks auf Schulen, sich zu verändern, ergibt sich aus der 2004 beinahe in allen Bundesländern zeitgleich eingeführten Schulinspektion, die verschiedene Namen hat (u. a. „externe Evaluation, Schulvisitation, Qualitätsanalyse, Fremdevaluation“). Zur Einführung der Schulinspektion hat es keinen förmlichen Beschluss der Konferenz der Kultusminister und Kultusministerinnen gegeben. Lediglich ereignete sich eine Reihe paralleler Entwicklungen. Eine solche Inspektion verläuft in den einzelnen Bundesländern zwar unterschiedlich, hat aber in den Bundesländern und auch anderen Staaten ungefähr folgenden Ablauf (vgl. Piezunka 2020; Altrichter & Kemethofer 2016):

- *Information*: Eine Schule wird vorab darüber informiert, dass Personen der Schulverwaltung für eine Inspektion in die Schule kommen. Diese Information ist häufig mit der Aufforderung verbunden, Dokumente und Daten zusammenzutragen (z. B. prozentualer Anteil der erfolgreichen Schulabschlüsse, Anteil der Wiederholer und Wiederholerinnen, die demografische Zusammensetzung der Klientel und der Lehrkräfte, Anzahl der ausgefallenen sowie Vertretungsstunden). In einigen Bundesländern werden auch Online-Befragungen von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern angekündigt.
- *Durchführung in der Schule*: Während der Inspektion gehen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Bildungsverwaltung für ca. 2–3 Tage in die Schule. Bei größeren Schulen kann dies auch länger dauern. Sie besuchen den Unterricht, führen Gespräche mit möglichst allen Akteuren und Akteurinnen der Schule (z. B. auch mit dem Hausmeister oder der Hausmeisterin). Heutzutage orientiert sich die Durchführung der Inspektion an den üblichen Methoden der empirischen Sozialforschung sowohl in Hinblick auf qualitative als auch quantitative Verfahren. Das heißt, die Verfahren sind weitestgehend standardisiert und orientieren sich an operationalisierbaren Qualitätskriterien.
- *Dokumentation der Inspektion*: Nach dem Schulbesuch wird ein Bericht geschrieben. Dieser ist meist nicht nur ein Fließtext, sondern enthält auch aufbereitete Schaubilder oder Tabellen der qualitativen und quantitativen Zugänge. Der Bericht wird den verschiedenen Akteuren und Akteurinnen der Schule meist unterschiedlich kommuniziert (z. B. Freigabe oder Nichtfreigabe für die Öffentlichkeit).
- *Wiederholung der Inspektion*: Nach ca. 4–6 Jahren werden Schulen üblicherweise erneut evaluiert. Bei sehr schlechten Ergebnissen verkürzt sich der Evaluationszeitraum. Erwartet wird eine Verbesserung in Hinblick auf die monierten Punkte. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern haben Schulen in Deutschland jedoch keine größeren Sanktionen zu befürchten, wenn eine Schulinspektion auch mehrfach negativ verläuft.

Schulinspektionen werden verschiedene Funktionen zugesprochen. Sie dienen generell der Wissensgewinnung über Schulen, sollen zur Rechenschaft verpflichten, haben eine Kontrollfunktion, sollen Normen durchsetzen und selbstverständlich einen Impuls für die Schulentwicklung setzen (vgl. Piezunka 2020, 52; Altrichter & Kemethofer 2016, 487). Darüber, inwieweit diese Funktionen tatsächlich erfüllt werden, liegen nur begrenzte Daten vor. Dies gilt insbesondere für den deutschsprachigen Raum. Auf Basis der hier vorgestellten Theorien kann kritisiert werden, dass die Kontrolle durch Schulinspektion die im NPM gewünschten Gestaltungsspielräume einschränkt.

Die Schulinspektion macht hinsichtlich der Innovation von Schule die besondere Struktur der Teilautonomie deutlich. Schulen sind in Deutschland nicht so autonom, dass sie sich einer Inspektion verweigern könnten. Andererseits haben sie tatsächlich wenig zu befürchten, wenn die Evaluation negativ verläuft. Behörden können sie lediglich zwingen, rechtliche Vorgaben und Verwaltungsvorschriften einzuhalten. Ein Zwang etwa, bestimmte Unterrichtskonzepte des Schulmanagements oder Konzepte des Elternkontakts einzuführen, ist nicht möglich. Als Steuerungselement appelliert die Schulinspektion an die Einsicht der Akteure und Akteurinnen und ist kein Zwangsinstrument. Allerdings darf nicht unterschätzt werden, welchen öffentlichen Druck die Öffentlichmachung solcher Ergebnisse auch nur in begrenztem Rahmen ausüben kann.

Fluide Gesellschaft



Der Begriff der *lernenden Organisation* passt gut zum Begriff der *Fluiden Gesellschaft*. In einer Gesellschaft, in welcher alles im Fluss ist, müssen sich ihre Mitglieder, aber auch ihre Institutionen an die Veränderungen anpassen. Neben dem Begriff der *Fluiden Gesellschaft* gibt es populäre Label, die gegenwärtige Gesellschaft zu charakterisieren. Hierzu gehören Begriffe wie „Informationsgesellschaft“, „beschleunigte Gesellschaft“, „Wissensgesellschaft“ oder „Netzwerkgesellschaft“ (Gröschner 2011, 64–68). Diese und ähnliche Label verweisen auf fließende Grenzen zwischen Information, Wissen und Meinungen. Was man früher als Lügen bezeichnete, sind heute plötzlich alternative Fakten, die sich unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt mit großer Geschwindigkeit im Netz verbreiten. Es gibt schnelle Veränderungen: Heute gesichertes Wissen kann morgen bereits althergebracht und überholt sein; Beziehungen und Vernetzungen brechen althergebrachte Wege von Waren, kulturellen Gütern, Wissen und Information auf; scheinbar übliche und sichere Wege sind nicht mehr verlässlich. Dies alles betrifft auch die Schule und die Menschen, die in ihr lernen, leben und arbeiten.

Dem steht gegenüber, dass nicht nur Einzelschulen, sondern auch das Schulsystem insgesamt durchaus eine Beharrungstendenz aufweisen. Das heißt, Schulen und das Schulsystem sind nicht sofort bereit, auf neue gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren. Das ist nicht unbedingt negativ! Viele gesamtgesellschaftliche oder auch lokale Entwicklungen mögen in einem ersten Erleben als unumkehrbar und fundamental erscheinen, tatsächlich jedoch handelt es sich möglicherweise nur um einen Trend, der nach einigen Jahren, schlimmstenfalls nur einigen Mo-

naten, eine geringe Bedeutung hat oder dessen Bedeutung sich wandelt. Ein anderes Problem ergibt sich daraus, dass über gesellschaftliche Entwicklungen, die vielen als fundamental erscheinen, heftig gerungen wird und nicht deutlich ist, wie Schule darauf reagieren soll.

6.4 Welche Handlungsfelder hat ein Schulentwicklungsprozess?



Die Schule ist ein System komplexer Interaktionen, die von Menschen mit einem unterschiedlichen Status getragen werden. Selbst innerhalb der einzelnen Statusgruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler etc.) finden sich viele unterschiedliche Interessen, Überzeugungen und Kompetenzen. Hieraus ergeben sich viele Ansatzpunkte, Schule zu entwickeln. Es bedarf also einer Systematik zur Identifikation von Handlungsfeldern, um sich sowohl theoretisch als auch in empirischer Forschung und praktischen Entwicklungsprozessen nicht in Einzelheiten zu verlieren.

Im deutschsprachigen Bereich ist eine Systematisierung von Rolff (2018) populär. Er betrachtet pädagogische Schulentwicklung als einen *Systemzusammenhang* von *Personalentwicklung* (PE), *Unterrichtsentwicklung* (UB) und *Organisationsentwicklung* (OE). Rolff spricht ganz bewusst von pädagogischer Schulentwicklung, um sich von einer Veränderung, die lediglich die Effektivierung von Handlungs- und Verwaltungsabläufen im Auge hat, abzugrenzen. Schule ist zwar auch eine bürokratische Einheit, aber selbstverständlich ist sie mehr als nur eine bürokratische Einheit.

Es gibt verschiedene Darstellungen des Modells von Rolff, die er seit Ende der 1970er immer wieder ein wenig variiert hat. Hier erfolgt eine Darstellung aus den neunziger Jahren, die die Schülerinnen und Schüler als *ultimativen Bezugspunkt* von Veränderungsprozessen hervorhebt. Diese Vorstellung ist sehr populär; dennoch muss man sie in ihrer Radikalität nicht teilen, denn Schulentwicklung soll auch den anderen Akteuren und Akteurinnen der Schule – insbesondere auch den Lehrkräften – nützlich sein. Die Wahrscheinlichkeit des Gelingens kooperativer Veränderungsprozesse steigt, wenn alle Beteiligten einen Mehrwert in der Veränderung sehen! Deshalb orientiert sich folgende Darstellung von Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung einerseits stark an Rolff (2019), andererseits verweist sie immer wieder auch auf Mehrwerte für Lehrkräfte.

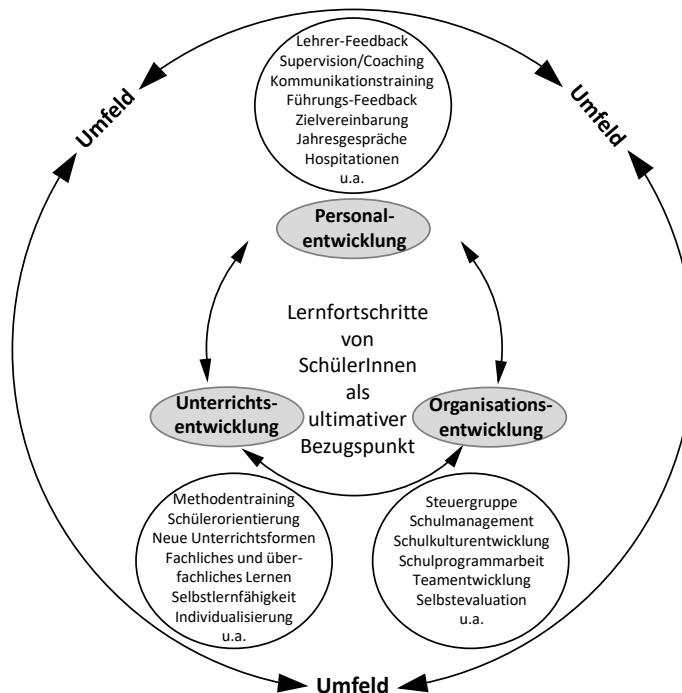


Abb. 62: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2019)

- **Personalentwicklung:** Die Schule ist – wie jede Organisation – ein von Menschen getragener Interaktionszusammenhang. Ihre pädagogische Praxis findet in zwischenmenschlichen Begegnungen statt. Die Lehrkräfte sind die professionellen Akteure und Akteurinnen in dieser Begegnung. Sie müssen fortgebildet, gefördert und geführt werden, um die Expertise dieser professionellen Gruppe zu verbessern und Reibungsverluste in verschiedenen Akteurszusammenhängen zu verringern. Neben der Steigerung der Expertise im Sinne von Qualifikation und der Vermeidung von Reibungsverlusten geht es auch um eine Motivationserweiterung. Im Zentrum der PE stehen einerseits Fortbildungs- und zum anderen Fördermaßnahmen durch den Aufbau horizontaler Netzwerke mit informativer, psychologischer, politischer oder fertigkeitenvermittelnder Funktion (z.B. Hospitationen und Supervisionen, schulinterne Lehrerfortbildung, Kommunikationstrainings, Mitarbeiterjahresgespräche, Zielvereinbarungen, Lehrerselbstbeurteilungen) (vgl. Dalin 1999, 332ff.). PE in diesem Sinne ist immer auch Persönlichkeitsentwicklung, aber niemals Therapie! Es geht um Lernen für die Professionalisierung, um eine Verbesserung reflexiver und selbstreflexiver Fähigkeiten, und auf keinen Fall um medizinische Intervention. Ein zentraler Aspekt der Personalentwicklung – wie er in der Wirtschaft üblich ist – findet aufgrund der Teilautonomie der Schule kaum Anwendung. Wirtschaftsunternehmen können sich ihr Personal selbst aussuchen und entsprechend ihren Vorstellungen anstellen. In den deutschen Bundesländern ist dies zwar in unterschiedlichem Maße, aber im Allgemeinen nur sehr begrenzt möglich. Die vorgesetzten Schulbehörden regulieren sowohl die Anstellung als auch die Verteilung von Lehrkräften üblicherweise in einem erheblichen Maß.

- *Organisationsentwicklung (OE):* Dieser Begriff bezeichnet den geplanten organisatorischen Wandel „von innen heraus bei größtmöglicher Beteiligung der Betroffenen“ (Rolff 2019, 12). OE betrachtet Lehrkräfte als mündige und lernbereite Menschen, die sich professionell als Organisationseinheit weiterentwickeln wollen. Konkret geht es darum, die persönlichen und sozialen Potenziale der Teammitglieder zu mobilisieren und zu koordinieren. Innerhalb der Schule muss im Sinne einer Verantwortungsklärung bestimmt werden, wer welche Aufgaben und Entscheidungen zu übernehmen hat und in welchen Bahnen formelle und informelle Kommunikation verläuft. Es findet also eine Ausdifferenzierung des organisatorischen Gefüges statt, um günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen und Entlastungsmöglichkeiten zu eröffnen. Klassische Handlungsfelder der OE sind gekennzeichnet durch Begriffe wie ‚Schulprogramm‘, ‚Schulkultur‘, ‚Erziehungsklima‘, ‚Schulmanagement‘, ‚Teamentwicklung‘, ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘, ‚interne und externe Evaluation‘, ‚Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen‘, ‚Budgetierung‘ etc. Schulprogrammen kommt in der OE eine besondere Bedeutung zu. Sie bieten einen Orientierungsrahmen nach innen und nach außen in Hinblick auf die Besonderheiten der Institution. Sie sind ein Wegweiser für Verantwortlichkeiten, Aktivitäten, pädagogische Ziele, Werte und Überzeugungen, die charakteristisch für die Institution sind. Im Idealfall wirken sie identitätsstiftend für alle Statusgruppen, die in einer Schule vertreten sind. Sie können Träger einer sogenannten Corporate Identity sein. OE ist für alle Beteiligten besonders herausfordernd. Die Veränderung von Rollen, Überzeugungen, individuellen Handlungsmustern und Kooperationsverhalten erfordert ein eher langsames Vorgehen.
- *Unterrichtsentwicklung (UE):* Für viele ist dies der Kern der Schulentwicklung. Im Zentrum steht die systematische Beeinflussung der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und seiner zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen. Zentrale Handlungsfelder sind die Veränderung von Unterrichtsinhalten, von Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden, von Lerntheorien in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler, von Überzeugungen der Lehrkräfte und von Methoden der Evaluation von Unterricht. Die Bearbeitung dieser Handlungsfelder dient zuerst der Verbesserung von Lerngelegenheiten der Kinder und Jugendlichen. Sie dient aber auch der möglichen Entlastung von Lehrkräften – etwa durch die Verringerung von Korrekturaufwand, andere Methoden der Organisation von Gruppenarbeiten, schnelle Feedbackmöglichkeiten, durch elektronische Medien etc. UE steht heute vor einer Reihe von Herausforderungen, wobei einige besonders relevante hier genannt seien:
 1. Der Umgang mit zunehmender Heterogenität im Zusammenhang von Inklusion und Migration erfordert ein erhöhtes Maß an Individualisierung und Differenzierung.
 2. Der Einsatz diagnostischer Instrumente im Unterrichtsalltag vor dem Hintergrund von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen macht die Entwicklung neuer Kompetenzen notwendig.
 3. Digitale Lebenswelten und digitale Technik müssen in das Unterrichtsgeschehen integriert werden.
 4. Die Erhöhung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Unterricht verlangt ein neues Rollenverständnis der Lehrkräfte.
 5. Eine Unterrichtskultur, die selbsttätigem, konstruktionsorientiertem Lernen Vorrang vor einem instruktionsorientierten Lehren einräumt, verschiebt den Fokus von einer Produktorientierung zu einer Prozessorientierung. Das heißt, Lernentwicklung, Lernbegleitung, Individualisierung sowie der Einbezug von Kindern und Jugendlichen in Beurteilungsprozesse als Mittel der individuellen Entwicklungsförderung fordern tradierte Vorstellungen des Unterrichts heraus (vgl. Braun, Buyse & Syring 2016).

In deutschsprachigen Kontexten gibt es vielfältige Varianten und Erweiterungen des Modells von Rolff. Vor dem Hintergrund einer digitalisierten Lebenswelt sehen manche Autoren und Autorinnen die Entwicklung von Technik und Kooperation als gleichberechtigte Elemente neben der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung oder Unterrichtsentwicklung (Labusch, Eickelmann & Conze 2020, 14). Diese beiden Aspekte lassen sich jedoch unproblematisch in Rolffs Modell integrieren. Der Einsatz von technischen Elementen lässt sich als Teil der Unterrichtsentwicklung betrachten und Kooperationsentwicklung unter den Auspizien von Digitalität als Teil der Organisationsentwicklung. In der interkulturellen Schulentwicklung haben Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011, 23) ebenfalls ein – an Rolff angelehntes – Modell entwickelt, das sich einer etwas anderen Terminologie bedient und zusätzlich eine „soziale Ebene“ einführt. Diese Ebene ließe sich auch leicht unter dem Begriff „Organisationsentwicklung“ subsumieren und spiegelt durch ihre Ausgliederung eine besondere Schwerpunktsetzung wider. Viele weitere Beispiele lassen sich nennen!

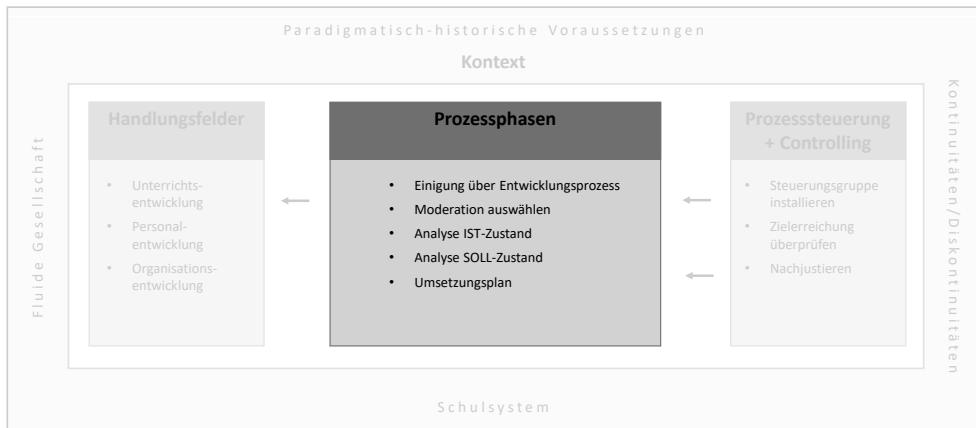
Obwohl der von Rolff skizzierte Systemzusammenhang von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung ungewöhnlich populär ist und sich in vielen Schulentwicklungsmodellen findet, wird er vereinzelt durchaus auch heftig kritisiert. Schlee (2014) etwa betrachtet den von Rolff postulierten Dreiklang als eine Leerformel, die sich durch einen hohen Abstraktionsgrad auszeichne und der es gleichzeitig an theoretischer Legitimierung mangle. Sein Gesamtnote über praktische Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung ist vernichtend: „Die SE-Idee [kann] weder eine stimmige theoretische Fundierung noch einen praktischen, empirisch belegten Nutzen vorweisen“ (Schlee 2014, 149). Er betrachtet die Schulentwicklungsiede als gescheitert und bezeichnet Erschöpfung und Verdruss in den Lehrerkollegen als wesentliches Ergebnis von Schulentwicklung.

Der polemischen Darstellung Schlees werden wohl nur wenige in ihrer Totalität zustimmen. Gleichwohl verweist er zu Recht auf einige schwierige Aspekte praktischer Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung. Selbst prominente Schulentwicklungsforscher und -forscherinnen, die sowohl die Praxis als auch die Forschung zu Schulentwicklung positiv betrachten, konstatieren „beträchtliche Forschungsdesiderate“ und einen Mangel an geschlossener Theoriebildung (Holtappels 2016, 162; Maag Merki & Werner 2013). Die Ursache hierfür liegt einerseits sicherlich in der Komplexität des Prozesses mit vielen interdependenten Variablen, die hochkomplexe Forschungsdesigns erfordern; andererseits unterliegen die Bemühungen, Schule zu verändern, sich bisweilen schnell verändernden, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die den Zugang zum Feld, aber auch die Interpretation der Ergebnisse erschweren (Teerling & Kölner 2019, 5). Innerhalb dieses komplexen Feldes gibt es häufig widersprüchliche Zusammenhänge von Wirkungen und Nebenwirkungen (Wiesner & Schreiner 2019, 126f.). Dies alles macht Forschung nicht einfach.

6.5 Wie verläuft ein Schulentwicklungsprozess?

Grundannahmen von Schulentwicklungsprozessen

Es gibt in der Theorie der Schulentwicklung eine Anzahl von Modellen, die Phasen eines solchen Entwicklungsprozesses charakterisieren. Ein Großteil dieser Modelle geht auf das international einflussreiche und in viele Sprachen übersetzte Werk „Theorie und Praxis der Schulentwicklung“ von Per Dalin (1999) zurück. Teilweise wird dieses im Detail variiert. Gleichermaßen gilt für die Prozessphasen, die – hervorgehoben – in folgendem Schaubild beleuchtet werden.



Andere Modelle orientieren sich an spezifischen Inhaltsbereichen, die sie im Sinne einer Verbesserung von Schulqualität entwickeln wollen. Das bekannteste Modell dieses Typus ist der Index für Inklusion von Ainscow und Booth (dt. Version Boban & Hinz 2003), der in drei Oberkategorien hunderte von Einzelindikatoren für eine inklusive Schulentwicklung operationalisiert. Es gibt zahlreiche solcher Inhaltsbereiche, die in Schulentwicklungsprozessen populär sind (vgl. Kiel & Weiß 2016). Derzeit populäre Schlagworte solcher Inhaltsbereiche sind etwa ‚die bewegte Schule‘, ‚die gesunde Schule‘, ‚die gewaltfreie oder soziale Schule‘, ‚die internationale Schule‘ etc. Gleichzeitig kann Schulentwicklung durchaus einen konservativen Impetus haben, nämlich durch Entwicklung zu erhalten, was als wertvoll empfunden wird. Das ist ein legitimer Anspruch und zum Beispiel der Fall, wenn ein altsprachliches Gymnasium den Bildungswert alter Sprachen schätzt und Unterrichtsformen oder Inhalte verändert, um die Auseinandersetzung mit alten Sprachen attraktiv zu gestalten und dennoch kein Klientel zu verlieren.

Andere Modelle orientieren sich nicht an vorgegebenen Inhaltsbereichen, sondern zum Beispiel am Zusammenspiel von Akteursgruppen im Schulentwicklungsprozess, etwa wenn es um Schulentwicklung auf Basis von Schülerfeedback geht. Unabhängig davon, welche der oben genannten Bereiche in den Mittelpunkt gestellt werden: Am Ende steht immer ein Prozess, der idealerweise – wie eingangs geschildert – ähnlich abläuft. Die folgende Tabelle von Koch und Textor (2015) zeigt einige der hier genannten Prozesselemente auf und verdeutlicht parallele Ideen:

Tab. 36: Mögliche Prozesselemente von Schulentwicklungsprozessen nach Koch und Textor (2015)

Ansatz/ Phasen einer Selbstevaluation	Institutioneller Schulentwicklungsprozess (ISP) (Dalin et al. 1995)	Index for Inclusion (Booth/Ainscow 2003, 2011; Boban/Hinz 2011)	Unterrichtsentwicklung durch Schülerfeedback (in Anlehnung an Bastian 2007)
Initierung	Initierung des Prozesses	Erste Sichtung des Indexes	Inhalt, Ziel und Verfahren des Schülerfeedbacks wird durch Lehrerinnen und Lehrer bestimmt
Teambildung	Bildung einer Steuergruppe	Bildung eines Index-Teams	Bildung eines Feedbackteams

Ansatz/ Phasen einer Selbstevaluation	Institutioneller Schulentwicklungsprozess (ISP) (Dalin et al. 1995)	Index for Inclusion (Booth/Ainscow 2003, 2011; Boban/Hinz 2011)	Unterrichtsentwicklung durch Schülerfeedback (in Anlehnung an Bastian 2007)
Erhebung	Datensammlung	Ist-Analyse anhand ausgewählter Aspekte des Indexes	Arbeit mit Feedbackverfahren einführen Feedback mit geregelten Verfahren durchführen
Auswertung und Interpretation	Gemeinsame Diagnose	Gemeinsame Diagnose unter Beteiligung aller relevanten Akteure	Rückmeldungen analysieren unter Partizipation der beteiligten Akteure
Planung von Zielen und Maßnahmen	Zielklärung und Maßnahmenplanung	Formulierung eines Schulprogramms nach inklusiven Maßstäben	Veränderung für den Unterricht planen
Umsetzung	Implementation	Implementation	Veränderung für den Unterricht umsetzen
Überprüfung der Zielerreichung	Evaluation	Evaluation	Evaluation
Erneute Initiierung	Erneute Initiierung	Erneute Initiierung ggf. zu einem anderen Schwerpunkt	Erneute Initiierung

Diese Tabelle ließe sich um viele Spalten erweitern. Es gibt eine große Anzahl an Prozessmodellen, die zwar nicht identisch, aber doch recht ähnlich sind. Vergleichbar den Strukturmödellen von Unterricht ist der Gewinn durch eine neue Bezeichnung, eine Umbenennung einer Phase oder das Einführen bzw. Streichen einer Phase mal mehr oder weniger hilfreich. Die einem Beratungsprozess ähnlichen Grundprinzipien bleiben bestehen.

Für jeden Schulentwicklungsprozess gilt es, eine Balance zwischen existierenden Rahmenbedingungen, Veränderungswünschen, Konservatismus und divergierenden Überzeugungen und Wünschen innerhalb des Kollegiums und anderer Vertreter und Vertreterinnen der Schulgemeinde zu finden.

Kooperation als zentrale Gelingensbedingung und Zielvorstellung von Schulentwicklung

Alle Modelle betrachten Schulentwicklung als einen Prozess kooperativen Handelns, der innerhalb des gerade genannten Spannungsfeldes nur gelingen kann, wenn er von einem großen Teil der Schulgemeinde getragen wird. Damit sind nicht nur Lehrkräfte gemeint, sondern auch Eltern, Kinder, Jugendliche sowie weitere Akteure und Akteurinnen. Kooperation ist nicht nur in diesem Zusammenhang ein schwieriger Begriff. Viele glauben zu wissen, was Kooperation bedeutet, verknüpfen normative Ansprüche mit ihr und sind letztendlich in realen Handlungssituationen enttäuscht, weil ihre Vorstellung von Kooperation oder der Intensität kooperativen Handelns nicht verwirklicht werden. Das gilt auch im wissenschaftlichen Bereich. In Hinblick auf Lehrerkooperation bemerkt Kelchtermans (2006) in seinem Review: „[...] even a quick look at the literature shows that the term [teacher collaboration] is far from being unequivocal“ (Kelchtermans 2006, 220).

Vor dem Hintergrund des hier darzustellenden Prozessmodells lässt sich Kooperation wie folgt definieren:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, 199).

Diese Definition bietet im Kontext der vorliegenden Darstellung einige Vorteile. Sie enthält in nuce Gelingensbedingungen eines Veränderungsprozesses. Veränderung ist nur erfolgreich, wenn Ziele als gemeinsam erkannt werden und absichtsvoll und vertrauensvoll zusammengearbeitet wird. Ein gemeinsamer Veränderungsprozess setzt ein gewisses Maß an Autonomie voraus. Denn warum sollte man an der eigenen Veränderung arbeiten, wenn von außen vorgegeben wird, wie das Endprodukt des Veränderungsprozesses zu sein hat? Last but not least lehren uns *Theorien sozialer Reziprozität* (u. a. Stegbauer 2011), dass Menschen sich nur gemeinsam für etwas engagieren, wenn jeder etwas gibt, aber auch etwas dafür erhält. Wenn etwa nur eine Seite bereit ist, sich zu engagieren, andere als Trittbrettfahrer und -fahrerinnen davon profitieren, wird das Engagement derjenigen, die sich engagieren, nachlassen. Wenn nur eine Seite in einem Veränderungsprozess etwas aufgeben soll und nichts dafür erhält, was sie für wertvoll erachtet, wird sie Widerstand leisten.

Gelingt es, Kooperation im oben definierten Sinn zu entwickeln, kann sich eine Schule zu einer sogenannten *Professionellen Lerngemeinschaft* entwickeln. Unter diesem Terminus wird Schule als lernende Organisation in der Schulentwicklungsforschung untersucht. Es gibt einige Evidenz dafür, dass *Professionelle Lerngemeinschaften* einen positiven Einfluss auf den Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden haben und insgesamt in solchen Gemeinschaften eine größere Bereitschaft herrscht, Veränderung in der Schule mitzutragen (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp 2012). Dieses Idealbild einer Schule ist nicht der Regelfall – weder national noch international.

Die oben genannte Definition von Spieß ist gut vereinbar mit dem populären Modell zur Kooperation von Lehrkräften, welches Gräsel, Fussangl und Pröbstel (2006) – basierend auf dem angloamerikanischen Kooperationsmodell von Little (1990) – entwickelt haben und welches erfolgversprechend in der empirisch-quantitativen Forschung eingesetzt wird. Dabei gehen sie von drei Formen wachsender Komplexität aus:

- *Austausch*: Lehrkräfte informieren sich gegenseitig über berufliche Inhalte und tauschen Material miteinander aus. Gleichzeitig arbeiten sie weitgehend unabhängig voneinander. Da bei dieser Arbeitsweise eher keine Zielkonflikte auftreten, müssen keine (divergierenden) Positionen ausgehandelt werden; auch sind wenig negative Konsequenzen für die eigene Person zu befürchten (wie Zeitaufwand, Konflikte). Deshalb bezeichnet man diese Form der Kooperation auch als ‚Low Cost‘-Kooperation.
- *Arbeitsteilige Kooperation*: Es besteht eine gemeinsame Zielsetzung, die durch arbeitsteilige Aufgabenverteilung umgesetzt werden soll. Die Kooperationspartner und -partnerinnen arbeiten autonom und leisten lediglich ihren jeweiligen Beitrag, um eine Aufgabe insgesamt zu erfüllen. Die gemeinsame Zielsetzung birgt Konfliktpotenzial, da Einigungen ausgehandelt werden müssen. Die Autonomie beim Arbeiten jedoch hält dieses Potenzial gering.
- *Kokonstruktion*: Individuelles Wissen wird so aufeinander bezogen, dass gemeinsames Wissen bzw. gemeinsame Problemlösestrategien entstehen. Der nötige intensive Austausch schränkt die Autonomie der Einzelnen ein und die Aushandlungsprozesse bergen Konfliktpotenzial. Mit anderen Worten: Der Aufwand ist hoch und es handelt sich um eine ‚High Cost‘-Kooperation.

Forscherinnen und Forscher sind sich einig: Die Kooperation von Lehrkräften ist ein wichtiges Element hinsichtlich der Schulqualität. Dies zeigen sowohl normative Forderungen als auch empirische Forschung (Terhart & Klieme 2006, 163). George, Hall und Stiegelbauer (2006) etwa argumentieren auf Basis empirischer Untersuchungen, dass insbesondere die Aspekte

- Häufigkeit der Kooperation,
- Kommunikation im Kollegium sowie
- Erfahrungen im Team

die affektiv-kognitive Auseinandersetzung mit Innovation vorhersagen. Diese Auseinandersetzung mit schulischen Neuerungen und insbesondere mit deren Konsequenzen bedingt wiederum die wahrgenommene Entwicklung der Lehrenden im Implementationsprozess. Die gerade genannten Autoren schlussfolgern u. a., dass Lehrkräfte, die häufig mit den Kolleginnen und Kollegen kooperieren, sich stärker von der Neuerung betroffen fühlen und sich vermehrt mit den Konsequenzen und den Arbeitsmöglichkeiten mit anderen im Rahmen dieser auseinandersetzen (George et al. 2006, 53).

Unglücklicherweise klaffen Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander. Je höher die Ansprüche an Kooperation – zum Beispiel *arbeitsteilige Kooperation* oder *Kokonstruktion* –, desto weniger findet sie statt. Das ist gut untersucht, sowohl im deutschsprachigen (Fussangel et al. 2016; Keller-Schneider & Albisser 2013) als auch im angelsächsischen Bereich (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015, 21). Einer der zentralen Gründe für das Ausbleiben von Kooperation oder der Entwicklung auf lediglich niedrigem Niveau wird seit beinahe 50 Jahren unter dem von Richard Lortie entwickelten Begriff *Autonomie-Paritäts-Muster* diskutiert und untersucht (Lortie 1975). Die Grundidee von Lortie lautet:

1. Lehrkräfte arbeiten in ihren Klassenzimmern unabhängig von anderen, niemand schaut ihnen in die Karten, sie müssen sich nur begrenzt mit anderen rückkoppeln und empfinden dies als ein hohes und schützenswertes Maß an *Autonomie*.
2. Gleichzeitig wünschen sie sich eine Gleichbehandlung aller Lehrkräfte im Sinne einer *Parität*.
3. Die gewünschte Interaktion zeichnet sich durch einen zuvorkommenden Umgang aus, bei welchem keine Intervention hinsichtlich Angelegenheiten von Kolleginnen und Kollegen stattfinden soll.

Kooperation bedroht dieses Muster. Es geht nicht nur Autonomie verloren, sondern Kooperation erfordert immer auch Leitung, wodurch die Parität aufgelöst wird. Lortie betrachtet das Autonomie-Paritäts-Muster als einen Ausdruck beruflicher Sozialisation, der nur schwer zu durchbrechen ist. Es handelt sich um eine manifeste Überzeugung von Lehrkräften über das, was sie für richtiges Handeln halten. Gleichzeitig erwarten sie Respekt für ihre Überzeugung. Trotz der intensiven Diskussion und Popularität ist die empirische Absicherung in Hinblick auf dieses Muster mäßig ausgeprägt. Eine Studie aus Österreich mit etwas mehr als 500 Lehrkräften weist darauf hin, dass es neben dem Autonomie-Paritäts-Muster eine mindestens ebenso große Gruppe an Lehrkräften gibt, die teamorientiert sind, und eine andere geringfügig kleinere Gruppe, die als Einzelkämpfer beschrieben wird (Eder, Dämon & Hörl 2011). Jedoch, Einzelkämpfer und diejenigen, die dem Autoritäts-Paritäts-Muster folgen, machen ca. zwei Drittel der Lehrkräfte aus. Das ist eine schwierige Melange für Schulentwicklung. Interessant ist, dass das von Lortie identifizierte Muster gemäß der österreichischen Studie nicht erst in der beruflichen Sozialisation erworben wird, sondern schon bei Lehramtsstudierenden vorhanden ist. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Schülerinnen und Schüler jahrelang ihre Lehrkräfte beobachteten und dieses Muster übernehmen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass bei Lehramtsstudierenden, von denen mindestens ein Elternteil als Lehrkraft gearbeitet hat, das Muster häufiger vertreten war (ebd.).

Neben dem Autonomie-Paritätsmuster stehen der Entwicklung von Kooperation in Schulentwicklungsprozessen schwierige gruppendifamische Konstellationen im Wege. Schratz und Steiner-Löffler (1999) haben auf Basis einer schwedischen Studie (Krebsbach-Gnath 1992) eine Typologie von Rollenbildern in Organisationen entwickelt, die sich auf die Schule übertragen lässt. In der folgenden Grafik sind sie in der Reihenfolge ihres Auftretens aufgeführt:

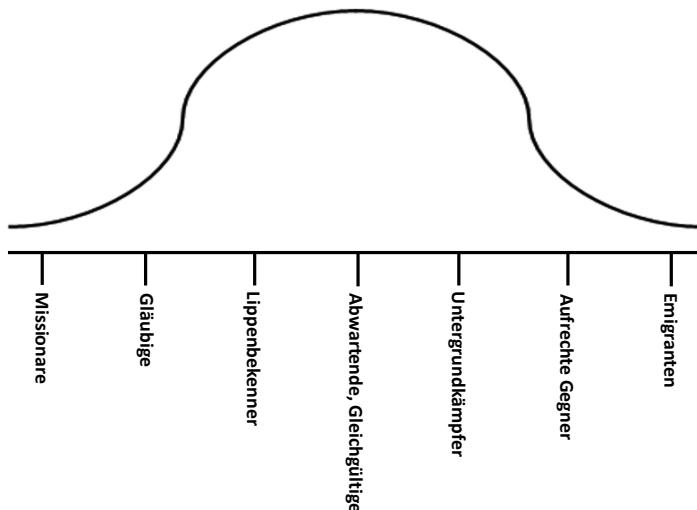


Abb. 63: Typologie von Rollenbildern in Organisationen nach Schratz und Steiner-Löffler (1999)

- *Missionare* sind so etwas wie die ‚Erfinder‘ einer Neuerung, die sie vorantreiben wollen. Sie sind besonders motiviert, entwickeln Ideen, engagieren sich in Arbeitsgruppen oder Teams und versuchen, Unterstützung für neue Ideen bei denjenigen zu gewinnen, die sich zurückhaltend zeigen.
- *Gläubige* sind diejenigen, die sich schnell überzeugen lassen, den Missionaren folgen, und dann ebenfalls, ohne Anstrengungen zu scheuen, Vision und Innovation weiterverbreiten und voranbringen. Anders als etwa Opportunisten glauben sie an den Wert des Neuen.
- *Lippenbekener, Abwartende/Gleichgültige und Untergrundkämpfer* befinden sich zwischen den extremen Positionen. Sie können für neue Ideen begeistert werden, fassen sie Vertrauen in diese. Ebenso ist auch ein ‚Abrutschen‘ in die andere Richtung möglich. Es finden sich auch Desinteressierte, sich bewusst neutral Verhaltende und Opportunisten, die sich früher oder später auf die Seite der Mehrheit schlagen.
- *Aufrechte Gegner* kommunizieren – im Gegensatz zu den Untergrundkämpfern – ihre Ablehnung offen. Sie vertreten gegenteilige Positionen, haben wenig Vertrauen und/oder leisten aktiven Widerstand. Sie treten in offenen Konflikt zu den Missionaren und versuchen, andere für ihre gegenteilige Position zu gewinnen.
- *Emigranten* stellen sich selbst außerhalb des Prozesses, da sie die Neuerung fürchten. Sie verhalten sich so, als ob sie der Veränderungsprozess nichts angehe, obwohl sie Teil einer Schulgemeinschaft sind. Es gibt auch die ‚innere‘ Emigration, bei der weder Widerstand noch Zustimmung gezeigt werden.

Neben diesem Muster gibt es eine Reihe weiterer Einflussfaktoren auf die Kooperation von Lehrkräften (vgl. die Zusammenstellung empirischer Ergebnisse von Muckenthaler 2021, 54–56, 72ff.):

- Lehrkräfte an Gymnasien kooperieren weniger als die an anderen Schulformen.
- Weibliche Lehrkräfte kooperieren intensiver als männliche Lehrkräfte.
- Je kürzer eine Lehrkraft an der Schule ist, desto intensiver ist sie kooperationsbereit.
- Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen kooperieren intensiver als Lehrkräfte, die diesen Beruf schon länger ausüben.
- Ungeklärte Fragen der Zuständigkeit, der Verantwortlichkeit und Befugnis stören ganz besonders die Kooperation in multiprofessionellen Teams.

Der nachfolgend geschilderte Prozess von Schulentwicklung geht von einigen zentralen Grundannahmen aus, die hier noch einmal zusammengefasst werden.

Die Veränderung von Schule

- ist ein komplexer Problemlöseprozesses, der Ähnlichkeit mit den Modellen schulischer Beratung hat, wie sie in Kapitel 5.2 dargestellt wurden.
- weist in ihren vielen Prozessmodellen strukturell große Ähnlichkeiten auf.
- findet auf Basis vieler Partikularinteressen, unterschiedlicher Wissensstände und unterschiedlicher Überzeugungen statt.
- ist nur dann erfolgreich, wenn durch eine Verpflichtung auf gemeinsame Ziele komplexes kooperatives Handeln entwickelt wird, welches von einem großen Teil der Schulgemeinde (mit)getragen wird.

6.5.1 Einigung auf einen Entwicklungsprozess

Unabhängig davon, was der Anlass ist, über einen Schulentwicklungsprozess nachzudenken – Druck oder Zug, Anstöße von innen oder außen, ein Top Down- oder Bottom Up-Prozess – muss eine grundsätzliche Entscheidung getroffen werden, ob, wann und wie ein solcher Prozess stattfinden soll. An dieser Stelle ist die Schulleitung als Moderator bzw. Moderatorin gefragt. Bei Top Down-Prozessen, die von einer vorgesetzten Behörde oder dem Kultusministerium ausgehen, ist die Frage des ‚ob‘ nicht verhandelbar. Eine Idee der Schulleitung jedoch, Schule in eine bestimmte Richtung zu entwickeln, sollte durchaus verhandelt werden. Einen Prozess gegen den Willen des Kollegiums als Top Down durchzusetzen, wird tendenziell nicht von Erfolg gekrönt sein. Andererseits kann auch kein Prozess gegen den Willen der Schulleitung durchgeführt werden. Es bedarf einer Aussprache über verschiedene Einstellungen, Erwartungen und Bedürfnisse der an der Schule und dem Prozess Beteiligten. Wichtig ist auch eine Verhandlung über die Modalitäten:

- Zu welchen Zeitpunkten soll der Prozess stattfinden?
- Wie viel Zeit soll er in Anspruch nehmen?
- Wer nimmt daran teil? Wer soll nicht daran teilnehmen?
- Welche Interaktionen sollen oder dürfen stattfinden und welche nicht?
- Welche Art von Daten müssen, sollen oder dürfen erhoben werden?
- Und ganz besonders wichtig: Wer moderiert den Prozess – eine Person von innen oder von außen?

6.5.2 Moderation auswählen

Die Moderation eines Schulentwicklungsprozesses setzt ein hohes Maß an Kompetenz voraus. Moderatorinnen und Moderatoren müssen Expertise in folgenden Bereichen haben:

Evidenzbasierte, systematische Datenerhebung: Die Akteure und Akteurinnen der Schule haben häufig Anmutungen oder Vermutungen, was gut oder schlecht an der Schule sei, was verändert werden müsse etc. Ein Teil dieser Anmutungen oder Vermutungen sind impliziter Natur (Mintrop & Coghlan 2018) und damit nicht immer bewusst. Datenerhebungen auf Basis von Großgruppen- und Kleingruppendiskussionen, Einzel- und Gruppeninterviews, der Anwendung von Indikatoren-Systemen, quantitativ ausgewerteten Befragungen etc. machen unterschiedliche Vorstellungen explizit und für alle sichtbar.

Konstruktive Aufbereitung und Dokumentation von Ergebnissen: Es ist eine Sache, Daten zu erheben, und eine andere, sie so aufzubereiten, dass sie möglichst viele verstehen und möglichst wenige verletzen. Letzteres heißt nicht, dass man Daten verschweigt oder nur in der ‚Komfortzone‘ der Akteure und Akteurinnen argumentiert. Es geht darum, sachlich zu bleiben, keine Vorwürfe zu erheben oder andere nicht zu demütigen. Unsachlichkeit befördert Konflikte.

Wissenstransfer: Innerhalb eines Schulentwicklungsprozesses können Probleme auftauchen, die auf Basis des Wissens der Akteure und Akteurinnen der Schule nicht gelöst werden können – zum Beispiel juristische Probleme, Probleme mit unterschiedlichen Förderbedarfen, therapeutische Probleme, finanzielle Probleme und/oder Schwierigkeiten mit der Etablierung einer technischen Infrastruktur. Moderatorinnen und Moderatoren müssen in der Lage sein, Wissen für diese Probleme verfügbar zu machen, auch wenn sie dieses Wissen zunächst selbst nicht haben.

Umgang mit schwierigen gruppendiffusen Prozessen: Die oben angesprochene Diversität von Status, Überzeugungen, Erfahrungen und/oder unterschiedlichen Interpretationen führt häufig zu Partikularinteressen der Akteure und Akteurinnen, die konfliktthaft ausgetragen werden können. Eine besondere Gefahr liegt in dem Versuch, von Teilen der Schulentwicklungsgruppe gegen die Schulleitung instrumentalisiert zu werden. Umgekehrt kann auch eine Schulleitung versuchen, Moderatorinnen und Moderatoren dazu zu bewegen, gegen einzelne Gruppen oder Individuen vorzugehen. Solche Ansprüche werden nicht selten an die Moderation herangetragen.

Prozessbegleitung: Schulentwicklung besteht nicht darin, ein Dokument zu verfassen, in dem steht, was verändert werden soll. Aspekte der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung oder Unterrichtsentwicklung müssen beratend begleitet werden. Es gilt, nicht nur einen Blick für Wirkungen und Nebenwirkungen zu haben, sondern auch ethische Fragen der Institution mit zu berücksichtigen.

Anleitung zur Netzwerkarbeit: Die Veränderung von Schule erfordert die Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen Statusgruppen, die Zusammenarbeit von Mitgliedern verschiedener Statusgruppen und die Zusammenarbeit mit externen Personen oder Institutionen. Es geht also um schulinterne Vernetzung und die Vernetzung der Schule nach außen.

Gerade das Potenzial des Ausbrechens von Konflikten legt eine externe Moderation durch Personen nahe, die unabhängig sind und sozusagen ‚keine Karten im Spiel der Institution haben‘. Dies befreit von Vorwürfen, nur eigene Interessen zu verfolgen, als Moderator oder Moderatorin in Konflikten obsiegen zu wollen, und eröffnet Möglichkeiten größerer Akzeptanz.

6.5.3 Analyse des IST-Zustands – Stärken-Schwächen-Analyse

Schulen sind nicht *eo ipso* gut oder schlecht. Sie haben bestimmte Rahmenbedingungen interner wie externer Art, mit denen sie umgehen müssen. Zu den extern bedingten Merkmalen gehören etwa die Schülerzusammensetzung, die finanzielle Lage des Schulträgers oder auch die räumlichen Gegebenheiten. Diese externen Merkmale sind durch die Schule im Allgemeinen schwer zu beeinflussen. Eine neue Sporthalle mag wichtig und wünschenswert sein; wenn der Sachaufwandsträger allerdings kein Geld hat oder keines bereitstellt, ist es sinnlos, einen Schul-

entwicklungsprozess zu starten, in dem eine solche Sportstätte eine wichtige Rolle einnimmt. Zu den internen Merkmalen gehören zum Beispiel das Schulklima, die Qualität und Intensität der Lehrerkooperationen oder Aspekte der Unterrichtsgestaltung. Manchen Schulen gelingt es trotz ungünstiger Rahmenbedingungen, eine hohe Ergebnisqualität hervorzubringen, manche schaffen dies trotz günstiger Bedingungen nicht. Dabei ist unter Ergebnisqualität vor allem der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Holtappels (in van Ackeren et al. 2021, 22) hat vor dem Hintergrund solcher Überlegungen eine Typisierung von Schulen auf Basis von Ergebnisqualität und schulischen Kontextbedingungen vorgenommen:

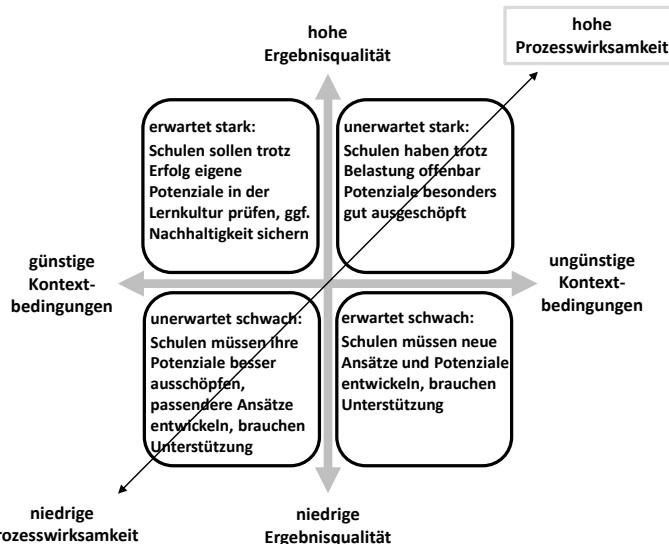


Abb. 64: Typisierung von Schulen auf Basis von Ergebnisqualität und schulischen Kontextbedingungen von Holtappels nach van Ackeren et al. (2021)

Diese Typisierung ist zweifellos vereinfachend, kann vielfach differenziert werden, zeigt aber grundsätzliche Rahmenbedingungen für Schulentwicklungsprozesse auf. Der erste Schritt in einem Schulentwicklungsprozess ist nun das Charakterisieren des IST-Zustands. Aus der Sicht problemlösenden Denkens steht deshalb am Anfang eine Stärken-Schwächen-Analyse, die auch Rahmenbedingungen und Ressourcen erfasst. Viele der Akteurinnen und Akteure einer Schule haben unterschiedliche Vorstellungen, welches die Stärken und Schwächen ihrer Institution sind. Das hat mit unterschiedlichem Status, verschiedenen Überzeugungen, unterschiedlichen Erfahrungen oder heterogenen Bewertungen identischer Ereignisse oder Erfahrungen und vielem Weiteren zu tun.

Das heißt, der IST-Zustand im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse ist nicht etwas, was man vorfindet, sondern er ist das Ergebnis eines gemeinsamen Konstruktionsprozesses, der angeleitet werden muss. Wichtig ist, dass möglichst alle an der Schule beteiligten Gruppen zu Wort kommen und ihre Perspektiven auf die Schule artikulieren dürfen. Ein solcher Konstruktionsprozess auf Basis verschiedenster Perspektiven kann induktiv geschehen. Das heißt, eine Stärken-Schwächen-Analyse findet ohne kategoriale Vorgaben statt. Dem stehen deduktive Systeme gegenüber, bei denen man vorhandene Kategoriensysteme benutzt, um Stärken und

Schwächen zu identifizieren. Es gibt einerseits komplexe Kategoriensysteme wie den oben genannten Index für Inklusion. Diesem stehen andererseits einfache Systeme gegenüber wie etwa das von Jere Brophy für die UNESCO entwickelte Kategoriensystem zur Unterrichtsqualität, das aus nur 12 Kategorien besteht (Brophy 1999). Groß angelegte Kategoriensysteme verlieren leicht ihren Unterstützungscharakter, weil sie zu komplex sind und in der praktischen Schulentwicklung nicht überblickt werden können. Der Index für Inklusion etwa ist in drei grundlegende Dimensionen unterteilt: „Inklusive Kulturen schaffen“ (z. B. organisatorische Leitbilder, Sensibilisierung für die Wertschätzung von Diversität), „Inklusive Strukturen etablieren“ (z. B. Barrierefreiheit, Strukturen für inklusive Angebote) und „Inklusive Praktiken entwickeln“ (z. B. passgenaue Unterstützung, spezielle Angebote). Allerdings zerfallen diese drei großen Kategorien in ca. 1500 einzelne Indikatoren (Booth & Ainscow 2016). Damit verlieren sie ihre Funktion, als Heuristik für praktische Schulentwicklungsprozesse zu dienen.

Zunächst ein Beispiel für ein Instrument zur Unterstützung einer induktiven Analyse. Ein national wie international populäres Instrument einer induktiven Stärken-Schwächen-Analyse ist die sogenannte SWOT-Analyse (Rolff 2013, 76ff.). Das Akronym steht für *Strength*, *Weakness*, *Opportunities* und *Threats*.

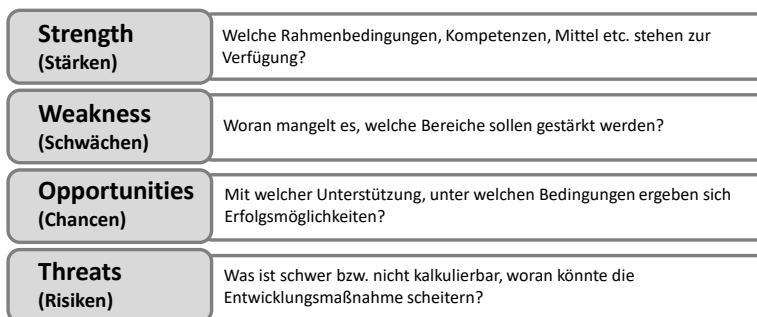


Abb. 65: SWOT-Analyse nach Rolff (2013)

Um nicht in einer Fülle von Einzelmeinungen zu ersticken, werden die hier angeführten Fragen in moderierte, gruppendifamische Prozesse in Kleingruppen eingebettet, zusammengefasst und sind dann für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Entwicklungsprozesses zugänglich. So beschäftigen sich etwa eine Gruppe des Kollegiums und andere Akteure und Akteurinnen mit den Stärken, während andere Kleingruppen sich mit den Schwächen, Chancen und Risiken beschäftigen. Üblicherweise trägt jede Gruppe ihre Ergebnisse vor, visualisiert sie oder stellt sie in digitaler Form zur Verfügung, damit sie dann im Forum diskutiert werden können. Während des Prozesses ist es häufig hilfreich, kollegiale Einschätzungen denen der Schulleitung oder unterschiedlicher Statusgruppen (z. B. Schülerinnen und Schüler, Eltern, pädagogisches Personal) gegenüberzustellen. Die Wahrnehmung, welche Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken vorhanden sind, differiert im Allgemeinen. Deswegen ist es wichtig, sich hierüber auszutauschen, um gemeinsame Standpunkte zu erarbeiten. Es ist nicht immer ganz einfach, solche Standpunkte zu finden.

Eine SWOT-Analyse als Bestimmung des IST-Zustands ist nur eine von vielen Möglichkeiten. Andere Möglichkeiten bestehen in der Nutzung von Indikatoren systemen. Im Kontext der inklusiven Schulentwicklung gibt es zum Beispiel die QU!S-Skala, ein Indikatoren system zur Beurteilung der Inklusionsqualität von Schulen (Heimlich, Ostertag, Wilfert & Gebhardt 2018),

das deutlich übersichtlicher ist als der Index für Inklusion. Diese ‚Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung‘ (QU!S) zeichnet sich durch folgende Dimensionen aus, die mithilfe eines Fragebogens oder Online-Instruments an Schulen erhoben werden können und ähnlich einer SWOT-Analyse Auskunft über Stärken und Schwächen in Hinblick auf einen bestimmten Entwicklungsbereich geben. Allerdings sind hier – anders als in einer SWOT-Analyse – Kategorien und Unterkategorien, auf die geachtet werden soll, vorgegeben. QU!S kann sowohl im Kontext einer Analyse in eigener Regie als auch für eine Analyse benutzt werden, die von externen Unterstützungsstystemen durchgeführt wird.

1. Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen

- 1.1 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung mit einbezogen.
- 1.2 Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.
- 1.3 Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.
- 1.4 Der Stand der Lernentwicklung der Schüler wird regelmäßig überprüft.
- 1.5 Die Schüler können individuelle Förderung in Anspruch nehmen.

2. Inklusiver Unterricht

- 2.1 Inklusiver Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge der Schüler zu den Lerninhalten.
- 2.2 Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler angemessen Rechnung.
- 2.3 Der Unterricht ist für die Schüler klar, verständlich und transparent.
- 2.4 Inklusiver Unterricht bietet den Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsräum.
- 2.5 Inklusiver Unterricht bemüht sich um ein lernförderliches Klima.

3. Interdisziplinäre Teamkooperation

- 3.1 Im Unterricht wird im Team gearbeitet.
- 3.2 Der Unterricht wird gemeinsam geplant und in Absprache durchgeführt.
- 3.3 Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit wird gemeinsam reflektiert.
- 3.4 Die pädagogische Arbeit wird so organisiert, dass diese möglichst zeitnah und effektiv zu bewältigen ist.
- 3.5 Kooperation findet auch über die Grenzen der Klasse hinaus statt.

4. Schulkonzept und Schulleben

- 4.1 Die Schulleitung eröffnet Möglichkeiten, über die Chancen einer inklusiven Schule zu reflektieren.
- 4.2 Die Schulleitung ist aktiv an der Entwicklung eines inklusiven Schulkonzeptes beteiligt.
- 4.3 Im Schulleben ist es selbstverständlich, dass die Schüler an den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen können.
- 4.4 Die Schule hat das Leitbild der Inklusion in ihrem Schulkonzept verankert.
- 4.5 Vom Kollegium wird das Thema Inklusion unterstützt.

5. Vernetzung mit dem Umfeld

- 5.1 Die Schule kooperiert mit den am pädagogischen Prozess direkt Beteiligten, damit den Schülern bestmögliche Lernbedingungen eröffnet werden.
- 5.2 Die Schule strebt die Entwicklung eines Netzwerkes an, damit den Schülern bestmögliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Gesellschaft eröffnet werden.
- 5.3 Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Voraussetzung betrachtet, um die inklusive Schule voranzubringen.
- 5.4 Das Umfeld wird in die inklusive Schulentwicklung mit einbezogen.
- 5.5 Die Schule kann auf fachliche Beratung und Begleitung zurückgreifen.

Abb. 66: Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S) nach Heimlich et al. (2018)

Es gibt für die verschiedensten Entwicklungsbereiche Indikatoren-Systeme – zum Beispiel für die interkulturelle Schulentwicklung (Kiel, Scharfenberg & Weiß 2020) oder die Unterrichtsentwicklung (u. a. ISB 2020). Indikatoren-Systeme haben den Vorteil, Aufmerksamkeit zu bündeln, damit einen Entwicklungsprozess zu fokussieren und nicht zu versuchen, alles auf einmal zu verändern. Selbstverständlich sind auch Mischformen zwischen induktiven und deduktiven Stärken-Schwächen-Analysen möglich.

6.5.4 Aushandlung des SOLL-Zustands – Zielbestimmung

Die Formulierung von Zielen in einem Schulentwicklungsprozess hat viel Ähnlichkeit mit der Formulierung von Lernzielen. Erst nennt man als Grobziel 3–7 Entwicklungsbereiche, die verändert werden sollen, und dann bricht man die Grobziele in konkrete Teilziele auf. In beiden Fällen – Unterrichtszielen und Entwicklungszielen – sollen sich Zielformulierungen durch Beobachtbarkeit und Operationalisierbarkeit auszeichnen. In diesem Sinne reicht es nicht aus, im Sinne von Organisationsentwicklung z. B. vage zu formulieren: „Wir wollen unseren Kontakt zu den Eltern verbessern!“ Das ist viel zu ungenau! Es müsste insbesondere definiert werden, was man unter ‚Kontakt‘ oder ‚Verbesserung‘ versteht, wie lange es dauert, das Kontaktverhalten zu verändern, welchen Mehrwert Kinder, Jugendliche, Eltern, aber auch Lehrkräfte durch diese Veränderung von Kontaktformen haben etc. Dabei müssen die Ziele zu den Überzeugungen und Wertvorstellungen der Akteure und Akteurinnen der Schule passen.

Hilfreich für die Formulierung von Entwicklungszielen ist die sogenannte SMART-Regel (vgl. Berthel 1973):

Spezifizierung: Ziele müssen spezifisch, eindeutig und positiv beschrieben sein.

Messbarkeit: Die Zielerreichung sollte messbar sein.

Attraktivität: Für das Projektteam sollte es attraktiv sein, das Projektziel zu erreichen.

Realisierbarkeit: Das Ziel muss auf realistische Weise erreichbar sein.

Terminierung: Das Ziel muss innerhalb eines zeitlich festgelegten Rahmens erreichbar sein.

Abb. 67: SMART-Regel nach Berthel (1973)

Diese fünf Punkte können als Checkliste benutzt werden, um machbare und attraktive Ziele zu formulieren. Moderatorinnen und Moderatoren, Schulleitungen oder Steuergruppen können das Erreichen so formulierter Ziele beobachten und sinnvoll bewerten. Beim Nichterreichen von Zielen helfen diese Formulierungen zu bestimmen, wo nachjustiert werden muss oder wer für das Erreichen oder Nichterreichen von Zielen verantwortlich ist. Das SMART-Modell ist nicht nur wegen seines sprechenden Akronyms national wie international beliebt, sondern lässt sich in der Tat in moderierten Sitzungen gut einsetzen, weil es eine übersichtliche, gut kommunizierbare Struktur bietet, die entweder vielfältige, häufig ungeordnete Formulierungswünsche in geordnete Bahnen lenkt oder als Checkliste dient, Formulierungen zu überprüfen. Hier ein reales Beispiel aus einem Schulentwicklungsprozess in Bayern (anonymisiert ohne Quellenangabe):

Das Schulentwicklungsteam hat unter Anleitung externer Moderation einen Entwicklungsbe- reich wie folgt formuliert:

„Wir stärken den Kontakt zu den Eltern und zeigen auch Grenzen auf!“

1. Wir fordern und suchen nach Möglichkeiten, um uns zu schützen!

- Eltern sollen Dienstweg einhalten; keine Schwellensprechstunden vor acht Uhr

- regelmäßige Elterninformationsbriefe (drei Mal pro Schuljahr), um Klarheit zu schaffen

- Plakate/Aushänge in der Aula zur Info

2. Wir informieren und binden die Eltern stärker ein!

- regelmäßige Elternabende zum besseren Austausch und Information (2–4 Mal im Schuljahr)
- regelmäßige Infobriefe für Klarheit (evtl. Infomappe)
- Eltern sollen stärker einbezogen werden (Feste, Flohmärkte)
- die Verantwortungsbereitschaft von Eltern soll gestärkt werden
- Einladungen und Wünsche als Schulrundbrief, nicht nur klassenintern
- regelmäßige Mitteilung/Rückmeldung des Leistungsstandes

Wendet man die SMART-Regeln als Checkliste an, lässt sich Folgendes feststellen: Im Sinne der **Spezifität** wird definiert, welche Art von Kontakt aus Sicht des Schulentwicklungsteams angemessen ist. Dem klaren Setzen von Grenzen im ersten Ziel werden im zweiten Ziel eine Reihe von Kontaktangeboten und Angeboten einer stärkeren Einbindung gegenübergestellt. Noch spezifischer wäre die Zielformulierung, wenn Verantwortlichkeiten klar benannt und zugeordnet würden – etwa wer die Infobriefe gestaltet, die Plakate aufhängt etc. Viele Elemente sind im Sinne des zweiten Prinzips **Messbarkeit** messbar oder zumindest klar beobachtbar, etwa der Turnus der Informationsbriefe oder Elternabende, das Aufhängen von Plakaten in der Aula etc. Die **Attraktivität** für das Lehrerkollegium liegt in der Minimierung von unvorhersehbaren bzw. überraschenden (Eltern-)Kontakten und mehr Geregeltheit. Darüber hinaus wird die Attraktivität für Eltern erhöht, indem mehr Information stattfindet und/oder informelle Treffen etwa bei Flohmärkten angeboten werden. Hier wird eine Werteorientierung im Sinne eines Interessenausgleichs deutlich. Die Ziele scheinen in einem Schulbetrieb, der nicht vor anderen großen Herausforderungen steht, **realisierbar**. Was in diesen Formulierungen fehlt, ist ein klarer Zeitrahmen, der sich aber unproblematisch erstellen ließe.

Ein weiteres wichtiges Instrument aus dem Moderatorbaukasten ist die sogenannte ALPEN-Methode, die ganz besonders hilfreich für die Zeit- und Umsetzungsplanung ist (Seiwert 2007).

Aufgaben nach Bedeutung und Dringlichkeit sortieren

Länge der dazu benötigten Zeit einschätzen

Pufferzeiten einplanen

Entscheidungen treffen

Nachkontrolle

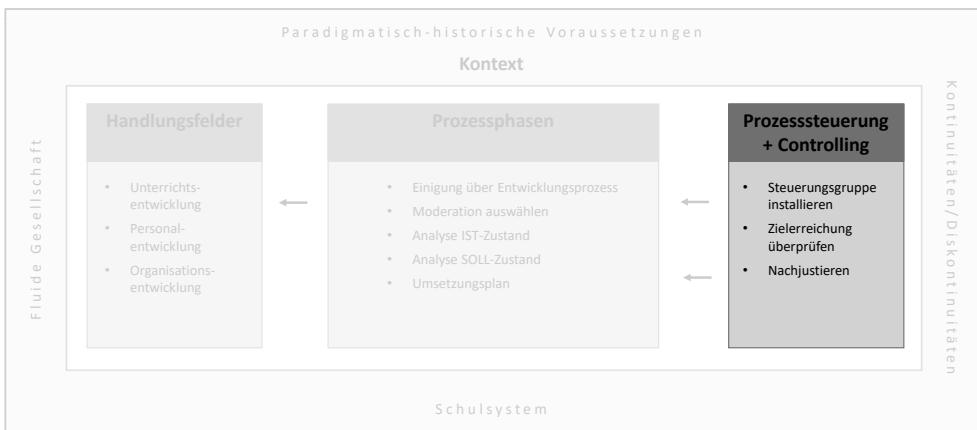
Abb. 68: ALPEN-Methode nach Seiwert (2007)

Basis dieser Methode ist eine Variante des sogenannten „Eisenhower-Prinzips“. Gemäß diesem Prinzip *sortiert* man Aufgaben nach dem Grad der Dringlichkeit und dem Grad der Wichtigkeit. Sogenannte A-Aufgaben sind besonders bedeutsam für den Fortschritt des Projekts und müssen dringend, d.h. zu einem bestimmten Termin oder zuerst erledigt werden. Diese haben Vorrang vor B-Aufgaben, die ebenfalls wichtig, aber weniger dringlich (nicht terminiert) sind. C-Aufgaben sind für den Erfolg der Schulentwicklungsmaßnahme weniger entscheidend und werden nachher nachrangig bearbeitet. Darüber hinaus gibt es häufig auch D-Aufgaben. Das sind scheinbare Aufgaben, die zu Beginn vielleicht bedeutsam erschienen, jedoch nicht zum Projektfortschritt beitragen und deshalb überhaupt nicht bearbeitet werden müssen. Da es häufig die Tendenz gibt, den Zeitaufwand in komplexen Situationen zu unterschätzen, gilt es, bewusst *Pufferzeiten* einzuplanen. *Entscheidungen zu treffen* bedeutet, festzulegen, wer welche Aufgaben mit welcher Dringlichkeit erledigt. Es geht darum, individuelle Verantwortlichkeit herzustellen. Die Nachkontrolle stellt das Controlling dar, welches überprüft, welche Ziele aus

welchen Gründen erreicht oder nicht erreicht wurden. Im Kontext der Zielbestimmung geht es zunächst einmal darum zu bestimmen, wer für die Nachkontrolle zu welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang verantwortlich ist und welche Konsequenzen aus ihr gezogen werden.

6.6 Wie finden Prozesssteuerung und Controlling statt?

6.6.1 Die Steuergruppe



Ein komplexer Prozess, an dem mehrere Dutzend Personen beteiligt sind und der sich über teils lange Zeiträume erstreckt (bis zu mehreren Jahren), muss gesteuert werden. Dies kann eine Schulleitung nicht allein. Üblicherweise wird im Rahmen des Moderationsprozesses – nach der Aushandlung der Ziele, spätestens aber nach der Bestimmung von Interventionen – eine *Steuergruppe* eingesetzt, welche die miteinander verknüpften Einzelprozesse lenkt und das Controlling ausübt. Manchmal existieren an einer Schule für bestimmte Bereiche schon Steuergruppen. Dies ist ganz besonders bei großen Schulen der Fall. Eine Steuergruppe kann nur erfolgreich arbeiten, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind (Rolff 2013):

- eine klare Definition des Auftrags durch das Kollegium;
- Freiwilligkeit der Mitarbeit;
- Repräsentanz der wichtigsten Statusgruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, evtl. Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen);
- Transparenz der Arbeit gegenüber dem Kollegium und anderen beteiligten Gruppen;
- Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten;
- geklärtes Verhältnis zur Schulleitung.

Um arbeitsfähig zu sein, sollten Steuergruppen – in Abhängigkeit von der Größe der Schule und der Komplexität des Entwicklungsprozesses – aus nicht mehr als 3–7 Mitgliedern bestehen. Wenigstens ein Mitglied der Steuergruppe sollte eine Vertreterin oder ein Vertreter der Schulleitung sein, da Schulentwicklungsprozesse weder gegen das Kollegium noch gegen die Schulleitung stattfinden können. Die Schulleitung muss organisatorischen und strukturellen Umgestaltungen zustimmen und Ergebnisse eines Entwicklungsprozesses nach außen vertreten. Die Akzeptanz von Entscheidungen der Steuergruppe und organisatorischen Handlungen ist größer, wenn sie von einem Mitglied des Lehrerkollegiums geleitet wird und nicht von der

Schulleitung. Ansonsten entsteht leicht der Eindruck, eine Steuergruppe sei nur der verlängerte Arm des Rektorats oder des Direktorats.

Elternvertreter und Elternvertreterinnen ebenso wie Schülervertreter und Schülervertreterinnen sind nicht nur mögliche Adressaten von Schulentwicklungsprozessen, sondern auch wichtige Impulsgeber und Impulsgeberinnen in einem solchen Prozess. Sie sollten auf jeden Fall in einer Steuergruppe vertreten sein. Andere Vertreter und Vertreterinnen sind möglich, wie etwa Mitglieder der Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen. Die Teilnahme von Elternvertretern und Elternvertreterinnen stößt bisweilen auf Widerstand. Sie werden oftmals als ‚Störer‘ wahrgenommen. Hier gibt es – wie schon erwähnt – verschiedene Positionen, ob und inwieweit diese einbezogen werden sollten. Die bisherige Darstellung geht immer davon aus, dass man Eltern einbeziehen sollte, um die Akzeptanz eines Schulentwicklungsprozesses zu erhöhen. Insgesamt bedarf es vor Beginn der Arbeit der Steuergruppe einer Klärung der Rollen, welche die verschiedenen Mitglieder einnehmen, um Machtkämpfen und Konflikten vorzubeugen und um rechtlichen Grenzen Rechnung zu tragen (z. B. Inwieweit sind bestimmte Statusgruppen stimmberechtigt?).

Das Aufgabenspektrum einer Steuergruppe ist vielfältig. Je nach Mandat soll sie (in Anlehnung an Kurz & Weiß 2016, 47)

- Verantwortung für einen klar definierten Bereich übernehmen und die Schulleitung entlasten,
- Aktivitäten koordinieren und aufeinander abstimmen,
- Konferenzen und Fortbildungsmaßnahmen moderieren,
- thematische Arbeitsgruppen einberufen und leiten,
- Lehrkräfte bei der Umsetzung von Interventionen unterstützen und beraten,
- Ansprechpartner/Ansprechpartnerin für eine eventuelle externe Prozessbegleitung sein,
- Zwischenergebnisse, Ergebnisse und Umsetzungsprobleme der Schulleitung kommunizieren und gegebenenfalls in Aushandlungsprozesse eintreten,
- Zwischenergebnisse und Ergebnisse dokumentieren und an die Entwicklungsgruppe kommunizieren,
- das Erreichen von ‚Meilensteinen‘ kontrollieren und beim Nichterreichen entsprechende Arbeitsgruppen kontaktieren, um gemeinsam mit diesen Interventionen nachzustimmen oder gegebenenfalls externe Moderation zur Lösung von Problemen hinzuziehen.

Schulentwicklung ist im Allgemeinen kein Prozess, der nach wenigen Wochen abgeschlossen ist. Schulleitung, Steuergruppen und Moderatoren und Moderatorinnen müssen diesen Prozess über einen längeren Zeitraum begleiten und Nachjustierungen möglich machen. Immer wieder müssen Fragen gestellt werden wie:

Was haben wir erreicht, was (noch) nicht?

Was hat gut geklappt und was (noch) nicht?

Was sind die Ursachen für Erfolg und/oder Misserfolg?

Was hilft uns, unsere Ziele auch bei Widerständen zu verwirklichen?

6.6.2 Die Schulleitung

Innovationsorientiertes Handeln von Schulleitungen und zielbezogene Führung werden als wesentlich für das Gelingen schulischer Innovation betrachtet. Bei Michael Fullan, einem der Grand Old Men der Schulentwicklungsforschung, heißt es: „[...] organizations change more effectively, when their heads play active roles in helping to lead improvement“ (Fullan 1991, 152). Vor dem

Hintergrund theoretischer Konzepte der Schule als lernende Organisation oder professionelle Lerngemeinschaft und durchaus auch auf Basis empirischer Forschung wird in der internationalen Schulentwicklungsforschung gefordert, eine Schulleitung müsse *Leadership for Learning* betreiben (Klein & Brönnert-Härle 2020, 956; Tulowitzki & Pietsch 2020), um flexibel auf immer neue Herausforderungen reagieren zu können. Die Annahme einer so formulierten Schlüsselrolle *Leadership for Learning* ist international populärer als in Deutschland (ebd.).

Schulleitungen haben diese Schlüsselrolle für Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund vielfältiger bürokratischer Aufgaben inne. Normativ sollen sie die Gesetze und Verordnungen des Landes bzw. der vorgesetzten Schulbehörden umsetzen und einen sogenannten ‚ordnungsgemäßen Dienstbetrieb‘ gewährleisten. Zu diesem gehört in Deutschland (Aktionsrat Bildung 2021):

- die Einberufung von Schulkonferenzen,
- die Einberufung von Lehrerkonferenzen,
- der Erlass und Vollzug von Verwaltungsakten,
- ordnungsgemäße Verwaltung von Sach- und Personalmitteln,
- Zusammenarbeit mit den Gremien der Schulaufsicht,
- Sicherstellung von Schutzmaßnahmen wie Gleichstellung, Gesundheitsschutz, Brandschutz etc.,
- Koordinierung von Fördermaßnahmen,
- die Vertretung der Schule nach außen,
- Verantwortung und Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht,
- Ausübung des Hausrechts an der Schule,
- (abhängig von Schularten oder Bundesland in unterschiedlichem Ausmaß) die Funktion als Dienstvorgesetzte oder Dienstvorgesetzter der Lehrkräfte,
- die Mitwirkung an verschiedenen Gremien,
- Qualitätssicherungsmaßnahmen in Hinblick auf alle Schulaufgaben.

Diese Aufstellung ließe sich noch weiter ausdifferenzieren und ist wahrscheinlich nicht vollständig. Sie repräsentiert eine bürokratisch-verwaltungstechnische Sicht auf das Handeln der Schulleitung, welches eher wenig mit *Leadership for Learning* zu tun hat. Allenfalls die ‚Qualitätssicherung‘ (der letzte Punkt dieser Aufzählung) kann vage hierauf bezogen werden. In anderen Ländern können diese Aufgaben für die Aufrechterhaltung des Dienstbetriebs durchaus anders sein. Dies gilt zum Beispiel für Länder, in denen Lehrkräfte keine Beamten und Beamten sind, schulische Handlungen nicht als Verwaltungsakte betrachtet werden, Schulaufsicht anders geregelt ist, die Personalverantwortung weniger staatlich reglementiert ist, Schulinspektionen verbindliche Konsequenzen haben etc. Da die Organisation von Bildung in die Hoheit der Bundesländer fällt, finden sich in der Bundesrepublik im Detail sehr unterschiedliche Zuschnitte der Aufgaben von Schulleitungen, die auch innerhalb der Schulformen teilweise erheblich differieren. Dennoch gibt die Aufzählung eingangs des Kapitels einen guten Überblick über die grundsätzlichen Verantwortlichkeiten der Schulleitung aus einer Verwaltungsperspektive. Diese grundsätzlichen Verantwortlichkeiten repräsentieren auch Grenzen eines Schulentwicklungsprozesses, deren Einhaltung die Schulleitung zwingend beachten muss. So kann in einem Schulentwicklungsprozess nicht entschieden werden, auf Lehrerkonferenzen zu verzichten oder den Brandschutz zu vernachlässigen, um der Schule ein ansprechendes ästhetisches Gewand zu geben. Hier muss eine Schulleitung eingreifen!

Aus Perspektive moderner Führungstheorien – die meist aus dem Kontext der Organisationspsychologie oder Betriebswirtschaft stammen – soll die Schulleitung (durchaus im Sinne eines *Leadership for Learning*)

- gemeinsam mit den Mitgliedern der Institution Schule eine Identität oder einen gemeinsamen Rahmen entwickeln, dem sich alle im Sinne einer Corporate Identity verpflichtet fühlen,
- Gelingensbedingungen erfolgreicher Zusammenarbeit an der Schule kennen,
- die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen dafür schaffen,
- die Interessen aller an der Schule Beteiligten ausgleichen und
- insgesamt dafür sorgen, dass nicht nur in der Schule alle zielorientiert, kooperativ und zukunftsorientiert zusammenarbeiten,
- sondern auch mit externen Partnerinnen und Partnern eine erfolgreiche Zusammenarbeit herbeigeführt wird (vgl. Frey, Nikitopoulos, Peus, Weisweiler & Kastenmüller 2010; Huber 2012; Fussangel & Gräsel 2014).

Sowohl die normativen Verwaltungsanforderungen als auch die Anforderungen zur lernförderlichen Führung sind ein schwer zu erfüllendes Ideal, welches wohl nur selten erreicht wird. Die Aufgabe ist enorm! Ausgehend von den normativen Vorgaben ist Schulentwicklung ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung in einer sich verändernden Welt mit sich verändernden Anforderungen. Jedoch nicht jede neue Anforderung bedarf eines organisierten Schulentwicklungsprozesses. Viele Aspekte des Verwaltungshandelns, wie etwa neue Dokumentationspflichten, veränderte Anforderungen an den Stundenplan, Veränderung der Mittelverteilung etc. können in Konferenzen besprochen und geregelt werden.

Aus der Perspektive von Führungstheorien soll die Schulleitung ‚Leadership‘ beweisen. Das heißt, sie ist im oben genannten Sinn dafür verantwortlich, Initiativen für eine gemeinsame Identität oder einen gemeinsamen Rahmen zu entwickeln und die Organisation in Kenntnis vorhandener Rahmenbedingungen und Ressourcen zukunftsfähig zu machen (Aktionsrat Bildung 2021, 27). Anders als in Wirtschaftsbetrieben ist die führende Rolle einer Schulleitung in der Schule jedoch schwerer auszufüllen. Die Gründe hierfür liegen einerseits in der begrenzten Macht der Schulleitung, die nur teilautonom agiert und den vorgesetzten Schulbehörden verpflichtet ist, andererseits wird das Führungshandeln durch die spezifische Akteurskonstellation der Schule erschwert, von der angenommen wird, dass sich ca. ein Drittel der Lehrkräfte als Einzelkämpfer fühlt und ein anderes Drittel dem Autonomie-Paritäts-Muster folgt (Eder, Dämon & Hörl 2011). Das heißt, ein Großteil des Kollegiums wünscht sich keine Einmischung der Führungsebene. Zu guter Letzt ist noch die Doppelrolle der Schulleitung zu nennen, die üblicherweise nicht nur Führungsaufgaben wahrnimmt, sondern selbst noch Unterrichtsverpflichtungen hat, und dadurch nicht nur steuert, sondern gleichzeitig auch Adressat ihrer eigenen Steuerungsimpulse ist. All diese Faktoren zusammengenommen bilden eine schwierige Gemengelage für Führungshandeln!

Es gibt eine beträchtliche Zahl moderner Führungstheorien in unterschiedlichsten Kontexten (z. B. partizipativ, transformational, transaktional, delegierend, autoritär), deren zentrale Prinzipien häufig der Betriebswirtschaft oder Organisationstheorie entlehnt sind. Wenn ihnen – ähnlich wie beim Beraten – Überzeugungen zu Grunde liegen, die sich durch ein Wortfeld wie ‚Demokratie‘, ‚Partizipation‘, ‚Kooperation‘, ‚Aufklärung‘ und ‚Selbstbestimmung‘ charakterisieren lassen, dann finden sich häufig sehr ähnliche Prinzipien, wie ideales Führungshandeln aussehen soll. In der Schulentwicklungsforschung finden sich ebenfalls verschiedene Auflistungen von Faktoren, die förderlich für die Veränderung von Schule sein sollen. Bei Stoll und Mortimore – um nur eine von vielen ähnlichen Beispiellisten zu zitieren – sind dies:

- partizipatorischer Führungsstil,
- gemeinsame Ziele und Werte,
- Kooperation,

- gute Lernumgebung,
- Fokus auf Lernen und Unterrichten,
- hohe Erwartungen an Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer,
- positive Verstärkung, Evaluation und Assessment,
- Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen,
- Lehrerinnen und Lehrer als Lerner und
- Beteiligung Externer (Eltern, Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner) (Stoll & Mortimore 1997, 18f.).

Es ließen sich unproblematisch verschiedene weitere Listen anführen (vgl. Bischof 2017, 34). Um zu einer Systematik zu gelangen, welche die hierfür relevanten Bereiche abdeckt, wird an dieser Stelle die ethische Führungstheorie von Frey (Frey, Nikitopoulos, Peus, Weisweiler & Kastenmüller 2010) angeführt. Diese Theorie greift viele Aspekte auf, die im gegenwärtigen Diskurs über Führung in und außerhalb der Schule eine wichtige Rolle spielen. Sie werden im Folgenden auf das Führungshandeln in der Schule – insbesondere hinsichtlich Schulentwicklungsprozessen – übertragen:

1. Sinn- und Visionsvermittlung
2. Passung und Eignung
3. Transparenz
4. Autonomie und Partizipation
5. Zielvereinbarung und Prioritätenfestsetzung/Klarheit
6. konstruktive Rückmeldung
7. Fairness und Vertrauen
8. soziale Einbindung und soziale Unterstützung
9. persönliches Wachstum ermöglichen
10. situative Führung
11. gutes Vorbild der Führungspersonen
12. faire materielle Vergütung

1. *Sinn- und Visionsvermittlung*: Schulentwicklungsprozesse können – wie schon erwähnt – durch Bottom Up- oder Top Down-Prozesse, Druck oder Zug, von innen oder außen, aber auch durch eine Kombination dieser Elemente initiiert werden. Eine zentrale Aufgabe der Schulleitung ist es, diese Prozesse zu beobachten und fruchtbar für die Veränderung von Schule zu machen. Sie kann zum Beispiel gesellschaftliche Prozesse von außen – im Sinne von Zug und Druck – identifizieren und gemeinsam mit dem Kollegium überlegen, ob diese schulische Veränderungsprozesse erforderlich sind. Im Sinne der Organisationstheorie sind Personen der Schulleitung ‚Gatekeeper‘. Das heißt, sie stehen im Kontakt zur Außenwelt, haben verschiedene Informationskanäle jenseits derer, die das Kollegium hat, und treffen Entscheidung darüber, wie Entwicklungen – etwa im Sinne von Druck und Zug – in ihrer Organisation kommuniziert werden. Es kann aber auch sein, dass der Druck, der von der vorgesetzten Schulbehörde ausgeht, derart groß ist, dass ein Veränderungsprozess unausweichlich ist und angeordnet werden muss. Dies betraf und betrifft zum Beispiel Schulen bei der Umsetzung von Vorgaben zur Inklusion in der Schule. Bei Top Down-Prozessen dieser Art ist es beim Führungshandeln umso wichtiger, Aspekte von Partizipation, Fairness und Vertrauen, sozialer Einbindung und Unterstützung zu leben und natürlich ein gutes Vorbild zu sein. In der oben geschilderten schwierigen Akteurskonstellation der Schule mit den begrenzten Befugnissen der Schulleitung ist ein ‚Durchregieren‘ in Innovationsprozessen nur schwer möglich!

2. *Passung und Eignung:* Nicht alles, was in einem Schulentwicklungsprozess an Vorschlägen entwickelt und vielleicht auch von einer Mehrheit präferiert wird, kann tatsächlich umgesetzt werden. Die Schulleitung hat eine Controllingfunktion hinsichtlich des Einhalts normativer Rahmen, die von der Schulaufsicht vorgegeben werden oder sich als Konsequenz aus Schulinspektionen ergeben. Controllingfunktionen ergeben sich auch in Hinblick auf Eignungsfragen. Nicht jede Person ist für die Durchführung der in einem Entwicklungsprozess vorgeschlagenen Projekte oder Teilprojekte geeignet. Einerseits kann es an Sachkompetenz mangeln, andererseits ist es natürlich günstig, Schlüsselstellen mit Unterstützern und Unterstützerinnen des Prozesses zu besetzen und nicht mit Gegnern und Gegnerinnen. Dies ist in Schulentwicklungsprozessen eine sehr sensible Aufgabe. Darauf hinaus kann es formale Hürden geben, zum Beispiel bestimmte Notenschnitte in Staatsexamina oder das Erreichen spezifischer Beurteilungskriterien, um Führungsaufgaben wahrnehmen zu können.
3. *Transparenz:* Je größer eine Institution ist, desto schwieriger ist es, Transparenz über Entscheidungen, wichtige Handlungen, Ressourcen, Mittelvergabe etc. herzustellen. Gleichwohl ist das Herstellen von Transparenz von erheblicher Bedeutung, weil es aus Anmutungen wie, es werde „im Hinterzimmer“ entschieden, häufig zu Gefühlen von Ungerechtigkeit, Verschwörungstheorien und/oder Konflikten kommen kann. Für die Schulentwicklung hat dies zwei Konsequenzen: Zum einen ist es bei der Initiierung eines Entwicklungsprozesses von zentraler Bedeutung für die Entscheidungsfindung, eine klare Datenlage zu schaffen. Begründungen sollen dann an diese Datenlage anknüpfen, auch wenn eine empirisch charakterisierte Ausgangssituation nicht die zu entwickelnden Ziele determiniert. Hier gilt der alte Satz von Hume (1711–1776), dass das Sein nicht das Sollen determiniert (Hume 2017, 469). Das Sollen, also die Ziele eines Schulentwicklungsprozesses, werden in einem Prozess gemeinsamer Konstruktion entwickelt, der von möglichst allen nachvollzogen werden kann. Das ist nicht nur eine Aufgabe der Moderation, sondern auch eine Aufgabe der Schulleitung. Ebenso gilt es auch, während des Prozesses gute Gründe anzuführen, wenn es etwa um die Besetzung von Schlüsselstellen geht. Transparenz ist nicht nur eine wünschenswerte Prozesseigenschaft von Schulentwicklung, sondern kann auch das Ziel eines Entwicklungsprozesses sein.
4. *Autonomie und Partizipation:* Einen Innovationsprozess gänzlich gegen den Willen der Beteiligten durchzusetzen, ist schwer möglich. Veränderungen von Organisationen scheitern häufig daran, dass sie verordnet werden, ohne die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Einfluss nehmen zu lassen und ihnen Entscheidungsspielräume zu gewähren. Dies kann leicht zu der schon mehrfach beschriebenen Reaktanz führen. Eine der großen Herausforderungen für Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen ist es, eine Balance zu finden zwischen ihrer Controllingfunktion und dem Gewähren von Autonomie und Partizipation.
5. *Zielvereinbarung und Prioritätenfestsetzung:* Schulentwicklungsprozesse benötigen operationalisierbare und beobachtbare Ziele, deren Erreichen oder Nichterreichen einwandfrei festgestellt werden kann, z. B. im Sinne des SMART-Modells. Es ist eine Aufgabe der Schulleitung, dieses immer wieder einzufordern. Nur auf Basis klarer Zielvereinbarungen kann im Schulentwicklungsprozess ein Controlling stattfinden, das überprüft, ob sich spezifische Veränderungen tatsächlich in der Praxis bewähren.
6. *Konstruktive Rückmeldung:* Rückmeldungen im Kontext der Organisation von Schule, aber auch im Kontext von Veränderungsprozessen sind dann konstruktiv, wenn sie möglichst nicht global sind (etwa die MINT-Fächer müssen ihre Kompetenzen erweitern), sondern

möglichst konkret benennen, was gut ist und was verändert werden soll. Es gelten auch hier die Regeln guten Feedbacks, die Hattie und Timperley entwickelt haben. Das heißt, es geht um Feed Up, Feed Back, Feed Forward und um Aussagen zu Aufgabenverständnis, Aufgabenprozess und Selbstregulation.

7. *Fairness und Vertrauen*: Fairness ist im alltäglichen Sprachgebrauch ein vager Begriff. Manchmal wird Fairness mit Gerechtigkeit gleichgesetzt, manchmal von Gerechtigkeit unterscheiden, oder die eine erscheint als Voraussetzung für die andere. Ähnliche Konstellationen finden wir auch in verschiedenen Gerechtigkeitstheorien. Frey (Frey & Schmalzried 2013), dessen Systematisierung von Führungskompetenz hier gefolgt wird, unterscheidet zwischen *prozeduraler Fairness* (Verfahren der Entscheidungsfindung, indem alle eine Chance haben, zu Wort zu kommen), *distributiver Fairness* (Verteilung von Ressourcen, die transparenten Spielregeln folgt), *informationaler Fairness* (das Zurverfügungstellen von relevanten Informationen für alle) und *interpersonal Fairness* (der respektvolle und würdevolle Umgang miteinander). Alle vier Aspekte spielen in Schulentwicklungsprozessen eine wichtige Rolle, wobei die Schulleitung hier wichtige Funktionen einnimmt. Ein Schulentwicklungsprozess ist zum Beispiel nur dann durch prozedurale und informationale Fairness gekennzeichnet, wenn es ein strukturiertes Verfahren gibt, und alle Zugang zu relevanten Informationen haben. Ein solches Verfahren zu initiieren oder zumindest zur Diskussion zu stellen und als ‚Gatekeeper‘ Information nicht zu unterdrücken, ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung. In Hinblick auf distributive Fairness ist anzumerken, dass üblicherweise nur die Schulleitung einen vollständigen Einblick in die Distribution von Sachmitteln hat. Der soziale Umgang kann in den oben geschilderten Akteurskonstellationen, die durch unterschiedliche Überzeugungen, Interessen, Kompetenzen etc. charakterisiert sind, zu einem großen Problem werden. In der Organisationspsychologie geht man davon aus, dass Prozesse, die von den Individuen als fair empfunden werden, erfolgreicher verlaufen. Dieser Erfolg hat ganz besonders mit einem größeren Vertrauen in den Prozess und die involvierten Akteure und Akteurinnen zu tun. Man kann in diesem Kontext Fairness als Voraussetzung für gelingende Kooperation betrachten.
8. *Soziale Einbindung und Unterstützung*: Was immer das Ziel eines Schulentwicklungsprozesses ist: Ohne das Gefühl, sozial eingebunden zu sein – wie Deci und Ryan es beschreiben –, wird ein Schulentwicklungsprozess nicht funktionieren. Es ist nicht nur eine Aufgabe der Moderatorinnen und Moderatoren, soziale Einbindung und Unterstützung im Entwicklungsprozess und als Zielvorstellung zu ermöglichen. Die Schulleitung muss einen Rahmen setzen und Ressourcen zur Verfügung stellen, der dies möglich macht. Das ist ein weites Feld. Es geht vom Zurverfügungstellen von Teambesprechungsräumen über eine intelligente Stundenplanung, die Treffen ermöglicht, zur Klärung von Kompetenzen in multiprofessionellen Teams bis zu banalen Dingen wie der Kaffeepause in langen und ermüdenden Konferenzen. Soziale Einbindung findet ganz besonders auch in informellen Kontakten statt.
9. *Persönliches Wachstum ermöglichen*: Viele Modelle der Schulentwicklung heben hinsichtlich Veränderungsprozessen die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern hervor. Dabei wird übersehen, dass Veränderung in der Schule auch einen Mehrwert für die Lehrkräfte darstellen sollte. Neben Fragen der Effektivierung oder Entlastung ist ganz besonders die Möglichkeit, persönlich zu wachsen, ein wichtiger Mehrwert, der aus Entwicklungsprozessen resultieren kann. Wenn etwa eine erhöhte Schülerselbstbeteiligung an Prozessen des Schullebens nicht nur als Belastung gesehen wird, sondern als Möglichkeit, eigene Rollenmuster zu erweitern und/oder selbst etwas zu lernen, dann hilft dies, Veränderungsprozesse attraktiv zu machen.

10. *Situative Führung:* Schulleitungshandeln kann grundsätzlich als Handeln in situativen Interaktionen verstanden werden, das institutionell geregelt ist (Warwas 2012, 53). Für den Initiierungsprozess, die Durchführung des Entwicklungsprozesses und die Umsetzung bedeutet dies, dass fruchtbare Momente und Dynamiken in Akteurskonstellationen aufgegriffen werden müssen, um den Prozess zum Erfolg zu verhelfen. Dies sollte jedoch nicht im Sinne einer heimlichen oder verborgenen Steuerung geschehen, sondern transparent verhandelt werden. Es geht darum, Gelegenheitsstrukturen zu nutzen, die sich zum Beispiel aus Bottom Up-Anliegen, günstigen finanziellen Dispositionen der Sachaufwandsträger oder interessanten Netzwerkkontakte ergeben.
11. *Gutes Vorbild der Führungspersonen:* Interaktionen innerhalb einer Schule sind immer nur so gut wie die Interaktionen, die die Schulleitung selbst zeigt. So findet Kooperation im Kollegium nicht statt, wenn die Schulleitung versucht, gänzlich autoritär ‚durchzuregieren‘. Ebenso wird eine Regelorientierung der Kolleginnen und Kollegen unwahrscheinlich, wenn die Schulleitung sich selbst nicht an Regeln hält. Auch Höflichkeit ist keine Einbahnstraße. Überzeugungen, Werte und Interaktionsformen, für die eine Schule steht, müssen von der Schulleitung vorgelebt werden. Gleichzeitig muss eine Schulleitung deutlich machen, dass sie leitet und nicht nur ein gleichberechtigtes, organisierendes Mitglied des Kollegiums ist.
12. *Faire materielle Vergütung:* Die Schulleitung als Teil einer nur teilautonomen Institution hat im Gegensatz zu Wirtschaftsbetrieben so gut wie keinen Einfluss auf die materielle Vergütung. Allerdings haben Schulleitungen häufig ein Deputat von Anrechnungsstunden, das sie für besondere Leistungen im schulischen Kontext vergeben können.

Metaphorisch lässt sich die Rolle der Schulleitung in einem Schulentwicklungsprozess als ein nicht ungefährlicher Seiltanz charakterisieren. Die Schulleitung ist in einem solchen Prozess Adressatin des Prozesses und gleichzeitig Wächterin der Rahmenbedingungen. Sie soll Partizipation ermöglichen, gleichzeitig Führung nicht aus der Hand geben und sich einem Moderationsprozess anvertrauen, der in den meisten Fällen von externen Personen geleitet wird! Ein misslungener Prozess, der zu keinem konsensuellen Ergebnis kommt, kann die Atmosphäre in einer Schule enorm verschlechtern. Allerdings kann ein gelungener Prozess Arbeits- und Lernbedingungen enorm verbessern.

6.7 Welche grundsätzlichen Gelingens- und Misslingensbedingungen gibt es?

Die empirische Schulentwicklungsforschung hat eine Reihe von Kriterien für erfolgreiche Schulentwicklung ausgearbeitet. Die Kernaussage kann dahingehend zusammengefasst werden, dass gelingende Schulentwicklung stets „multideterminiert“ ist. Im Mittelpunkt steht meist ein Zusammenhang von Merkmalen der beteiligten Personen, der Organisation, des gesellschaftlichen Werterahmens sowie Merkmale der innovativen Interventionen (Ittner, Hascher & Hagenauer 2019, 140). Monokausalität ist eher selten, stattdessen gibt es vielfältige Interdependenzen. Diese Komplexität stellt Forschung vor große Probleme. In enger Anlehnung an Holtappels (2016, 145; 2019, 279) lässt sich der bisherige Erkenntnisstand für eine erfolgreiche Schulentwicklung aus der Perspektive empirischer Forschung in drei wesentlichen Einsichten zusammenfassen, die so etwas wie einen gemeinsamen Nenner darstellen:

1. Erfolgreiche Schulen übernehmen keine vorbereiteten Lösungen und Konzepte, sondern versuchen, neue Ansätze an die eigene Situation anzupassen. Für eine erfolgreiche Implementierung von Veränderungen benötigt die Schule lokales Wissen und Strategien darüber, wie eine Qualitätsverbesserung erreicht werden kann.

2. Innovationen sind möglichst nicht von oben anzurufen, da dies Widerstand verursachen kann und sie häufig anders verstanden oder individuell angepasst werden. Schulen folgen einer eigenen Entwicklungsdynamik.
3. Standardisierte Modelle sind „zum Scheitern verurteilt“ (Holtappels 2016, 145), da Schulen stets unter individuellen Bedingungen arbeiten (wie z. B. Schülerschaft, Umfeld, Lernkultur, Zusammensetzung des Kollegiums, der Schülerschaft oder der beteiligten Eltern).

Die gemeinsame Botschaft aller drei Einsichten lautet: Lokale, an den Standort angepasste Lösungen, die nicht verordnet werden und die die Eigendynamik der vorfindlichen Standortbedingungen berücksichtigen, sind erfolgreicher als übergreifende oder standardisierte Lösungen. Dies entspricht den Einsichten der modernen Innovationsforschung.

Neben der Schulentwicklungsforschung gibt es noch die Perspektive der Moderation von Schulentwicklung. So wie in den vorangegangenen Absätzen geschildert, ist ein Veränderungsprozess an der Schule ein hochkomplexer, kommunikativer Ablauf in schwierigen Akteurskonstellationen. Es gibt eine Reihe von Modellen, wie eine solche Moderation idealerweise abläuft, aber so gut wie keine Forschung über den Einfluss von Moderationstechniken auf Veränderungsprozesse in der Schule. In den vielen Anleitungen, die auf dem Markt sind, oder auch einzelnen Fallstudien werden immer wieder Merkmale genannt, weshalb ein Veränderungsprozess als kommunikativer Prozess scheitern kann. Kurz und Weiß (2016) haben versucht, unter dem Rubrum *Stolperstein* Fehler der Gestaltung eines solchen Prozesses aufzuzeigen sowie *mögliche Folgen* und *Gegenmaßnahmen* zu identifizieren:

Tab. 37: Stolpersteine, mögliche Folgen und Gegenmaßnahmen eines Veränderungsprozesses in der Schule nach Kurz und Weiß (2016)

Stolperstein	mögliche Folgen	Gegenmaßnahmen
Ausgangssituation		
<ul style="list-style-type: none"> • Anlass/Auftrag nicht genau geklärt • Ist-Soll-Analyse erfolgt nur oberflächlich • Es gelingt nicht, kompetente AkteurInnen zu motivieren • Geringe Beteiligung („Let them do first-Effect“) • Großer Druck von oben und außen 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Entwicklungsprozess kommt nicht in Gang • Es finden sich keine „MitstreiterInnen“ • „Scheinmaßnahmen“ ohne wirkliche Veränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einordnung des Anlasses mit Hilfe des Innovationswürfels • Einverständnis und Beteiligung möglichst aller Betroffener einholen • Anreize schaffen, Nutzen kommunizieren • Anlass und Auftrag genau klären und kommunizieren
Zielbestimmung		
<ul style="list-style-type: none"> • Zu viele Ziele • Vage und nicht überprüfbare Formulierungen • Unrealistische Zielsetzung • Zielvorgabe „von oben“ ohne Beteiligung der Betroffenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verzettelung, zu viele „Baustellen“ • Unklarheit darüber, ob Ziele erreichbar sind, keine Erfolgs-erlebnisse • Mangelnde Identifikation mit den Zielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkte setzen • Ziele realistisch planen • Ziele operationalisierbar formulieren, Ziele überprüfbar machen • Abstimmung und Beteiligung aller Betroffener

Handlungsplan		
<ul style="list-style-type: none"> • Mangel an fachlicher und entwicklungsmethodischer Kompetenz • Unrealistischer Handlungsplan • Fehlerhaftes Zeitmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Misserfolge • Frustration • Zeitdruck (z.B., weil Reformen umgesetzt werden müssen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realistische Zeitplanung • (Zeit für) Reflexion • Regelmäßige Kontrolle • Expertisegewinn, z.B. durch Fortbildungen • Aktivierung externer Unterstützung
Umsetzung		
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsprobleme • Rollendiffusion, unklare Rollenverteilung und in der Folge mangelnde Rollenakzeptanz • Unprofessioneller Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten • Ressourcen falsch eingeschätzt • Zeitplan wird nicht eingehalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Missverständnisse und Konflikte • Fehler • Überforderung • Misserfolge • Frustration 	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz v.a. zwischen Schulleitung, Steuergruppe und Kollegium • Klare Kommunikationsstrukturen • Professionelles Krisenmanagement • Priorisierung bei der Aufgabenumsetzung
... und darüber hinaus		
<ul style="list-style-type: none"> • Blockade durch einzelne AkteurInnen • Widerstand durch Schülerinnen und Schüler oder Eltern • Kritik von außen • Prozessbegleitung wird von der vorgesetzten Schulbehörde, Ministerium überwacht 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozess kann ins Stocken geraten oder im Sand verlaufen • Misserfolge, Frustration • Gefahr einer Manipulation der Ergebnisse: Es werden Erfolge oder Maßnahmen berichtet, die für eine nachhaltige Schulentwicklung wirkungslos sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Widerstand ernst nehmen • Alle Beteiligten einbeziehen • Klare Trennung bzw. Transparenz, wer wem in welcher Weise Rechenschaft ablegt

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Adick, C. (2008). Forschung zur Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 987–1008). Wiesbaden: VS.
- Adorno, T. W. (2001). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (31. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2009). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aktionsrat Bildung (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & Kantar (2019). *18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Alter, P. & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(2), 114–127.
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 487–508.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1–74.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [22.12.2021].
- Avenarius, H. (2019a). Schulverhältnis, Rechtsstellung der Schülerinnen und Schüler, Elternrecht. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearbeitete Aufl., S. 327–343). Köln: Carl Link.
- Avenarius, H. (2019b). Schulpflicht. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearbeitete Aufl., S. 344–369). Köln: Carl Link.
- Avenarius, H. (2019c). Nichtvermögenswerte Rechte der Lehrkräfte. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearbeitete Aufl., S. 637–670). Köln: Carl Link.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Badura, P. (2010). Art. 6: Ehe, Familie, Elternrecht, nichteheliche Kinder. In T. Maunz & G. Dürig (Hrsg.), *Grundgesetz – Kommentar*. München: Beck, Rn. 27.
- Baer, S. & Markard, N. (2018). Artikel 3. Absatz 2. In H. von Mangoldt, F. Klein & C. Starck (Hrsg.), *Grundgesetz* (7. Aufl.). München: Beck, Rn. 338–386.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth, B., Flraig, B. B., Schäuble, N. & Tautscher, M. (Hrsg.) (2018). *Praxis der Sinus-Milieus*: Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Wiesbaden: Springer.
- Barz, H. (2012). *Bildung – Bemerkungen zur säkularen Wirksamkeit eines humanistischen Leitbegriffs*. Verfügbar unter: <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/Antrittsvorlesung.PDF> [02.12.2021].
- Barz, H. (Hrsg.) (2019a). *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik*. Münster: Waxmann.

- Barz, H. (2019b). Elternkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In H. Barz (Hrsg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Barz, H., Cerci, M. & Demir, Z. (2013). *Bildung, Milieu & Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse*. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–101.
- Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz [BayEUG]. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> [23.12.2021].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *LehrplanPlus Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.4693717.pdf> [13.01.2022].
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2011). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=7D9A21C36B04CCBD5571FCD1BBF03334.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1 [13.01.2022].
- Beck, U. (2008). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, M. (1994). *Chresis. Die Methode der Kirchenväter im Umgang mit der antiken Kultur, Band 4: Die Kardinaltugenden bei Cicero und Ambrosius: De officiis*. Basel: Schwabe.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge: Behinderung im flexiblen Kapitalismus. X-Texte zu Kultur und Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Bennett, N. (1995). *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. London: Chapman.
- Bennowitz, H. & Wegner, L. (2020). Beratung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 47–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bentham, J. (2013). *Panoptikum oder das Kontrollhaus*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60(4), 603–624.
- Berkemeyer, N., Manitius, V. & Müthing, K. (2008). „Schulen im Team“: erste empirische Befunde. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 329–342). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667–689.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200–212.
- Berthel, J. (1973). *Zielorientierte Unternehmenssteuerung. Die Formulierung operationaler Zielsysteme*. Stuttgart: Poeschel.
- Bilstein, J. (2008, 25. Oktober). *Pädagogische Generosität. Sich verschwenden. Generosität und Großzügigkeit*. [Vortrag]. Evangelische Akademie, Tutzing.
- Birkel, P. & Birkel, C. (2002). Wie einig sind sich die Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(3), 219–224.
- Bischof, L. M. (2017). *Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung*. Wiesbaden: Springer.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2019). Unterrichtsqualität und Unterrichtsevaluation. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 466–474). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloom, B. (1980). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction-(ATI-) und Response to Intervention-(RTI-)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 61–81). Göttingen: Hogrefe.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf [23.02.2018].
- Bohl, T. (2005). *Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Bohl, T. (2019). Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 414–425). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonner Erklärung (2003). *Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/bonner_20erkl_E4rung.pdf [23.12.2021].
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar* (B. Achermann, D. Amirkur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Übers.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler mit 70 Tabellen* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstätter, V. (2003). *Persistenz und Zielerreichung. Warum es oft so schwer ist loszulassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Braunmühl, E. von (1988). *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung* (5., ergänzte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2019). Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. *Sozialer Sinn*, 20(1), 41–57.
- Braun, A., Buyse, K. & Syring, M. (2016). Unterricht innovieren: Perspektiven der Unterrichtsentwicklung im Zeichen der neuen Lernkultur. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklungsprozesse gestalten – Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 185–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Braune, A. (2008). Motivation. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 37–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157–176). Wiesbaden: Springer.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Lausanne: IBE Unesco.
- Brügelmann, H. (2006). Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e. V., Frankfurt (Kurzfassung). In H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker & G. Schönknecht (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur* (S. 17–46). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S. 15–27). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin: Eine Streitschrift* (14. Aufl.). Berlin: List.
- Buhren, C. G. (1997). *Community education*. Münster: Waxmann.
- Bülow, K. von (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf%3F__blob%3DpublicationFile [22.12.2021].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006). *Monitor Familienforschung. Werteorientierte Erziehung in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/76148/451a285183fcc1388d788c19da2b971e/werte-data.pdf> [13.01.2022].
- Bundesverfassungsgericht (1972). *Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972*. (BVerfGE34, 165 [183]). Verfügbar unter: <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv034165.html> [05.08.2020].
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchardt, I., Thomas, P. M. & Flraig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Carrol, C. & Hurry, J. (2018). Supporting pupils in school with social, emotional and mental health needs: A scoping review of the literature. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 310–325.

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Chao, L., Yuchun, T., Haitao, G., Fen, W., Huafu, S., Haiwei, M., Shaoyu, W. & Junhai, X. (2014). Increasing breadth of the frontal lobe but decreasing height of the human brain between two Chinese samples from a Neolithic site and from living humans. *Physical Anthropology*, 154(1), 94–103.
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2011). Whose expertise? An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 24–44.
- Chomsky, N. (1968). *Aspects of the theory of syntax*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. Ed., pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829.
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A. & Bolte, H. R. (2020). The relationship of special education placement and student academic outcomes. *The Special Education Journal*, 54(4), 217–227.
- Comenius, J. A. (1657/1954). *Große Didaktik. Pädagogische Texte* (10. Aufl.). Hrsg. von A. Flitner. Düsseldorf, München: Helmut Küpper.
- Comenius, J. A. (1993). *Große Didaktik. In neuer Übersetzung* (8. Aufl.). Hrsg. von A. Flitner. Düsseldorf, München: Helmut Küpper.
- Creifelds, C., Weber, K., Aichberger, T., Cassardt, G., Dankelmann, H., Fuchs, J., Groh, G., Hakenberg, M., Korstock, U., Schmidt, A. & Werner, R. (2019). *Rechtswörterbuch* (23., neu bearb. Auflage). München: Beck.
- Cummins, J. (2013). BICS and CALP. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 65–66). New York: Routledge.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12* (S. 99–130). Weinheim: Beltz Juventa.
- Czerwenka, K. (2002). Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In F. Oser & R. Reichenbach (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik* (S. 156–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- de Boer, A., Pijl, S. P. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dederling, K. (2007). *Qualitätsentwicklung durch Netzwerke*. Wiesbaden: VS.
- Dekker, M., Koot, H., von der Ende, J. & Verhulst, F. (2002). Emotional and behavioural problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 187–198.
- Detlefsen, M. (1977). Kerbknöchen und Kerbhölzer. *Wissenschaft und Fortschritt*, 27, 396.
- Deutscher Bundestag (1960). *Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft*. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/05/009/0500909.pdf> [05.05.2021].
- Dewey, J. (1899). The school and society. In J. Dewey (Ed.), *The middle works*. Vol. 1. (pp. 1–109). Carbondale: Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/2008). *Democracy and education*. The middle works, 1988–1924, Vol. 9: 1916. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale: Illinois University Press.
- Dickenberger, D. (1985). Reaktanz in der Erziehung. *Bildung und Erziehung*, 38(4), 441–454.
- Dierthelm, I. (2020). *Digitalisierung geht nicht wieder weg – Lehrkräfte müssen raus aus der Komfortzone*. Verfügbar unter: <https://gi.de/themen/beitrag/digitalisierung-geht-nicht-wieder weg-lehrkraefte-muessen-raus-aus-der-komfortzone> [23.12.2021].
- Dietrich, G. (1983). *Allgemeine Beratungspychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, T. (1998). *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik* (8. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 73–92). Weinheim, Basel: Beltz.
- Slugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568.

- Donohue, D. K. & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42–59.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen*. Verfügbar unter: http://www.colin-cramer.de/downloads/Kurzbericht_WWL_DE.pdf [20.12.2021].
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungs-training. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Edition ZfE, Vol. 4 (S. 193–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Dreher, W. (2012). Winds of change – Inklusion wollen. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 27–42). Oberhausen: Athena.
- du Bois-Reymond, M. (1998). Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozeß. In P. Büchner, M. du Bois-Reymond & J. Ecarius (Hrsg.), *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen* (S. 83–112). Opladen: Leske + Budrich.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.
- Dunkake, I., Kiechle, T., Klein, M. & Rosar, U. (2012). Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch die Lehrpersonen. *Zeitschrift für Soziologie*, 41(2), 142–161.
- Duschinsky, R. (2012). Tabula rasa and human nature. *Philosophy*, 87(4), 509–529.
- Eder, F. (2009). Schul- und Unterrichtsklima (Teil 1). Definition, Merkmale und Möglichkeiten der Diagnose. *Schulverwaltung*, 28(2), 44–46.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2018). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 187–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Eichler, D. (2008). Körpersprache im Frontalunterricht: Körperstellung, Blickkontakt, Mimik und Gestik. *Pädagogik*, 60(11), 12–15.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster, New York: Waxmann.
- Eikel, A. (Hrsg.) (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Einsiedler, W. (1994). Schulpädagogik – Unterricht und Erziehung in der Schule. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 649–657). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Elsäßer, S. (2018). *Komponenten von schulischen Leistungen. Eine Analyse zu Einflussfaktoren auf die Notengebung in der Grundschule*. Dissertation LMU München. Verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/22643/1/Elsaesser_Sibylle.pdf [20.12.2021].
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers*. Pearson: Upper Saddle River.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Eurostat (2015). *Migration and migrant population statistics*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics [28.06.2016].
- Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen in Bayern e. V. (2019). *Studie des Sinusinstituts. Alles Familie! Von traditionell bis unkonventionell: Familien in den Sinus-Milieus*. Verfügbar unter: https://www.eaf-bayern.de/fileadmin/user_upload/04_2019.pdf [13.01.2022].
- Evertson, C. M. & Poole, I. R. (2008). Proactive classroom management. In T. L. Good (Ed.), *21st century education. A reference handbook* (pp. 131–139). Los Angeles: Sage.
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147–171.

- Fahrenberg, J. (2008). *Annahmen über den Menschen. Menschenbilder aus psychologischer, religiöser und interkultureller Sicht* (2. Aufl.). Kröning: Asanger.
- Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: Springer.
- Felder, F. (2015). Anerkennung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 96–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fénelon, F. (1687). *De l'éducation des filles*. Paris: Gauthier Frères et Cie Librairies.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feyerabend, P. (1986). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Finsterer, C. (2000). *Die Verständlichkeit von Wortgutachten für Eltern. Mit besonderer Berücksichtigung von Formulierungsbausteinen*. Schriftliche Hausarbeit an der Universität Erlangen-Nürnberg zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen (unveröffentlicht).
- Flechsig, K.-H. (1991). *Der Göttinger Katalog didaktischer Modelle: Theoretische und methodologische Grundlagen*. Göttingen Nörten-Hartenberg Zentrum für didaktische Studien.
- Flitner, W. (1986). *Erinnerungen, 1889–1945*. Gesammelte Schriften, Bd. 11. Paderborn: Schöningh.
- Foray, D. & Raffo, J. (2014). The emergence of an educational tool industry: Opportunities and challenges for innovation in education. *Research Policy*, 43 (10), 1707–1715.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland [fowid] (2017). *Berufsprestige 2013–2016*. Verfügbar unter: <https://fowid.de/meldung/berufsprestige-2013-2016-node3302> [20.12.2020].
- Foucault, M. (2009). *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2016). *Überwachen und Strafen* (16. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraillont, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2019). *Preparing for life in a digital world: The IEA international computer and information literacy study 2018 international report*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Francke, A. H. (1964). *Pädagogische Schriften* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Franić, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 240–249.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule* (2. Aufl.). Übersetzt und besorgt von H. Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Sonderheft der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, D., Nikitopoulos, A., Peus, C., Weisweiler, S. & Kastenmüller, A. (2010). Unternehmenserfolg durch ethikorientierte Unternehmens- und Mitarbeiterführung. In U. Meier & B. Sill (Hrsg.), *Führung. Macht. Sinn* (S. 637–656). Regensburg: Friedrich Pustet.
- Frey, D. & Schmalzried, L. K. (2013). *Philosophie der Führung. Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Friedlmeier, W. (2006). Prosoziale Motivation. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 143–149). Göttingen: Hogrefe.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fromm, E. (1993). *Die Furcht vor der Freiheit*. Stuttgart: dtv.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 25–52). 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Furck, C.-L. (1961). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fürstenau, R. H. (2021). *Die unangenehmen Lehreremotions Angst und Ärger. Entstehungsbedingungen, Vorhersagbarkeit und Folgerungen für die Praxis* (bisher unveröffentlichtes Manuskript).
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zu Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–385). Wiesbaden: VS.

- Füssel, H. P. (2010). Leistungsbewertungen. In H. Avenarius & H. P. Füssel (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (S. 427–463). Kronach: Link.
- Gagné, R. M. (1962). Military training and principles of learning. *American Psychologist*, 17, 263–276.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M. & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1–10.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave.
- Gärtner, E. (2016). *Klassenführung als Ressource für die Lehrergesundheit. Eine salutogene Interventionsstudie mit erfahrenen Lehrkräften*. München: Herbert Utz.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W. & Allen, M. (2006). How effective are teacher-initiated classroom questions in enhancing student learning? In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Bunell & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes. Advances through meta-analysis* (pp. 281–293). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. Verfügbar unter: https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf [29.01.2021].
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gensicke, T. (1994). Wertewandel und Familie. Auf dem Weg zu „egoistischem“ oder „kooperativem“ Individualismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29–30, 36–47.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire* (3rd. ed.). Austin: SEDL.
- Giesecke, H. (1995). Wozu ist die Schule da? *Neue Sammlung*, 35(3), 93–104.
- Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), 421–437.
- Glöckel, H. (1990). *Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goethe, J. W. von (1981). *Faust II*. Werke – Hamburger Ausgabe Bd. 3, Dramatische Dichtungen (11. Aufl.). München: dtv.
- Goldman, R. & Papson, S. (1998). *Nike culture: The sign of the swoosh*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms*. New York: Addison Wesley.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gresham, F. M., VanDerHeyden, A. & Witt, J. C. (2005). *Response to intervention in the identification of learning disabilities: Empirical support and future challenges*. Verfügbar unter: <http://www.joewitt.org/Downloads/Response%20to%20Intervention%20MS%20Gresham%20%20Vanderheyden%20Witt.pdf> [04.08.2021].
- Grewé, N. (2005). Der Einsatz von Beratungslehrkräften und Entwicklungstendenzen in der schulischen Beratung. In N. Grewé (Hrsg.), *Praxishandbuch. Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (S. 5–12). München, Neuwied: Luchterhand.
- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe: Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 29. Münster: Waxmann.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 247–264). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. (2009). Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. In L. Haag, S. Rahm, J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 419–441). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haarmann, H. (2017). *Geschichte der Schrift* (5. Aufl.). München: Beck.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas, D. Henrich & J. Taubes (Hrsg.), *Theorie-Diskussion J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In J. Habermas (Hrsg.), *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* (S. 125–132). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häcker, T. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94(2), 204–216.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hamburger Abendblatt (2008, 16. September). *Lafontaine zu Hitler-Vergleich: Schmidt nicht so wichtig nehmen*. Verfügbar unter: <https://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article107451189/Lafontaine-zu-Hitler-Vergleich-Schmidt-nicht-so-wichtig-nehmen.html> [08.05.2021].
- Hanschmann, F. (2019). Erziehungsmaßnahmen, Ordnungsmaßnahmen. In H. Aenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearb. Aufl., S. 476–492). Köln: Carl Link.
- Harari, J. N. (2013). *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. Übersetzung aus dem Englischen von J. Neubauer. München: DVA.
- Hardwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich*. Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung Göttingen. Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=66088&token=cd04ea7653a4fec28be40604bc945c8f448ebbb3&sdownload=&n=2018-01-29_Mussmann_MTS-Expertise_Zeiterfassungsstudien_zur_Arbeitszeit.pdf [19.12.2020].
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“ (3. Aufl.), besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2016). Die Wirkung von Feedback. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Themen Teil Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 204–239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss. Visible Learning für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haug-Benien, R. (1998). *Kollegiale Beratung – Ein Fall nicht nur für zwei*. hiba transfer. Ausgabe III-1998. Heidelberg: heidelberger institut beruf und arbeit, hiba gmbh.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1–9). Wiesbaden: Springer.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Kiel, E. (Hrsg.) (2020). *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert, K. & Gebhardt, M. (2018). Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 211–231.
- Heinzel, F. (2006). Anerkennende Rückmeldungen im Unterricht. Warum sind sie wichtig und wie werden sie gegeben? *Grundschulunterricht*, 10, 10–13.
- Heisenberg, W. (1973). *Physik und Philosophie*. München: Ullstein.
- Heitger, M., Böhm, W. & Ladenthin, V. (2004). *Bildung als Selbstbestimmung*. Paderborn: Schöningh.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 58(2), 42–45.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7., akt. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2011). *EMU – Unterrichtsdiagnostik Landau. Version 3.2*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 83–94). Weinheim, Basel: Beltz.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagen und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hendricks, R. (2011). Schule muss sich verändern – nur mit Eltern ist Schule neu zu denken. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem* (S. 145–158). Münster: Waxmann.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2009). *Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation. Grundschule/Sekundarstufe I+II*. Donauwörth: Auer.
- Hennig, C. & Keller, G. (1993). *Lehrer lösen Schulprobleme: Lernförderung, Verhaltenssteuerung, Gesprächsführung*. Donauwörth: Auer.

- Hentig, H. von (2003a). *Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit*. München: Beck.
- Hentig, H. von (2003b). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hentig, H. von (2005). *Ein Portrait von Norbert Neuß und Ewald Kiel. Reihe Pädagoginnen und Pädagogen der Gegenwart* [Film]. Heidelberg.
- Herbart, J. F. (1802/1982). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Texte* (2. Band). Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Herbart, J. F. (1804/1997). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In D. Benner (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herbart, J. F. (1806/1969). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In W. von Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Texte*. Düsseldorf, München: Helmut Küpper.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2005). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 4(13), 161–164.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19(2), 147–171.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N. & Lüdtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf: mit 33 Arbeitsblättern* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L., Hofer, S. I. & Reiss, K. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 103897. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300968> [20.12.2021].
- Hirsch, E. D., Kett, J. F. & Trefil, J. (2002). *The new dictionary of cultural literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hoegg, G. (2012). *Gute Lehrer müssen führen. Mit Schiedsrichterkarten für Ihren Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Höfer, T. (1993). Der Hammer kreist – Zur Bewertung problematischer Aussagen Rudolf Steiners. In Flensburger Hefte Verlag (Hrsg.), *Anthroposophie und Rassismus*. Heft 41 (S. 8–22). Flensburg: Flensburger Hefte Verlag.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–167). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung: Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293.
- Holtappels, H. G. & Rollet, W. (2007). Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagsschulausbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 209–226). Weinheim: Juventa.
- Honkanen-Schobert, P. & Jennes-Rosenthal, L. (2002). *Starke Eltern – Starke Kinder**: Wege in eine gewaltfreie Erziehung. Aachen: DKS-B Eigenverlag.
- Honneth, A. (1998). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Houben, D. (2019). Theorieentwicklungen des soziologischen Neoinstitutionalismus. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 146–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(2), 147–165.
- Huber, S. G. (2012). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. *SchulTrends. Sonderausgabe der SchulVerwaltung*, 1, 8–11.

- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223–246). Münster: Waxmann.
- Huberman, A. N. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249–267). Köln, Wien: Böhlau-Verlag.
- Huberman, M. (1980). *Das Selbstkonzept. Eine Untersuchung über die Wirkung von Noten, Ranglisten und Preisen auf Kinder der Genfer Primarschule*. Genf: FAPSE.
- Hüfken, V. (2017). Probing und Mixed Mode. Eine Evaluationsstudie zur Güte der Mittel-Kategorie der Links-Rechts Skala. In S. Eifler & F. Faulbaum (Hrsg.), *Methodische Probleme von Mixed-Mode-Ansätzen in der Umfrageforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Humboldt, W. von (1809/1964). Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des litauischen Stadtschulwesens. In K. Püllen (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Bildung des Menschen in Schule und Universität*. Band 4 (S. 22–29). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Hume, D. (1740/2017). *Treatise of human nature. Book III: Morals. Part i: Virtue and vice in general. 1: Moral distinctions aren't derived from reason. Jonathan Bennett's reformatted and annotated version, for easier reading*. Verfügbar unter: <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/hume1740book3.pdf> [21.12.2021].
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 455–468.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2016). *Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huschke-Rhein, R. B. (1998). *Systemische Erziehungswissenschaft: Pädagogik als Beratungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Illich, I. (1971). *Entschulung der Gesellschaft: Eine Streitschrift*. München: Beck.
- Ingenkamp, K. (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenregelung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- IPSOs (2018). *Presse-Information. Ehrlichkeit, Respekt und Verlässlichkeit sind die Top Erziehungsziele heute*. Verfügbar unter: https://www.ipso.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-05/ipsos_pi_werte_und_erreihungsziele_mai2018.pdf [18.11.2020].
- Ittner, D., Hascher, T. & Hagenauer, G. (2019). Die Governance der Lehrplaneinführung – Prädiktoren der Innovationsakzeptanz von Schulleiterinnen und Schulleitern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 41(1), 136–159.
- Jachmann, M. (2003). *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jachmann, M., Beutel, S.-I., Vollstädt, W., Lütgert, W. & Tillmann, K.-J. (2001). *Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen (LeiHS): Bericht über ein Forschungsprojekt*. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/69688/data/bbs-hr-leistungsbeurteilung-2001.pdf> [23.12.2021].
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2004). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(1), 1–15.
- Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2018). Von Profi zu Profi. Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs*. *Jahrbuch für Grundschulforschung* (S. 55–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 877–882.
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Verfügbar unter: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa08/033.html> [10.12.2020].

- Kant, I. (1968). *Logik, Physische Geographie, Pädagogik* (9. Aufl.). Kants Werke / Immanuel Kant: Bd. 9. Berlin: de Gruyter.
- Kant, I. (1987). *Immanuel Kants physische Geographie*. Auf Verlangen des Verfassers aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Teil bearbeitet von D. F. T. Rink. Akademieausgabe, Bd. 9. Verfügbar unter: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa09/> [10.12.2020].
- Kant, I. (1995). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Bd. 2: Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant Werkausgabe*. Bd. XII. (S. 691–761). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karakoşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen*. Münster: Waxmann.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2003). Rivers of ideology, islands of evidence. *Exceptionality*, 11 (4), 191–208.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220–237.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance. The ARCS Model Approach*. New York u. a.: Springer.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (8), 361–372.
- Kerschensteiner, G. (1912/1953). *Begriff der Arbeitsschule*. München: Oldenbourg.
- Keupp, H., Ahbe, T. & Gmür, W. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Key, E. (1992). *Das Jahrhundert des Kindes*. Neuauflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiel, E. (1999). *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: ergon.
- Kiel, E. (2009). „Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen“. Was sind gute Beispiele? *Pädagogik*, 61 (3), 36–39.
- Kiel, E. (2010). Robert M. Gagné. In K. Zierer & W.-T. Saalfrank (Hrsg.), *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken* (S. 233–245). Paderborn: Schöningh.
- Kiel, E. (2017). Schlüsselprobleme weiter denken! In K.-H. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 109–123). Wiesbaden: Springer.
- Kiel, E. (2018a). Unterrichtsforschung im Kontext der empirischen Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Band 2 (4., überarb. und aktual. Aufl., S. 989–1010). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E. (2018b). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. (2018c). Herausforderungen für eine neue Aufgabenkultur (im Kontext Inklusion). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 18, 90–104.
- Kiel, E. (2019). Aufgabenkultur in der (Grund-)Schule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), 117–133.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Grabowski, J. & Meyer, S. (2005). Quizshowwissen als Bildungsgut. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), 311–325.
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Reihe Grundwissen Lehrerbildung. Berlin: Cornelsen.
- Kiel, E., Scharfenberg, J. & Weiß, S. (2020). *Checkliste Interkulturelle Schule*. Lehrstuhl für Schulpädagogik, LMU München. Verfügbar unter: <https://www.edu.lmu.de/spe/forschung/forschungsprojekte/schuefueralldrei/checklisteinterkulturelleschul.pdf> [15.01.2022].
- Kiel, E. & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarb. Aufl., S. 63–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Syring, M. (2019). Soziokulturelle Voraussetzungen von Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 275–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2014). Editorial: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), 101–103.
- Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.) (2016). *Schulentwicklungsprozesse gestalten – Theorie und Praxis von Schulinnovation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature school cultures and new leadership practices – An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 955–977.

- Kleinknecht, M. (2019). Aufgabenkultur. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf [29.06.2016].
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, C., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung Band 1*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf [30.08.2021].
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden: VS.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Schulentwicklung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 121–129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köck, P. (2000). *Handwörterbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. Donauwörth: Auer.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60–70.
- Koeppen, K. E. (1998). The experiences of a secondary social studies student teacher: Seeking security by planning for self. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 401–411.
- Komensky, J. A. (1959). *Analytische Didaktik*. Herausgegeben und eingeleitet von F. Hofmann. Berlin: Volk und Wissen.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle [KGSt] (1996). *Neue Steuerung im Schulbereich*. KGSt-Bericht 9/1996. Köln: KGSt.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Kraul, M. (1995). Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. *Neue Sammlung*, 35(3), 23–45.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Dücki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt* (S. 139–157). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Wiesbaden: Springer.
- Krause, U. M. (2007). Feedback und kooperatives Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (S. 46–58). Münster: Waxmann.
- Kray, J. & Schaefer, S. (2018). Mittlere und späte Kindheit. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8., überarb. Aufl., S. 215–237). Weinheim, Basel: Beltz.
- Krebsbach-Gnath, C. (1992). Wandel und Widerstand. In C. Krebsbach-Gnath (Hrsg.), *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für erfolgreiches Change-Management* (S. 37–55). Frankfurt am Main: FAZ-Verlag.
- Kriek, E. (1930). *Philosophie der Erziehung*. Jena: Diederich.
- Kron, F. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Kröner, S. (Hrsg.) (2009). *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen*. Zentralinstitut für Lehrerforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter: <https://silo.tips/download/expertise-elternvertreter-mit-migrationshintergrund-an-schulen> [20.12.2021].
- Kühl, W. & Schäfer, E. (2020). *Intervision: Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhn, T. S. (1996). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469–483.
- Kurz, G. & Weiß, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 30–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Labusch, A., Eickelmann, B. & Conze, D. (2020). *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 47–73). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Langer, R. (2019). A multi-purpose tool? On the genesis of the “governance” concept and some consequences for theorizing Educational Governance. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Lauth, G. W. & Grünke, M. (2005). Interventionen bei Lernstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 7, 640–648.
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 947–967). Münster: Waxmann.
- Leiendecker, S. (2021). *Anforderungen und Ressourcen im Lehramtsreferendariat. Implikationen für die Stressprävention*. Dissertation, LMU München. Verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/28965/1/Leiendecker_Stefanie.pdf [23.12.2021].
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949–967.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.) (1997). *Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lerche, T. (2014). *Leistung messen. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen.
- Leutner, D. & Klieme, E. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. Verfügbar unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/spp-km#3> [13.01.2022].
- Lewalter, D. & Neubauer, K. (2019). Außerschulische Lernorte. In E. Kiel, B. Herzog, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 265–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Li, J. (2018). *Investigating the Initiation-Response-Feedback cycle from moves to discourse: A comparative study of Chinese and Australian English language classrooms*. Sydney: Dissertation Thesis School of Education.
- Liebenwein, S. & Weiß, S. (2012). Erziehungsstile. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 160–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lietz, H. (1918). *Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform*. Veckenstedt: Verlag des Land-Waisenheims a. d. Ilse.
- Lindmeier, C. & Hirschberg, M. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K. E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Lintorf, K. (2012). *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale*. Wiesbaden: VS.
- Litt, T. (1927/1967). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (13. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher – a sociological study*. Chicago: University Press.
- Lüdtke, K. (2019). *Stressbewältigung für Lehrkräfte. Eine empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütgert, W. (1999). Leistungsbewertung im laufenden Schuljahr – oder: Gibt es Alternativen zu traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung? In S.-I. Beutel, W. Lütgert, K.-J. Tillmann & W. Vollständig (Hrsg.), *Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Expertisen zum Entwicklungs- und Forschungsstand* (S. 40–60). Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/69688/2986a427a1ee62c6de8e56ed0ecc7af6/data/bbs-hr-leistungsbeurteilung-2001.pdf> [16.11.2021].
- Ludwig, P. H. (2020). *Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschläge eines Begriffssystems*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2006). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1999). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. Wien: Passagen.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung: Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 295–304.
- Macha, H., Lödermann, A.-M. & Bauhofer, W. (2010). *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mager, R. F. (1965). *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Markowitz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderung. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten – Eine Einführung* (S. 207–278). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge: University Press.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 189–215). Münster: Waxmann.
- McCloskey, D. N. (2016). *Bourgeois equality: How ideas, not capital or institutions, enriched the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–181). New York: The Guilford Press.
- Memmert, W. (1995). *Didaktik in Grafiken und Tabellen* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A. & Kester, L. (2010). Taking the load of a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 5–13.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 50(3), 43–59.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M. & Jansen, C. (2016). *Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329–336.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement. A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mintrop, R. & Coghlan, E. (2018). Datenbasiertes Schulleitungshandeln. Forschungsbefunde und praktische Erfahrungen aus einem datenaffinen Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 110(1), 10–26.
- Molenda, M. (2015). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 54(2), 40–42.
- Möller, C. (1995). Die curriculare Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 63–77). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Montessori, M. (1952). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett.
- Montessori, M. (1979). *Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt. Auf dem Weg zu einer kosmischen Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion. Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal of Educational Research Online (JERO)*, 11(2), 147–186.
- Müller-Fohrbrodt, G. (1999). *Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Zielsetzungen und Methodenvorschläge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mummert & Partner (Hrsg.) (1999). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen*. Band I Bericht. Hamburg: Mummert & Partner.
- Mutzzeich, W. (2002). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung im Berufsalltag*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 60–69.
- Nassehi, A. (2008). *Die Zeit der Gesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Nitsche, P. (2017). *Das selbstdisziplinierende Klassenzimmer: Win-Win-Strategien aus der Praxis. Unterrichten mit Logik & Liebe*. Wien: Pearls of Learning Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th. ed.) (pp. 99–105). Washington D. C.: American Educational Research Association.
- Nohl, H. (1935). *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Nolting, H. P. (2009). *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nußbeck, S. (2006). *Einführung in die Beratungspychologie*. Stuttgart, München: Reinhardt.

- Oakeshott, M. (2004). *What is history? And other essays*. London: Andrews UK Ltd.
- OECD (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility. PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2001a). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2001b, 30. April). *Leistungsbeurteilung als Problem und Chance der Schulentwicklung*. Vortrag anlässlich der Fortbildungstagung des Freien Gymnasiums Zürich in der Kartause Ittigen. Verfügbar unter: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe13_14/Reformpaedagogik/oelkers-leistungsbeurteilung_neu.pdf [12.12.2022].
- Oelkers, J. (2007, 16. November). *Auswirkungen bildungspolitischer Veränderungen auf die Arbeit der Gymnasien und Konsequenzen für die Leitung* [Vortrag]. Schulmanagement in Gymnasien – Bildungsprozesse gestalten. Europäische Akademie Schleswig-Holstein, Sankt Peter-Ording.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2019). Aspekte der Rezeption von „Reformpädagogik“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(2), 294–314.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.
- Olivier, P. H., Guerin, D. W. & Coffman, J. K. (2009). Big five parental personality traits, parenting behaviors, and adolescent behavior problems: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 631–636.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2019). Klassenführung/Klassenmanagement. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 257–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 1–25.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paletschek, S. (2001). *Die permanente Erfindung einer Tradition*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Pant, H. A. & Stanat, P. (2015). Wie kommt man zu guten Testaufgaben? Die Konstruktion von Aufgaben und Tests für die Ländervergleiche des IQB. *SEMINAR: Aufgaben. Im Leistungskontext. Schule und Lehrerausbildung*, 21(1), 5–18.
- Paradies, L. & Linser, H.-J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2006). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Parsons, T. (1971). *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Patry, J. L. (2012). Der Pädagogische Takt. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/encyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=11939&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=6409bc61194f0783efac4d026f89bf5a [22.12.21].
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pestalozzi, J. H. (1992). *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans* (6. Aufl.). Hrsg. von Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel: Beltz.
- Peter, M. & Peter, P. (2013). *Burnout-Falle im Lehrerberuf? Infos, Tests, und Strategien zum Vorbeugen, Erkennen, Bewältigen*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Peter-Koop, A. (2003). „Wie viele Autos stehen in einem 3-km-Stau?“ Modellbildungsprozesse beim Bearbeiten von Fermi-Problemen in Kleingruppen. In S. Ruwisch & A. Peter-Koop (Hrsg.), *Gute Aufgaben im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 111–130). Offenburg: Mildenberger.
- Petersen, P. (1951/1927). *Der kleine Jenaplan*. Braunschweig: Westermann.
- Petko, D. (2019). Medien im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 249–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petschel, A. (2021). *Kinder mit Migrationshintergrund. Datenreport 2021*. Bonn: bpb. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329526/kinder-mit-migrationshintergrund> [20.12.2021].

- Piaget, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pieper, A. & Schley, W. (1983). *Systembezogene Beratung in der Schule. Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich der Universität Hamburg, Band 6*. Hamburg: Arbeitsgruppe Beratung und Training, Fachbereich Psychologie, Universität Hamburg.
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platon (1923a). *Gastmahl*. Neu übersetzt und erläutert von O. Apelt. Philosophische Bibliothek, Band 81. Hamburg: Felix Meiner.
- Platon (1923b). *Theätet*. Neu übersetzt und erläutert von O. Apelt. Philosophische Bibliothek, Band 82. Hamburg: Felix Meiner.
- Polany, K. I. (2001). *The great transformation. The political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press. Verfügbar unter: https://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Great_Transformation.pdf [20.12.2021].
- Pongratz, L. A., Wimmer, M., Nieke, W. & Masschelein, J. (2004). *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Popp, S. (1995). *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 163–174.
- Prinzie, P., Stams, G. J. J. M., Deković, M., Reijntjes, A. H. A. & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: A meta-analytic review. *Journal of Personal Social Psychology*, 97(2), 351–362.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2013). Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., überarb. Aufl., S. 97–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rakoczy, K. & Schütze, B. (2019). Feedback im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 237–248). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (2011). *Unterrichtsstörungen souverän meistern – Das Praxisbuch* (4., überarb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness. A restatement*. Ed. by E. Kelly. London, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rechter, Y. (2011). *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik* (5., erweit. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reinmann, G. (2012). Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 25–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reiser, R. A. (2002). A history of instructional design and technology. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 26–53). New Jersey: Pearson Education.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 133–176). Münster: Waxmann.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 131–147). Bern: Huber.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 295–312.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2015). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland, H. Bennewitz & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reyher, A. (1642). *Special- und sonderbahrer Bericht, wie nechst Göttlicher verleyhung die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha kurtz und nützlich unterrichtet werden können und sollen*. Gotha. Verfügbar unter: https://dhb.thulb.uni-jena.de/receive/ufb_cbu_00003768 [15.08.2021].
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsmessung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rich, A.-K. (2016). *Asylantragsteller in Deutschland 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile [16.06.2016].
- Richey, R. C. (Ed.) (1992). *The legacy of Robert M. Gagné*. Syracuse, NY: Eric Clearinghouse.
- Richter, J. (2016). Leave at the height of the party: A critical review of the Middle Paleolithic in Western Central Europe from its beginnings to its rapid decline. *Quaternary International*, 411, 107–128.
- Rimmasch, T. (2003). Kollegiale Fallberatung – Was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.), *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisatorische Praxis* (2. Aufl., S. 17–51). Bergisch Gladbach: EHP.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(3), 172–191.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2018). Bildungsreform als Schulentwicklung. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 595–603). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2019). *Schulentwicklung auf den Punkt gebracht*. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Rosemann, B. & Bielski, S. (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenbusch, H. S. & Schober, O. (Hrsg.) (2004). *Körpersprache in der schulischen Erziehung: pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation* (4., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In R. Mikula & H. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimension der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107–210). Graz: Leykam.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitsätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 21–39). Wiesbaden: Springer.
- Rousseau, J.-J. (1971). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Ruder, G. (1989). Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(4), 575–594.
- Ruf, U. (2005). Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. Über das Zusammenwirken unterschiedlicher Normen bei der dialogischen Genese des Wissens. In W. Sacher (Hrsg.), *Jenseits von Pisa. Wege einer neuen Prüfungskultur* (S. 98–109). Donauwörth: Auer.
- Rutschky, K. (1977). *Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. München: Ullstein.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (Hrsg.) (1980). *Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder* (K.-R. Höhn, Übers.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Saalfrank, W.-T. (2012). Erziehung zwischen Familie und Schule. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S. 123–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saalfrank, W.-T. & Lerche, T. (2014). Haben heißt nicht können. Sofortness als Herausforderung für pädagogisches Handeln. *merz medien + erziehung*, 58(2), 54–59.
- Sacher, W. (2006). Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. *Bildung und Erziehung*, 59(3), 302–322.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (5., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2012). Elternarbeit mit Migranten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 301–314). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sacher, W. (2014a). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014b). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2019). Fördern in innerer und äußerer Differenzierung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 193–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheibe, W. (1969). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scherf, M. (2014, 8. April). Höllenjob Lehrer. *Süddeutsche Zeitung Online*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/studie-zu-burn-out-bei-paedagogen-hoellenjob-lehrer-1.1932745> [23.12.2021].
- Scheu, U. (1997). *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht: Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft* (21. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112(20), 347–356.
- Schiepe-Tiska, A., Schmidtner, S., Müller, K., Heine, J.-H., Neumann, K. & Lüdtke, O. (2016). Naturwissenschaftlicher Unterricht in Deutschland in PISA 2015 im internationalen Vergleich. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 133–176). Münster: Waxmann.
- Schiller, F. (1799). *Das Lied von der Glocke*. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/inhaltsangaben/das-lied-von-der-glocke-zusammenfassung-friedrich-schiller/> [23.12.2021].
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlömerkemper, J. (2002). Leistungsmessung und Professionalisierung des Lehrberufs. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 311–321). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlötter, P., Weiß, S. & Kiel, E. (2014). Welche Hindernisse sind auf dem Weg zu inklusiven Schulen zu überwinden? Ein Blick auf den Vergleich der Anforderungen an Lehrer/innen von Regel- und Förderschulen. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für Inklusion*, 22(3), 174–182.
- Schmitz, E. & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 155–174). Wiesbaden: VS.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (2., ergänzte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schneewind, K. A. (2005). *Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM/DVD zur Stärkung von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen für Eltern mit Jugendlichen*. München: 3c, Creative Communication Concepts GmbH.
- Schneewind, K. A. (2018). *Freiheit in Grenzen: praktische Erziehungstipps für Eltern von Kindern im Vorschulalter*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Erziehungscoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Huber.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement: situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schrader, F. W. (2014). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 865–882). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schreber, D. G. M. (1858). *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel*. Leipzig: Friedrich Fleischer.
- Schröder, G. (1995). Interview mit Ministerpräsident Gerhard Schröder. *Die Wühlmaus: Schülerzeitung des St.-Viti-Gymnasiums in Zeven*, 3.
- Schröder, S. (2014). *Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Forschungsbereich. Berlin: SVR Verlag.
- Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2004). Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 882–902.
- Schulz-Schaeffer, I. (2021). Innovation im Verhältnis zu Neuheit und Wandel. In B. Blättel-Mink, I. Schulz-Schaeffer & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (S. 26–40). Wiesbaden: Springer Nature.
- Schumann-Erny, S. A. (2003). „Brauchen wir neue Zeugnisse?“ Eine empirische Untersuchung zu Zeugnissen der Realschule in Baden-Württemberg. *Aussagen und Anforderungen aus der Sicht von Schülern, Eltern und Arbeitgebern*. Berlin: Logos.
- Schuster, B. (2020). *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen – der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung: Alles, was man wissen muss* (11. Aufl.). München: Goldmann.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59, 139–151.
- Schwerdt, T. (1952). *Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen*. Paderborn: Schöningh.

- Seel, N. M. (1999). Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. *Unterrichtswissenschaft*, 27(1), 2–11.
- Seel, N. M. & Zierer, K. (2012). General Didactics and Instructional Design. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 77–107). München: Beck.
- Seel, N. M. & Zierer, K. (2018). Den „guten“ Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 378–389.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2003). Gelegenheitsstrukturen im Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbststeinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 142–165.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seiwert, L. J. (2007). *Das neue 1x1 des Zeitmanagements*. München: Gräfe und Unzer.
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–159.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort / low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M. E. & Davydova, J. (2013). *Multilingualism and language contact in urban areas. Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinus (2016). *Erziehungsverhalten in den Sinus-Milieus*. Verfügbar unter: https://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/MSF_2016/Skripts_MSF_2016/Erziehungsverhalten_in_den_SINUS-Milieus.pdf [20.12.2021].
- Solomon, A. (2013). *Weit vom Stamm. Wenn Kinder ganz anders als ihre Eltern sind*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 117–135). Wiesbaden: Springer.
- Speck, O. (1991). *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München: Reinhardt.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (3. Aufl., S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spleis, C. (2011). *Mädchenbildung in Baden-Württemberg von 1952-2002. Eine empirische Studie zur Bildungsexpansion von Mädchen*. Göttingen: Cuvillier.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB] (2020). *Das bayerische Qualitätstableau. Indikatoren*. München: Bayerisches Landesamt für Schule.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB] (2021). *LehrplanPlus, Mittelschule*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/mittelschule> [07.01.2021].
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stamouli, E. & Gruber, H. (2019). Lehrerexpertise. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 141–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [14.09.2020].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [14.09.2020].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2016). *Strategien der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.2016*. Verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf [17.10.2019].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [12.10.2020].

- Statistisches Bundesamt (2018). *Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes 2017: Fachserie 14 Reihe 6.1*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770.
- Steinherr, E. (2010). Immanuel Kant. In K. Zierer & W.-T. Saalfrank (Hrsg.), *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken* (S. 52–64). Paderborn: Schöningh.
- Steinherr, E. (2012). Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S. 45–79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stern, E. & Hardy, I. (2011). Anspruchsvolle Lernaufgaben. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 335–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stern, E. & Schuhmacher, R. (2019). Vorwissen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 294–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stierlin, H. (1990). Zwischen Sprachwagnis und Sprachwirrnis. *Familienpsychologie*, 15(3), 266–275.
- Stoll, L. & Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement: A meeting of two minds. In D. H. Hargreaves & D. Hopkins (Eds.), *Developing planning for school improvement* (pp. 129–140). London, New York: Casells.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 516–531.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2006). Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem berufsspezifischen Handlungsproblem. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede* (S. 4363–4372). Verhandlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt am Main: Campus.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762.
- Sünkel, W. (2002). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Syring, M. (2018). Motivierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarb. Aufl., S. 37–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Do open-minded student teachers have more favorable attitudes towards different dimensions of heterogeneity? The relationship between the Big Five personality traits and attitudes towards ethnic-cultural, social and performance-related heterogeneity. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(1), 133–147.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1978). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Teerling, A. & Köller, O. (2019). Stichwort: Implementationsprozesse in Schulen. Herausforderungen und Perspektiven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 3–5.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(4), 585–604.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969–984.
- Terhart, E. (1999). Sprache der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 155–159.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Terhart, E. (2009). Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen. In S.-I. Beutel & W. Vollständig (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten* (S. 39–50). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Thomas, G. (2013). *Education. A very short introduction*. Oxford: University Press.

- Thorndike, R. L. (1963). *The concepts of over- and underachievement*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung – Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS.
- Tomaševski, K. (2004). *Manual on rights-based education. Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27.
- Tulowitzki, P. & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 873–902.
- Twardella, J. (2019). Über die Arbeit an einer Strukturtheorie des Unterrichts und die dabei auftretenden methodologischen Probleme. In D. Funcke & T. Loer (Hrsg.), *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung* (S. 289–327). Wiesbaden: Springer.
- Universität Rostock (2021). *Rügener Inklusionsmodell*. Verfügbar unter: <https://www.rim.uni-rostock.de/> [22.12.2021].
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59, 150–166.
- Uthmeier, T. (2016). „Modernes Verhalten“ und Neandertaler – ein Widerspruch? *Archäologie in Deutschland*, 2, 28–31.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., Kamski, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln. Schulen stärken“* (S. 14–37). Weinheim, Basel: Beltz.
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendoerfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- van Schaik, C. & Michel, K. (2020). *Die Wahrheit über Eva: Die Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern*. Hamburg: Rowohlt.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015). *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf [20.12.2021].
- Vogel, C., Weidlich, J. & Bastiaens, T. (2017). *Instructional Design und Medien. Kultur und Sozialwissenschaften*. Studienbrief Fernuniversität Hagen.
- Wadsworth, D. (2001). Why new teachers choose to teach. *Educational Leadership*, 58(8), 24–28.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalurteile? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 27–36.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (2001). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer* (7., überarb. Aufl.). München: Kösel.
- Walden, R., Borrelbach, S., Hundertwasser, F. & Hübner, P. (2017). *Schulen der Zukunft: Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie* (9. Aufl.). Heidelberg-Kröning: Asanger.
- Wang, H. & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Weber, M. (1922). *Grundriss der Sozialökonomik, III. Abteilung, Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001a). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2002). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 73–86). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiβ, S. (2012). Denken in Systemen. In E. Kiel (Hrsg.), *Erziehung sehen, analysieren, gestalten* (S. 17–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weiβ, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiβ, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen GymnasiallehrerInnen können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(2), 43–51.
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie.
- Wendt, J. R. (1984). Die: A way to improve communication. *Communication Education*, 33(4), 397–401.
- Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. In E. Weniger (Hrsg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 7–22). Weinheim, Basel: Beltz.
- Werbner, N. (2013). *Ameisengesellschaften: Eine Faszinationsgeschichte*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Werning, R. (2010). Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. *Lernchancen*, 13, 4–9.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werres, S. & Boewe, M. (2016). *Beamtenrecht: Leitfaden für Praxis und Studium auf der Grundlage des Bundesbeamtenrechts* (3. Aufl.). Schriftenreihe des DBB: Band 128. Berlin: dbb verlag.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression and Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Doppelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Wilde, O. (2019). *The critic as artist*. New York: David Zwirner Books.
- William, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). New York: Lawrence Erlbaum.
- Winkel, R. (1983). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Bochum: Kamp.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017). *Visible Feedback – Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). Elternmitwirkung in der Schule – Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 221–256). Weinheim, München: Juventa.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1993) (Eds.). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Zehetner, B. & Macke, K. (Hrsg.) (2020). *Freiheit und Feminismen. Feministische Beratung und Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrgang 1911, Berlin 1911, S. 528.
- Zielinski, W. (1975). Die Beurteilung von Schülerleistungen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, Bd. 2* (S. 877–900). Frankfurt am Main: Funk-Kolleg.
- Zierer, K. & Seel, N. (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning. *SpringerPlus*, 1, Art. 15 (2012).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Förster, M. (2009). Wirkung der Lehrerprofessionalität auf Schulorganisation und -entwicklung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 729–741). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zustrassen, B. (2017). Leichte Sprache – eine Sprache der Gerechtigkeit? In B. M. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *Kommunikation – Partizipation – Inklusion: Band 1, „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 53–69). Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Panopticon nach Bentham (2013)	16
Abb. 2: Einflüsse auf das Initiieren von Aktivitäten, den Response und die Evaluation.	19
Abb. 3: Erwartungen an Lehrkräfte in Anlehnung an Köck (2004)	20
Abb. 4: Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006)	25
Abb. 5: Inklusion sog. marginalisierter Gruppen nach Markowetz (2007)	32
Abb. 6: Potenzielle Einflüsse auf die Stressreaktion nach Leiendoecker (2021)	38
Abb. 7: Ein Modell sozialer Reziprozität (Gratifikationskrise) nach Siegrist (1996)	39
Abb. 8: Drei Phasenmodelle der professionellen Berufsentwicklung von Lehrkräften nach Huberman (1991), Fuller und Brown (1975) und Berliner (2004)	41
Abb. 9: Definitionen von Didaktik vor dem Hintergrund diverser Vertreter in Anlehnung an Memmert (1995)	51
Abb. 10: Didaktisches Dreieck	52
Abb. 11: Didaktisches Achteck	55
Abb. 12: Angebot-Nutzungsmodell von Unterricht	63
Abb. 13: Reflexive Modernisierung; Fluide Gesellschaft in Anlehnung an Keupp, Ahbe und Gmür (2002)	65
Abb. 14: Deutsches Bildungssystem	78
Abb. 15: Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern nach Weiß (2019)	85
Abb. 16: Unterrichtsziele	90
Abb. 17: IQB-Kompetenzmodell nach Pant und Stanat (2015)	95
Abb. 18: Didaktische Analyse nach Klafki (1958)	96
Abb. 19: Entstehung von Regen in Anlehnung an Nitsche (2017)	99
Abb. 20: Artikulation des Unterrichts nach Herbart (1802/1982)	101
Abb. 21: Phasenschema des Unterrichts nach Gagné (1965)	103
Abb. 22: Motive nach Heckhausen und Heckhausen (2010)	106
Abb. 23: Erwartung-X-Wert-Modell nach Wigfield und Eccles (1992)	107
Abb. 24: Motivationsstrategien in Anlehnung an Keller (2010)	108
Abb. 25: Formen der äußeren Differenzierung in Anlehnung an Paradies und Linser (2001)	113
Abb. 26: Formen und Möglichkeiten der inneren Differenzierung in Anlehnung an Paradies und Linser (2001)	113
Abb. 27: Innere Differenzierung hinsichtlich verschiedener Formen der Unterrichtsorganisation nach Kiel und Syring (2018) aufbauend auf Bohl	114
Abb. 28: Milieubausteine nach Barth, Flaig, Schäuble und Tautscher (2018)	125
Abb. 29: TARGETS-Modell in Anlehnung an Ames (1992)	143
Abb. 30: Begriffsdefinition von Erziehung in Anlehnung an Brezinka (1990)	147
Abb. 31: Zumutungs-Response-Modell in Anlehnung an das Angebot-Nutzungsmodell des Unterrichts	149
Abb. 32: Erziehungsgriff eingebettet in den Lebenskontext mit institutionellem Bezug in Anlehnung an Gudjons und Traub (2020)	150
Abb. 33: Adaption des systemtheoretischen Modells nach Bronfenbrenner (1981) auf Schule/Unterricht/Erziehen	153
Abb. 34: Typologie von Erziehungsstilen nach Schneewind und Böhmert (2008)	170
Abb. 35: Patchwork-Identität nach Keupp et al. (2002)	174
Abb. 36: Ranking Erziehungsziele (IPSOS-Institut 2018)	177
Abb. 37: Ranking Erziehungsziele (Vodafone Stiftung 2015)	178
Abb. 38: Verknüpfung von Herbarts Pädagogischem Takt mit der Experten-Novizen-Theorie	181
Abb. 39: Prozess der Handlungsreflexion	182
Abb. 40: PAUER-Modell der Klassenführung nach Kiel, Frey und Weiß (2013)	185
Abb. 41: Führungsstile im Schulkontext nach Wubbels und Levy (1993; Übersetzung der englischen Originalbegriffe durch Kiel, Frey und Weiß 2013)	187

Abb. 42:	Adaptive Prozesse von Lehrkräften im Rahmen des Führens (Kiel, Frey & Weiß 2013)	188
Abb. 43:	Präsenz im Rahmen nonverbaler Elemente nach Rosenbusch und Schober (2004)	189
Abb. 44:	Modell des Caring nach Dubs (2009)	194
Abb. 45:	Darstellung der Wirkungen von Beurteilungen und Bewertungen der Lehrkräfte in Anlehnung an Ingenkamp und Lissmann (2008), Lerche (2014) und Wendt (1984)	202
Abb. 46:	Beschreiben, Interpretieren, Beurteilen und Bewerten in Anlehnung an Wendt (1984)	215
Abb. 47:	Modell des Beratens in schulischen Kontexten	237
Abb. 48:	Beratung in Leistungskontexten in Anlehnung an William und Thompson (2008)	245
Abb. 49:	Beratung in Kontexten des Sozialverhaltens und der Kooperation	246
Abb. 50:	Kompetenzbereiche des Beratens in und außerhalb der Schule nach Hennig und Keller (1993)	247
Abb. 51:	Feedbackmodell nach Hattie und Timperley (2016)	249
Abb. 52:	Modell zum systemischen Zugang zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in Anlehnung an Rechter (2011)	255
Abb. 53:	Rügener Inklusionsmodell: Mehrebenenprävention (Universität Rostock 2021)	257
Abb. 54:	Nutzung von und Vertrauen in persönliche Beratungsangebote seitens der Eltern (Vodafone Stiftung 2015)	259
Abb. 55:	Soziokulturelle Rahmenbedingungen im Kontext Schule nach Helmke und Schrader (2006)	261
Abb. 56:	Attributionsverhalten in Abhängigkeit von externen Bedingungen	271
Abb. 57:	Rahmenmodell der Schulinnovation	276
Abb. 58:	Max Webers idealtypisches Bürokratiemodell (1922, 1985) angewandt auf die Schule	279
Abb. 59:	Schulentwicklung aus der Sicht des New Public Managements	280
Abb. 60:	Schule als Akteurin im Bildungssystem	281
Abb. 61:	Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Interaktion mit gesellschaftlichem Kontext nach Schratz und Steiner-Löffler (1999)	284
Abb. 62:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2019)	289
Abb. 63:	Typologie von Rollenbildern in Organisationen nach Schratz und Steiner-Löffler (1999) .	296
Abb. 64:	Typisierung von Schulen auf Basis von Ergebnisqualität und schulischen Kontextbedingungen nach von Holtappels und van Ackeren et al. (2021)	299
Abb. 65:	SWOT-Analyse nach Rolff (2013)	300
Abb. 66:	Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S) nach Heimlich et al. (2018)	301
Abb. 67:	SMART-Regel nach Berthel (1973)	302
Abb. 68:	ALPEN-Methode nach Seiwert (2007)	303

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Strukturelle Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper (2004)	26
Tab. 2: Full Inclusion und Educational Inclusion in Anlehnung an Hillenbrand, Melzer und Sung (2014)	30
Tab. 3: Anforderungsbereiche an Lehrkräfte in Anlehnung an Leidecker (2021)	37
Tab. 4: Allensbacher Berufsprestige-Skala nach fowid (2017)	40
Tab. 5: Klassische Befunde des Produkt-Prozess-Paradigmas nach Kiel (2018b)	58
Tab. 6: Elemente didaktischen Denkens	60
Tab. 7: Schwierigkeitsgrade von Lernzielen nach Bloom	90
Tab. 8: Gegenüberstellung der Strukturmodelle von Unterricht nach Gagné, Herbart und Städeli et al. (AVIVA)	104
Tab. 9: Basale Handlungen (Lernziele: Eher Wissen, Verständnis)	117
Tab. 10: Komplexe Inszenierungen (Lernziele: Eher Verstehen, Anwendung, Synthese)	117
Tab. 11: Digitale technische Inszenierungen (Lernziele: Eher Synthese, Analysieren, Beurteilen)	118
Tab. 12: Sieben Milieus für Jugendliche in Deutschland (Kiel und Syring 2019; nach Calmbach et al. 2016)	126
Tab. 13: Zunahme komplexen Denkens in Anlehnung an Piaget (1973)	132
Tab. 14: Auszug aus einem Soziogramm nach Coie und Dodge (1988; in Kray & Schaefer 2018)	133
Tab. 15: Unterrichtsplanung: Normative Analyse – Ziele	138
Tab. 16: Unterrichtsplanung: Analyse Nutzungsbedingungen	139
Tab. 17: Unterrichtsplanung: Analyse der Inhalte – Sachanalyse	139
Tab. 18: Unterrichtsplanung: Bewertungssituationen planen	140
Tab. 19: Unterrichtsplanung: Methoden- und Mediennauswahl	140
Tab. 20: Unterrichtsplanung: Räume nutzen	140
Tab. 21: Unterrichtsplanung: Zeit strukturieren	141
Tab. 22: Unterrichtsplanung: Reflexion	141
Tab. 23: Erziehung in den Sinus-Milieus in Anlehnung an die Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen in Bayern e.V. (2019)	162
Tab. 24: Modell der Erziehungsstile nach Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts und Dornbusch (1994)	173
Tab. 25: Der Gothaer Schulmethodus (Reyher 1642)	211
Tab. 26: Stärken und Schwächen der sozialen Bezugsnorm	222
Tab. 27: Stärken und Schwächen der individuellen Bezugsnorm	223
Tab. 28: Stärken und Schwächen der kriteriellen Bezugsnorm	223
Tab. 29: Einschätzung des Informationsgehaltes von Zeugnissen seitens der Schülerinnen und Schüler (Jachmann et al. 2001)	228
Tab. 30: Beispiel eines Beobachtungsbogens nach Lütgert (1999)	233
Tab. 31: Förderliches und hinderliches Feedback	250
Tab. 32: Modell der Lernberatung nach Bräu (2015)	251
Tab. 33: Modell für Elterngespräche nach Hennig und Ehinger (2009)	260
Tab. 34: Potenzielle Inhalte eines Mitarbeitergesprächs für Lehrkräfte	264
Tab. 35: Umgang mit Daten im Schulentwicklungsprozess nach Wiesner und Schreiner (2019)	274
Tab. 36: Mögliche Prozesselemente von Schulentwicklungsprozessen nach Koch und Textor (2015)	292
Tab. 37: Stolpersteine, mögliche Folgen und Gegenmaßnahmen eines Veränderungsprozesses in der Schule nach Kurz und Weiß (2016)	312

Sachregister

- Aktivierung 185f., 190ff., 246
 Aktivität, Initiierung 18f., 123ff., 171, 185ff., 200f., 305
 ALPEN-Methode 303
 Ambiguitätstoleranz 187
 Aneignungsprozess 60ff., 94, 100f., 115, 134
 Anerkennung 29ff., 40, 80, 108, 127, 131ff., 142, 179, 194, 207ff., 264
 Angebot-Nutzungsmodell 9, 59, 62ff., 138, 148f.
 Anreizfunktion 227
 Antinomien, strukturell 26
 Antipädagogik 14, 81, 147f., 161ff.
 Arbeits
 - bündnis 27, 36, 185, 190, 194, 241, 251, 254
 - organisation 37, 65
 Artikulation(sschemata) 101ff.
 ARZZ-/ARCS-Modell 108ff., 112, 140
 Assoziation 101ff., 109, 123
 Attribution(s)
 - external 45, 136f., 180ff., 279
 - internal 45, 136f., 180ff.
 - kausal 136f., 180ff., 210
 - verhalten 137, 271f.
 Aufklärung 13ff., 70, 242, 246
 Aufmerksamkeit 102ff., 108ff., 121, 193ff., 236, 244, 256ff.
 Ausgrenzung 34
 Autismus(spektrum) 55, 79, 113, 134
 Autonomie
 - erleben 106f., 118, 122, 140, 171, 190
 - Paritäts-Muster 295, 307
 Autoritär 54, 147, 173, 307, 311
 Autoritativ 167f., 173, 186, 194
 AVIVA-Schema 102ff., 136, 140, 270
 Beharrlichkeitstendenz 224
 Behavioral 38
 Behinderung 29ff., 79, 142, 240, 254
 Beobachtungsbogen 231ff.
 Beratung(s)
 - Eltern 237ff., 252ff., 258ff., 266ff.
 - gespräch 239, 243ff., 251ff., 253f., 265f.
 - KollegInnen 239, 244, 247, 261f.
 - lehrkraft 174, 237ff., 244ff., 257
 - Schulleitung 262, 264
 - wissen 25, 236ff.
 Bericht(s)
 - funktion 227
 - zeugnis 232
 Beruf(s)
 - bildung 67
 - entwicklung 41f.
 - geheimnis 23, 36f.
 - prestige-Skala 40
 Beteiligung 159, 186, 231, 290ff., 308ff.
 Beurteilen
 - produktorientiert 200f., 231
 - prozessorientiert 201, 231
 Beurteilung(s)
 - dimensionen 201, 217, 225
 - fehler 217, 224f., 227, 234f.
 - tendenz 225
 Bewertung(s)
 - situationen planen 140
 - wechselseitig 231
 Bezugsnorm 217, 221ff., 245, 250, 274
 BIBB-Modell 214ff., 234
 Big Five 83, 167
 Bildung(s)
 - abschluss 35, 125
 - aspiration 27, 210
 - berichterstattung 71
 - forschung 35, 48
 - inhalte 52ff., 69
 - ökonomie 29, 71
 - ökonomischer Diskurs 35ff.
 - standards 52, 69ff., 91ff., 112, 135, 184, 205, 219, 222, 280
 - system 29ff., 71ff., 77ff., 94f., 155ff., 204f., 208ff., 237, 239ff., 252, 278ff.
 - theorie 60f., 69
 Biografische Kernnarration 174ff.
 Bonner Erklärung 158, 171, 177ff., 200, 285
 Boundary Management 65f.
 Bundesverfassungsgericht 156ff.
 Bürgerlich 126f., 147, 173, 178, 209
 Burnout 43ff.
 Bürokratiemodell 278f.
 Caring 160, 194f.
 Chronosystem 153f., 237, 273
 Confidence 108
 Controlling 237f., 257, 266ff., 276ff., 304ff.
 Conversation of Mankind 61
 Curricula 62, 88ff., 135f., 211, 219ff., 230, 279
 Curriculumforschung 52
 Dekonstruktion 48, 65f., 150
 Denken, genuin systemisch 152
 Didaktik 9, 20, 47, 84, 87ff., 97, 100, 116ff., 144, 271f.
 didaktisches Achteck 55ff., 96
 didaktisches Dreieck 52ff., 69ff.
 Differenzierung
 - innere 26, 112ff., 119, 142, 290
 - äußere 79, 112ff.
 Digitalisierung 59, 63ff., 84, 115, 128, 269ff.
 Disembedding 65f.
 Diskontinuität 63f., 80f., 164ff., 201, 211, 241ff., 278ff.
 Disposition, psychische 92, 97, 106, 122f., 146ff., 150ff., 176ff., 184
 Distanzierungsfähigkeit 44
 Disziplinierung 15, 126, 227f., 254
 Dokumentation 225f., 237f., 255f., 265f., 286, 298
 Domänenspezifisch 48, 93
 Drei-Wege-Modell 289ff.
 Durchlässigkeit 65f., 238
 Effizienz 62, 273
 Einstellung 23f., 38, 44, 57, 60, 71, 82ff., 90, 125ff., 135, 167ff., 210, 216f., 263, 297
 EIS-Modell 115ff.
 Eltern
 - arbeit 19ff., 36
 - gespräch 134, 239, 243, 360ff.
 - recht 157
 Emotion 21, 26ff., 30, 34, 44, 57, 79, 82f., 98, 103, 122, 131, 158, 168, 173, 183, 190, 194f., 236, 247, 255f., 262ff.
 Emotionale Ebene 38, 247
 Empathie 83, 92, 185ff., 193ff., 242, 251
 Entgrenzung 65f., 238
 Entscheidung(s)
 - druck/zwang 22, 26
 - spielraum 13f., 18, 60, 81, 94, 99, 147, 160, 309
 Entschulung 14, 230
 Entwicklung(s)
 - aufgabe 41f.
 - psychisch 129ff.
 - stufe (Piaget) 132f.
 Erholungsfähigkeit 44
 Ermöglichungsdidaktik 54

- Erwartung-X-Wert-Modell 107f., 118
 Erzeugungsdidaktik 54
 Erziehen
 – Erziehende 18, 145ff., 163, 170, 172
 – zu Erziehende 18, 146ff., 173ff., 194
 Erziehung(s)
 – aufgabe 28, 145, 157
 – aufrag 155ff.
 – handeln 19, 22, 146ff., 154f., 165, 169ff., 183f.
 – philosophischer Ansatz 13, 49, 57, 73, 159
 – stil 147, 167ff., 170ff., 186, 194
 – und Bildungspartnerschaft 158, 259, 285
 – und Ordnungsmaßnahmen 156, 228
 – verhalten 167ff., 177, 193, 242, 261
 – ziele 13ff., 29, 92, 101, 107, 149ff., 158, 165ff., 174, 177ff., 184
 Evaluation 18ff., 28, 47, 57, 91, 111, 142, 201, 266, 269, 281, 286ff., 308
 Exemplarität 96f.
 Exosystem 153, 237
 Expedivit 126, 162
 Experten-Novizen-Paradigma 42f., 48, 60f., 181f.
 Expertise 42f., 82ff., 108, 133f., 167, 283, 289, 297, 313
 Extraversion 83, 167ff.
 Extrinsisch 39, 107, 110f.
 Fach
 – didaktik 20, 84, 135, 205, 271f.
 – didaktisches Wissen 19, 24f., 84, 136f.
 – wissen 19, 24f., 52ff., 84, 95ff., 251, 270ff.
 Fähigkeiten, selbstregulativ 25, 79, 103, 249f., 310
 Familie 27, 65, 71, 124ff., 132, 150ff., 160ff., 195, 260
 Feed
 – Back 58, 88, 111, 123, 231, 235, 239, 243ff., 248ff., 253, 270ff., 289ff., 309f.
 – Forward 249f., 310
 – Initiation-Response-Feed-back 19, 201
 – Up 249f., 310
 Feinziel 89, 93, 96, 138, 192
 Flexibilität 42, 84
 Förder
 – bedarf 34f., 79ff., 100, 112, 129ff., 138ff., 173, 224, 235, 239, 258, 273, 290, 298, 301
 – diagnostik 212, 255f.
 – plan 79, 134, 240, 255ff., 266
 Fortbildung 30, 34, 36, 264, 285, 289, 305, 313
 Frageverhalten 58
 Freiheit
 – in Grenzen 14, 17, 95, 148, 169ff., 279f.
 – ohne Grenzen 148, 169ff.
 – pädagogische 155
 Freinet-Pädagogik 72f., 160, 164
 Führung(s)
 – stile 186f., 307
 – theorien 306ff.
 Fusion 65f., 238
 Gehorsam 15ff., 21, 71, 147ff., 166, 171ff., 211
 Gerechtigkeit(s)
 – diskursiv-interaktiv 225f.
 – formen 207f.
 – kompensatorisch 226
 – mathematisch-rechnerisch 225
 – prozedural-bürokratisch 225
 – überzeugungen 225f.
 Geschlecht(s/er)
 – bezogene Identität 176, 185, 273
 – rollen 63, 66, 150, 164, 167, 273
 – sozial 66, 150f.
 Gesellschaft
 – fluide 63ff., 84, 115, 120, 146, 149, 174ff., 186, 195, 201ff., 237ff., 276, 283, 287f.
 – modern 17, 28, 65f., 70, 74, 122, 124ff., 161ff., 176ff., 242, 278
 Gesprächsfördernde Maßnahmen 236ff., 247, 255, 265
 Gesundheit(s)
 – förderliches Verhalten 20, 43ff., 203
 – forschung 121
 – gefährdung 43
 – schutz 306
 – von Lehrkräften 27, 43, 184, 262
 Gewissenhaftigkeit 83, 167
 Globalisierung 65f., 163
 Governance 276ff.
 Gratifikationskrise 38ff.
 Grenzen, ohne Freiheit 169ff.
 Grenzsetzung 171f., 280
 Grobziel 89, 96, 99, 191ff., 302
 Grouping 142
 Gruppen, marginalisiert 32
 Gütekriterien 217ff., 232ff., 274
 Halo-Effekt 224
 Handeln
 – autonom 13, 17f., 177
 – intendiert 132, 135f., 150f.
 Handlung(s)
 – alternative 152, 182
 – kompetenz, professionelle 25, 236, 263
 – pädagogische 13ff.
 Hedonistisch 127, 162f.
 Heterogenität 34, 79, 83, 112f., 273, 277, 290
 Humanismus 35, 69, 76, 86, 207ff., 237
 Identifikation 42, 85, 121, 138f., 288
 Identität(s)
 – bildung 174, 199
 – gefühl 174f.
 – konstruktion 175f.
 – Metaidentität 174f.
 – Patchwork 174
 – situative Selbstthematisierung 174
 – Teilidentität 174ff., 185
 Individualisierung 65f., 84, 114, 173, 255f., 289f.
 Inhaltsauswahl 87, 96f., 106, 116, 139, 142, 231
 Initiation-Response-Evaluation 19, 201
 Initiierung 22, 61, 101, 171, 284f., 292f., 309ff.
 Inklusion(s)
 – begriff 31f.
 – didaktisches Netz 96ff., 116, 119, 139
 – diskurs 29ff.
 – Educational Inclusion 30f.
 – Full Inclusion 30f.
 – Forschung zu 33ff., 131
 – Index für 292f., 299f.
 – orientierung 207
 – pädagogisches professionelles Selbst 86
 – Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung 300f.
 Inspektion 15, 280, 286f., 306, 309
 INSPIRE-Modell 250f.
 Instruktionsdesign 49, 54f., 56f., 88, 96f., 101
 Intelligenz 62, 82, 112, 129f., 137, 211, 224

- Interaktion(s)
 - dimension 18ff., 59
 - gestaltung 60
- Interesse 101ff., 134ff.
- Interkulturell 291, 302
- Interpretieren 20f., 90ff., 117, 211, 215f., 235
- Intervention 18f., 24, 34, 80, 91, 146, 154ff., 185ff., 212f., 246, 257, 275, 289, 304ff.
- Intrinsisch 39, 107, 110f.
- Introspektiv 56
- Kindorientierung 75ff.
- Klassen
 - führung 24f., 58, 101, 151, 184ff.
 - zimmer 37, 48f., 55, 97, 116, 119ff., 185, 246f., 295
- Kognitionspsychologie 20, 104, 121, 130
- Kognitiv(e)
 - aktivierend 190ff.
 - Ebene 38, 194, 201
- Kokonstruktion 54, 131, 191, 294f.
- Kompetenz
 - erleben 106ff., 118, 140ff., 190
 - formulierung 88, 91, 99
 - gefälle 150f.
 - orientierung 91
 - sozial 54, 129ff., 184
 - stufenmodell 91ff., 104, 138, 140, 208f., 213, 234
 - theoretischer Ansatz 25f.
- Kontingenz 36, 67
- Kontinuität 64, 72, 80ff., 164ff., 210ff., 237, 241ff., 254ff., 278ff.
- Kontrasteffekt 225
- Kontrolle 15, 36f., 56, 60, 75, 127, 167, 173, 186, 264, 283, 286, 303f.
- Konvergenz, thematisch 59
- Konzertierte Förderung 79, 133, 245, 247f., 253f., 256, 258, 266f.
- Kooperation
 - Bereitschaft zur 83, 238, 241, 238, 248, 260, 265, 273, 297
 - LehrerInnen intradisziplinäre 79, 83f., 131, 184, 240, 262f., 270, 290f., 293ff., 297f., 301, 307, 310f.
 - LehrerInnen mit Eltern 28, 145, 157ff., 184, 200, 244, 260, 290, 301
 - LehrerInnen mit SchülerInnen 36f.
 - LehrerInnen mit Wissenschaft 95
- mit außerschulischen PartneInnen 130, 173f., 200, 239, 244, 255ff., 281ff., 298, 301, 304, 306ff., 313
- multiprofessionell 79, 174, 200, 239f., 246, 256, 273, 297f.
- SchülerInnen mit SchülerInnen 119f., 142, 186f., 193f., 201, 233, 238, 244, 246ff.
- Kultusministerkonferenz 9, 27ff., 86, 115, 134, 179, 183f., 204f., 217, 222, 255, 272f.
- Lebenskontext 124, 150, 160
- Lehrer
 - bildung 12, 23ff., 86, 88, 108, 136, 183, 200, 213, 222, 239, 255
 - persönlichkeit 63, 82f., 167f., 261
- Lehr
 - Lernforschung 9, 47ff., 63, 77, 85, 100
 - lerntheoretische Didaktik 56, 63, 88f.
 - organisation 58
 - plan 25, 52, 69, 89ff., 135, 138, 205, 219ff.
- Leistung(s)
 - gesellschaft 227, 230
 - kontext 245
 - orientierung 48, 85, 164, 206
- Leitfragen 18, 119, 138ff.
- Lern
 - angebot 18ff., 87ff., 101, 129
 - beratung 246, 250f.
 - entwicklungsgespräch/-bericht 232, 239, 241, 258, 265
 - erfolg 21, 36, 47, 103, 129, 136, 184, 192, 221f., 226, 248
 - fortschritt 58, 103f., 109, 223, 226, 256, 289
 - kontrakte 231
 - motivation 19, 53, 57ff., 105ff.
 - orte, außerschulisch 116, 119f., 123, 140
 - prozess 25ff., 53ff., 85, 88, 91, 102ff., 119, 142, 145ff., 184, 195, 212f., 216f., 226, 230ff., 248, 255
 - tempo 58, 113
 - voraussetzungen 57, 62, 84, 108, 111, 124, 129f., 255
 - wirksamkeit 91, 271
 - zielorientierung 88
- Lernen
 - erfahrungsorientiert 73ff.
- gruppenbezogen 91
- platonisch 73
- repetierend 17
- Lösung(s)
 - muster 84
 - strategie 42, 84
- Macht
 - antinomie 26
 - Determinations- 283
 - gefälle 26, 53, 155
 - kämpfe 305
 - in Beziehungen 15, 22, 76, 122, 148, 155f., 160, 307
- Makro
 - ebene 26, 153
 - kontext 64
 - system 153f., 237, 273
- Medien
 - auswahl 55ff., 109, 114ff., 140, 256
 - bildung 67ff.
- Mesoebene 153f., 237
- Methode(n)
 - auswahl 87, 137ff.
 - psychometrisch 212f., 219f., 234
- Migrationshintergrund 66, 84f., 123ff., 159, 210, 256
- Mikrosystem 153f., 237
- Milieu
 - bausteine 125
 - Sinus- 125ff., 161ff.
 - theorie 124f., 128f., 150
- Mobbing 17, 244
- Modernisierung, reflexiv 65
- Montessori 12, 72ff.
- Motivation
 - orientierungen 25
 - theorien 105ff.
- Motive 38, 105f., 125, 172
- Multi
 - dimensionalität 22, 41f.
 - perspektivität 54
- Netzwerk
 - gesellschaft 287
 - Lern- 230, 277, 288f., 298
 - sozial 44, 162
- Neubewertung 42
- Neurotizismus 43, 83, 167f.
- New Public Management 276, 278ff.
- Nichttriviale Maschinen 21f.
- Normativität 9, 23ff., 29ff., 34, 62, 69, 80, 86, 115, 122ff., 135, 138ff., 147, 158ff., 169f., 182f., 192, 204f., 217ff., 234ff., 245f., 257, 285, 295, 306ff.
- Normenvermittlung 27

- Noten
 - Mathematisierung der 226f.
 - schnitt 200, 309
 - skala 206, 211, 225
 - stufe 204f.
 - vergabe 126, 203, 206ff., 211ff., 219, 221f., 225ff.
- Objektivität 203, 218ff., 235
- Offenheit 36f., 83, 126, 162, 167
- Organisation(s)
 - entwicklung 288ff., 298, 302
 - lernende 272f., 280ff., 294, 306
 - psychologie 38, 306, 310
 - und Interaktionswissen 25
- Pädagogische(r)
 - Differenz 181
 - Fähigkeiten 84
 - Takt 180ff., 270
- Patchwork-Identität 174
- PAUER-Modell 185ff.
- Perspektive, kontextuell-institutionalisiert 150ff.
- Perspektiv(en)wechsel 252f., 261ff., 281
- Phasenschema 101ff.
- PISA-Studie 71, 91ff., 210, 213
- Pluralisierung 65, 149
- Portfolioarbeit 231
- Postmoderne 48, 66, 70, 176f.
- Praxisschock 41
- Prekär 127, 163f.
- Problem
 - repräsentation 84
 - situationen 42, 84
- Produktvariablen 57
- Professionalisierung 24, 31, 41f., 226, 255f., 281, 289
- Professionelle Lerngemeinschaften 294, 306
- Prozesssteuerung 304ff.
- Prüfungsordnung 217f., 221
- Pygmalion-Effekt 224
- Rat
 - empfänger 236ff., 243, 247, 265
 - suchende 236ff., 242ff., 247f., 265
- Raum
 - gestaltung/organisation 55, 119ff., 140f., 189, 193, 273
 - Verhalten im 189
 - virtuell, digital 65, 115f., 118
- Reaktanz 22, 146, 174, 176, 285, 309
- Realität(s)
 - konstruktion 22, 28
 - objektiv 21f.
- Reeducation 73
- Referenzfehler 224
- Reflective Practitioner 270
- Reflexion
 - interne 180ff.
 - externe 180ff.
- Reformpädagogik 49, 64ff., 72ff., 213
- Regeln
 - Klassenregeln 22, 71, 154, 156, 196, 246
 - Schulregeln 27, 196, 241
- Reihungseffekt 224
- Relevanz 48, 108ff., 190
- Reliabilität 219
- Repräsentationsform (EIS) 115ff., 140f.
- Reziprozität, soziale 24, 38f., 294
- Richtziel 89, 96, 195
- Rollen
 - bild 162, 167, 296
 - distanz 187
 - verständnis 145, 162ff., 187, 290
- Rückmeldefunktion 227
- Rückmeldung 103ff., 227, 230ff., 248ff., 263, 270ff., 308f.
- Rügener Inklusionsmodell 257f.
- Sach
 - analyse 139
 - kompetenz 54, 92, 309
- Satisfaction 108, 111
- Schlüsselprobleme 61, 64, 97, 99
- Schul
 - gesetze 62, 171, 213
 - innovation 276
 - ordnungen 62, 241, 246
 - programm 280, 289f., 293
 - psychologie/psychologInnen 174, 200, 238f., 246, 256ff.
 - sozialarbeiter/sozialarbeiterInnen 79, 134, 238f., 240, 246
- Schulentwicklung(s)
 - Bottom up-Top Down 284ff., 297, 308, 311
 - forschung 272f., 275, 280, 291, 307f., 311
 - inklusiv 292, 300f.
 - innen-aussen 284f.
 - prozess 288ff., 291ff., 297ff.
 - team 302f.
 - Zug-Druck 285f., 297, 308
- Selbst
 - bestimmungstheorie 107, 146
- bewertung 231
- kompetenz 92
- professionelles 24f., 35, 64, 86, 225
- regulative Fähigkeiten 25
- wirksamkeit 31, 45, 107f., 111, 118, 157
- zweifel 42
- Selektion(s)
 - diagnostik 211
 - entscheidung 200, 222
 - funktion 200, 206, 264
 - gesellschaftlich 229
 - kriterien 112
 - überzeugungen 254, 267
- Sensomotorisch 98, 132
- Sensorisch 117f.
- SINUS-Studie 125ff., 131, 161ff.
- Situierung, historisch 68f.
- Sitzordnung 120, 189
- SMART-Regel 302ff.
- SonderpädagogInnen 115, 238, 240, 258, 273
- Sozial
 - forschung empirisch 211, 219, 286
 - forschung rekonstruktiv 9f., 48f., 62, 254
 - verhalten 33, 47, 151, 228, 231, 232ff., 238f., 241, 244, 246, 248, 258, 265
- Soziale(s)
 - Einbindung 44, 106f., 109, 112, 121, 140, 190, 310
 - Gemeinschaft 75f.
 - Netzwerk 44
 - Ordnung 185
 - Rangplätze 222, 228
 - Reziprozität 24, 294, 38f.
- Sozialisationsfunktion 227
- Sozialökologisch 126, 163
- Soziodemografische Zwillinge 124
- Sprache 57, 79, 94, 116, 129, 131, 134, 139, 159, 193, 258
- Steuergruppe 282, 289, 292, 302, 304f., 313
- Stigmatisierung 200, 207f., 254
- Stimulation 48, 58, 133
- Stress
 - bewältigung 44
 - forschung 38
 - messung 43
 - reaktion 38, 43f.
- Struktur 48, 96f., 100, 120, 121, 260, 262
- Strukturfunktionaler Ansatz 26ff., 44, 185
- Strukturierung 53, 57f., 60, 75, 101ff., 270

- Studium 78, 85, 200, 209
- Stufenmodell (Piaget) 132f.
- Subjektivität, kontrolliert 234
- Support 142f.
- SWOT-Analyse 300f.
- Systemtheorie 21f.
- TARGET(S)-Modell 138, 142ff.
- Task 142f.
- Teilhabe 13, 32, 61, 127, 163, 209
- Timing 142f.
- Toleranz 33, 158, 162, 178ff.
- Traditionell 72, 74ff., 114, 125, 149, 162f., 211, 230, 232, 254
- Transparenz 111, 186, 205f., 223f., 251, 262, 304, 308f., 313
- Überzeugung
 - gerechtigkeitsbezogen 225f.
 - handlungsleitend 251, 254, 264, 267, 290
 - normativ 237
 - professionell 25, 85ff., 114, 290, 293, 295, 297f., 302, 307, 310f.
- Unterricht(s)
 - differenzierter 79, 90, 100, 112ff., 142
 - entwickelnder/entdeckender 53f., 62, 90f., 100
 - fluss 186, 192f.
 - forschung 59, 100
 - Frontal- 49, 55, 114, 120, 131
 - individualisiert 100, 114, 122, 255f., 289f.
 - maße 57
 - offener 114
 - planung 28, 47, 57, 59, 63, 79, 87ff., 137ff.
 - störung 24, 126, 185, 188, 191f., 244
- Unterstützung(s)
 - beratungsorientiert 236, 242f., 247f., 253
 - berufsbegleitend 43, 264, 267, 299f.
- elterliche 162, 168, 170f., 174
- handlungen / maßnahmen 85, 105, 130, 142f., 255f.
- instruktionale 49
- (sonder-)pädagogische 134, 141, 190, 193, 213, 226, 251, 255, 271, 282
- soziale 308, 310
- systeme 275, 301
- Validität 138, 219f.
- Vergleichsarbeiten 95f., 112, 282
- Verhandlung
 - in Erziehungsprozessen 14, 18, 53, 55, 168, 171ff.
 - in Schulentwicklungsprozessen 277, 285, 297, 311
- Verstärkung
 - negative 185
 - positive 185, 190, 233, 308
- Verwaltung(s)
 - akten 306
 - daten 274
 - handeln 287f., 307
 - vorschriften 20, 62
- Vielfalt 29f., 128, 162, 176, 179
- Voraussetzungen
 - familiäre, soziale 79, 124f., 131
 - identitätsbezogene 148, 174f.
 - individuelle 57, 60, 67ff., 99ff., 108, 111, 139, 142, 209, 256, 270
 - infrastrukturelle 114
 - kognitive/lernbezogene 79, 93f., 125f., 129f., 255f., 301
 - körperliche 112
 - leistungsbezogene 207ff., 212f., 222, 252, 301
 - soziokulturelle 124f., 128f., 130, 134
 - technische 114, 141, 298
 - von LehrerInnen 82ff., 167ff.
- Vorbildansatz 169
- Wachsenlassen 14, 145, 147ff., 161, 165, 169
- Waldorf 72, 74, 165
- Wert(e)
 - erziehungsansatz 196
 - haltung 25, 35, 164
 - rahmen 17, 282, 311
 - wandel 65, 153
- Widerstand 21f., 45, 62, 107, 146ff., 164, 174, 274, 285, 294, 305, 312f.
- Wissen(s)
 - Alltags- 19, 21
 - Aushandeln von 53f., 62, 100, 130, 209, 256
 - fachdidaktisch 19, 24f., 43, 84, 135ff., 205, 270
 - konstruktion 54, 70, 191, 290
 - Organisations- 24f.
 - pädagogisch 19, 24f., 271f.
 - technologisch 119, 169
 - um-die-Folgen-Fehler 225
 - vermittlung 11ff., 26, 34, 50, 53, 57, 61, 71, 75, 84, 86ff.
- Zeit
 - Arbeits- 36f., 39
 - Prüfungs- 122, 140, 142, 218, 221
 - Schul- 78, 285
 - soziale 121f.
 - subjektive 122
 - Unterrichts- 55, 58f., 121f., 138, 141, 255f.
- Zensurengebung 212ff., 226ff.
- Ziel(e)
 - bestimmung 302ff., 312
 - Fein- 89, 93, 96, 138, 192
 - Grob- 89, 96, 99, 191ff., 302
 - Richt- 89, 96
- Zufriedenheit 108f., 111, 253, 262
- Zukunftsbedeutung 96f.
- Zumutungs-Response-Modell 148ff.
- Zuversicht 45, 108, 110f., 190

Pädagogisches Handeln von Lehrkräften in der Schule ist gemäß der Kultusministerkonferenz durch die vier Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten* sowie *Schule Innovieren* gekennzeichnet.

Nach einer Einführung in den Professionalitätsbegriff im Kontext der Lehrerbildung werden diese Kompetenzbereiche systematisch dargestellt. Die Darstellung integriert einerseits normative, theoretische und empirische Befunde und versucht andererseits konkrete wissenschaftsbasierte Handlungsspektiven im beruflichen Alltag aufzuzeigen. Vielfältige Grafiken und Tabellen, ein umfangreiches Literaturverzeichnis sowie ein Sachregister unterstützen den Verständnisprozess.

Das vorliegende Studienbuch will Orientierung bieten für Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen, für Dozierende in pädagogischen und fachdidaktischen Studienbereichen sowie für diejenigen, die in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als Ausbilderin oder Ausbilder tätig sind.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5821-4



9 783825 258214

QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb.de