D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5 September/Oktober 2018

■ *Thementeil*

Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften

■ *Allgemeiner Teil*

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisations-pädagogische Anschlüsse

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma

Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie

BELTZ JUVENTA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 64 – Heft 5
September/Oktober 2018

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn
Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften: Einführung in den Thementeil 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz
Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl: Der Einfluss von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer
„Welche Schule passt zu meinem Kind?" Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen 612

Sandra Anusiewicz-Baer
„Es war ja eher mehr Not als Wille." Narrative der Schulwahl für den Besuch der Jüdischen Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften" 650

Allgemeiner Teil

Matthias Alke
Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse 659

Angela Bauer
Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma 680

Michael Knoll
Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie 700

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth
Reinhard Mehring: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik 719

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 722

Impressum U3

Table of Contents

Topic: School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn
School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities: An introduction 581

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz
Supply and Demand in the Context of School Choice: The impact of school characteristics and student composition on the demand for secondary schools in Berlin 586

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer
"Which school suits my child?" Parental school choice decisions and the question of fit in the public and private primary school system 612

Sandra Anusiewicz-Baer
"It's been more need than willingness". Narratives of school choice for attendance of the Jüdische Oberschule in Berlin 635

Deutscher Bildungsserver
Online Ressources "School Choice. Actors, motives, and findings on the change of school (supply) landscapes in big cities" 650

Articles

Matthias Alke
Cultures of Cooperation of Adult Education Organisations between Continuity and Change: Empirical findings and organisational-pedagogical perspectives 659

Angela Bauer
Pedagogical Professionalism and Student Participation: Self-organisation in class councils in primary schools as a professional role dilemma 680

Michael Knoll
Differently than Thought: John Dewey's education for democracy 700

Book Review 719

New Books 722

Impressum U3

Thementeil

Thomas Koinzer/Sabine Gruehn

Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften

Einführung in den Thementeil

In einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (vgl. Reckwitz, 2017), wo auch der „alltägliche Umgang mit Kindern, ihre Förderung und die Begleitung ihrer Schullaufbahn […] eine ausgeprägte Intensität“ erreicht (Reckwitz, 2017, S. 329), muss es in einem *allgemein*bildenden Schulsystem dann immerhin auch die *besondere* Schule sein – und das möglichst von Anfang an. Die Wahl der *besonderen* oder *passenden* Schule ist damit – auch und vor allem als ein Instrument im System schulischer Markt- und Wettbewerbssteuerung – ein Kumulationspunkt gesellschaftlicher, politischer und individuell-familiärer Zielvorstellungen *guter* (Schul-)Bildung. Treffen hier doch politisch-administrative Steuerungsvorstellungen bei der Herstellung des kollektiven und gesellschaftlich-reproduktiv notwendigen Gutes (Schul-)Bildung auf individuelle und familiäre Vorstellungen, wie und vor allem in welcher außerfamiliären institutionellen Umwelt kindliche Bildung sich zu entfalten habe.

Schulwahl ist im deutschen gegliederten Schulsystem traditionell verbunden mit dem Übergang von der Grund- zu verschiedenen Formen der weiterführenden Schule. War diese Entscheidung lange Zeit reglementiert durch verbindliche Übergangsempfehlungen der (Grund-)Schule, wurden mit der Anerkennung individueller Bildungs- und sozialer Aufstiegsziele „kollektive Ordnungs- und Kanalisierungsinteressen“ zurückgedrängt (Leschinsky, 1994, S. 970). Damit konnte im deutschen Sekundarschulwesen, wo die „Inanspruchnahme von Selbständigkeit und Mündigkeit durch den einzelnen Schüler (und dessen Eltern)“ historisch durch ein „besonderes Gewaltverhältnis“ des Staates eingeschränkt war (Leschinsky, 1994, S. 966), Schulwahl auch als ein Mehr an bürgerlicher Freiheit zur Durchsetzung individueller Zielvorstellungen in der Bildung oder als Ausdruck von größerer Bildungsgerechtigkeit akzentuiert werden (vgl. Giesinger, 2009). Dies bezieht sich generell nicht nur auf die Wahl zwischen unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen, sondern auch und besonders auf die Wahl zwischen gleichen bzw. gleichwertigen Einzelschulen (vgl. Jurczok, 2017).

Doch auch im nach wie vor stark reglementierten deutschen Grundschulwesen, wo mehrheitlich Schuleinzugsbereiche den Zugang zu den Schulen im Wohnumfeld festlegen, ist Schulwahl zu einem gesellschaftspolitischen Phänomen aufgestiegen. Werden einerseits schulrechtlich verfasste Präferenzentscheidungen zwischen Schulen unterschiedlicher Schuleinzugsbereiche möglich, die spezifischen schulorganisatorischen Gegebenheiten (z. B. gebundene Ganztagsschule) oder Schulprofilen (z. B. musisch, sportlich) folgen (vgl. u. a. Flitner, 2007), haben sich andererseits private Grundschulen – insbesondere in den Großstädten und im Osten Deutschlands – als wählbare Alternativen etabliert (vgl. u. a. Koinzer & Mayer, 2015; Habeck, Schwarz, Gruehn & Koinzer, 2017).

Schulwahl ist von einer *Schulform*wahl zu einer *Einzelschul*wahl avanciert, also zu einer Entscheidung für oder gegen unterschiedliche und unterscheidbare Schulen innerhalb einer Schulform bzw. eines Bildungsgangs. Nicht ganz ohne Ironie treffen dabei zwei Stränge der Schul- und Schulqualitätsentwicklung aufeinander: zum einen das Fend'sche Diktum der „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit" (Fend, 1986, 1988) in der Tradition der pädagogischen Reformbewegung des frühen 20. Jahrhunderts und zum anderen die sogenannten „Choice Policies" (vgl. Bellmann, 2008). Die Etablierung der o. g. Markt- und Wettbewerbssteuerung im Schulwesen – in der Tradition Milton Friedmans (1962) – hat seit den 1990er Jahren eine globale Verbreitung gefunden (vgl. Chubb & Moe, 1990; Adamson, Åstrand & Darling-Hammond, 2016; Koinzer, Nikolai & Waldow, 2017) und wird seither auch im deutschen Kontext diskutiert (vgl. u. a. Weiß, 2001). Im Kern fokussieren beide Zugänge auf die Herstellung der *guten Schule* – nicht durch die Entwicklung und Veränderung der Strukturen des Gesamtsystems oder allzu starke staatliche Lenkung, sondern indem die einzelne Schule und ihre personelle, sächliche und pädagogische (Leistungs-)Konstitution im Mittelpunkt von (Qualitäts-)Entwicklungsabsicht – und wissenschaftlicher Analyse – steht und, das ist für den zweiten Strang zentral, ihre *Besonderheit* sich in der Nachfrage durch Eltern und ihre Kinder widerspiegelt.

Um Schulwahl möglich zu machen, bedarf es aber nicht nur der Nachfrage, sondern auch eines Angebots an zu wählenden Schulen. Hier haben die deutschen Schulgesetze und -verordnungen oder die politisch-administrativen Verantwortlichen einen Verfügungsrahmen geschaffen, der sich sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulwesen folgenreich niedergeschlagen hat. So fordern die schulrechtlichen Bestimmungen Berlins, wo die drei Beiträge des Thementeils situiert sind und exemplarisch für deutsche großstädtische Schulwahldiskussion stehen können, eine „pädagogische Schwerpunktsetzung" für die schulische Arbeit und die Schulentwicklung von jeder Grundschule (GsVO, § 2, Abs. 2). Auch im Sekundarschulbereich sollen durch die seit 2010 geltenden neuen Übergangsverfahren „eine Schärfung der Schulprofile im Sekundarschulsystem, eine optimierte Passung zwischen Schülerschaft und Schulprofil sowie auch mehr Wettbewerb zwischen den Schulen erreicht werden" (Baumert, Maaz, Neumann, Becker & Dumont, 2017, S. 19).

Dass sich dies in Berlin und Deutschland insgesamt in einem „Quasi-Markt" (vgl. Weiß, 2001) abbildet, der als „hybrides Steuerungssystem" sowohl Elemente markwirt-

schaftlicher Effizienzversprechen als auch staatlich-bürokratischer Ordnungsvorstellungen folgenreich und z. T. konträr verknüpft (Weiß, 2001, S. 70–71), ist hinlänglich bekannt. Auch die apostrophierten Folgen schulischer und sozialer Segregation sowie die Eltern und ihre Kinder fordernde Komplexität von (Schul-)Wahlprozessen sind diskutiert worden (vgl. z. B. Kristen, 2005; Clausen, 2006; Berends, Springer, Ballou & Walberg, 2009; Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert 2013; Mayer & Koinzer 2014; Mayer, 2018). Demgemäß ist die Frage nach den zentralen Akteuren der Einzelschulwahl (Eltern und ihre Kinder sowie Schulen bzw. Schulträger und -leitungen), deren Wahlmotiven und Nachfrageverhalten bzw. deren Rolle bei und Vorstellung von der Konstituierung des schulischen Angebots auch leitend für die in diesem Thementeil versammelten Beiträge. (Neue) Steuerung und eine auf Wettbewerb basierende Struktur(veränderung) des Schulwesens sowie die Dynamik der gesellschaftlichen, kulturellen und ethnischen Diversität der deutschen Hauptstadt bilden dabei die Hintergrundfolie, um einerseits nach der Veränderung der Schullandschaft zu fragen, also die Angebotsseite von Einzelschulwahl zu beleuchten. Andererseits stehen die Eltern und die Schülerinnen und Schüler als Nachfragende und Wählende sowie deren Motive im Fokus, aber auch die Frage nach der Passung individuell-familiärer (Schul-)Bildungsvorstellungen zur tatsächlich vorfindlichen Schul(angebots)landschaft.

Der Beitrag von Nicky Zunker, Marko Neumann und Kai Maaz nimmt die Berliner Sekundarschulreform von 2010/11 in den Blick und fragt, welche Faktoren die Nachfrage nach weiterführenden Schulen beeinflussen und wodurch sich die deutlich sichtbaren Unterschiede in der Nachfrage zwischen den Einzelschulen erklären lassen. Hierfür wird die Angebotsseite beschrieben und analysiert, also Schulmerkmale wie das pädagogische Profil, die Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Personalausstattung zur Erklärung der Nachfrageunterschiede herangezogen. Der Beitrag von Judith Schwarz, Corinna Habeck, Sabine Gruehn und Thomas Koinzer fokussiert hingegen die Eltern als Akteure der Grundschulwahl und fragt, inwieweit Eltern mit der Wahl einer bestimmten Grundschule eine Passung zwischen familialem kulturellen Kapital und inhaltlichem Profil der Schule herstellen und welche Rolle dabei die Trägerschaft der Schule spielt. Es wird gezeigt, dass eine solche Passung angenommen werden kann, was als potentiell gesellschaftspolitisch folgenreiche Sezession sowie schulische und soziale Segregation hinterfragt werden muss. Nicht die Eltern, sondern die Schülerinnen und Schüler, besser Absolventinnen und Absolventen der 1993 gegründeten Jüdischen Oberschule nimmt schließlich der Beitrag von Sandra Anusiewicz-Baer in den Blick und präsentiert deren Narrativ der Wahl einer jüdischen Schule in der deutschen Hauptstadt. Jene wird – als Privatschule und besondere religiöse Schule – unterschiedlichen Deutungen unterzogen, die sowohl ihren Charakter als *Ausweichschule* sensu Bourdieu (1966/2001, S. 36) betonen, als auch als Aufstiegschance und gleichzeitig sozialen, ja familiären Ort sowie als herausfordernden Ort jüdischen Glaubens und der Herstellung jüdischer Identität beschreiben.

Literatur

Adamson, F., Åstrand, B., & Darling-Hammond, L. (2016). *Global Education Reform. How privatization and public investment influence education outcomes.* New York/London: Routledge.

Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M., & Dumont, H. (2017). Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 7–38). Münster/New York: Waxmann.

Bellmann, J. (2008). Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In U. Heiner & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 249–270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berends, M., Springer, M. G., Ballou, D., & Walberg, H. J. (2009). *Handbook of Research on School Choice.* New York: Routledge.

Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209–261). Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1966/2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In M. Steinrücke (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur* (S. 25–52). Hamburg: VSA.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools.* Washington, D. C.: Brookings Institution.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(1), 69–90.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule, 78*(3), 275–293.

Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung 28*(4), 537–547.

Flitner, E. (2007). Schöne Schulprofile. Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem 1995–2005. In R. Casale (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (S. 44–59). Weinheim/Basel: Beltz.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom.* Chicago: The University of Chicago Press.

Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(2), 170–187.

GsVO = Grundschulverordnung Berlin vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 16). Zuletzt geändert durch die Fünfte Verordnung zur Änderung der Grundschulverordnung vom 20. Juli 2017 (GVBl. Berlin 2017, S. 393).

Habeck, C., Schwarz, J., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2017). Public and Private School Choice in the German Primary Education Sector: An empirical analysis of parental reasons. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global Change and National Challenge* (S. 201–221). Wiesbaden: Springer VS.

Jurczok, A. (2017). *Schulwahl unter „gleichwertigen" Einzelschulen. Elterliche Einzelschulwahl im zweigliedrigen Bildungssystem und deren Bedeutung für schulische Segregation.* Dissertation, Universität Potsdam.

Koinzer, T., & Mayer, T. (2015). Private Schulen – Entwicklung und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 8*(2), 28–41.

Koinzer, T., Nikolai, R., & F. Waldow (Hrsg.) (2017). *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global change and national challenge.* Wiesbaden: Springer VS.

Kristen, C (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary school selection in Germany.* Münster/New York: Waxmann.

Leschinsky, A. (1994). Freie Schulwahl und stattliche Steuerung. Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik, 40*(6), 963–981.

Mayer, T. (2018). *„Das ist einfach dieses, was wir nicht kennen oder nicht wollen". Einzelschulwahl öffentlicher und privater Grundschulen im Kontext von Distinktion, Segregation und sozialer Ungleichheit.* Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.

Mayer, T., & Koinzer, T. (2014). Schulwahl – Grundlegende Theorien und Befunde und einige kritische (Nach-)Fragen. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 32*(3), 161–173.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne.* Berlin: Suhrkamp.

Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 69–85), Weinheim/Basel: Beltz.

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Thomas Koinzer, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: thomas.koinzer@hu-berlin.de

Prof. Dr. Sabine Gruehn, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schultheorie/Schulforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: sabine.gruehn@uni-muenster.de

Nicky Zunker/Marko Neumann/Kai Maaz

Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl

Der Einfluss von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin

Zusammenfassung: Mit einer zunehmenden Autonomisierung und Profilierung von Einzelschulen treten diese vor allem in Ballungsräumen zunehmend in Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler. Das Ergebnis dieses Wettbewerbs spiegelt sich unter anderem in der unterschiedlich hohen Anzahl von Anmeldungen an den Schulen wider, welche als Maß für die Nachfrage nach Schulen zu verstehen ist. Die empirische Analyse solcher Nachfragedaten für das Land Berlin im Schuljahr 2014/15 steht im Fokus der vorliegenden Studie. Es wird einerseits der Frage nachgegangen, durch welche Schulmerkmale sich Nachfrageunterschiede zwischen weiterführenden Schulen erklären lassen. Andererseits wird nach dem Verhältnis von vorhandenem Angebot und beobachteter Nachfrage nach Schulen mit spezifischen Angebotsmerkmalen gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Nachfrage in erster Linie positiv mit einem quantitativ breiteren inhaltlichen und strukturellen Angebot sowie mit einer günstigeren Schülerkomposition assoziiert ist. Darüber hinaus deutet sich an, dass zwischen dem auf der Gesamtebene vorhandenen schulischen Angebot und der Nachfrage teilweise Differenzen bestehen.

Schlagworte: Einzelschulwahl, Schulnachfrage, Zweigliedrigkeit, Wettbewerb, Schulform

1. Einleitung

Die Einführung von Wettbewerbssteuerung und marktähnlichen Strukturen im Bildungswesen stellt neben der Umstellung von einer input- zur outputorientierten Steuerung ein wesentliches Charakteristikum des Paradigmas der sogenannten „Neuen Steuerung" im Schulsystem dar. Die im Bereich der Wettbewerbssteuerung angesiedelten Steuerungsinstrumente „Freie Schulwahl", „Dezentralisierung" und „Schulautonomie" zielen dabei im Wesentlichen auf Zugewinne bezüglich der Qualität, Effizienz und Gerechtigkeit im Bildungserwerb ab (vgl. Bellmann & Weiß, 2009). Obwohl diese Elemente der Wettbewerbssteuerung in den letzten zwei Dekaden auch im deutschen Bildungswesen vermehrt Einzug hielten, sind sie – vor allem in Bezug auf die freie Schulwahl – im Unterschied zu den USA oder Großbritannien ein in Deutschland bisher vergleichsweise wenig diskutiertes bildungspolitisches Steuerungsinstrument (vgl. Makles & Schneider, 2013). Ein Blick in die einschlägige Forschungsliteratur zeigt, dass empirische Untersuchungen zu Wirkungsweisen und Konsequenzen eines verstärkten Wettbewerbs und der Liberalisierung der Einzelschulwahl in Deutschland rar sind und sich vornehmlich auf den Grundschulbereich beschränken (vgl. z. B. Makles & Schneider, 2015; Riedel, Schneider, Schuchart & Weishaupt, 2010). Im Sekundarschulbereich ist der Fokus bisher zumeist auf die Mehrgliedrigkeit und die Wahl der weiterführenden Schul*form* ge-

richtet, wobei Wahlentscheidungen, die die konkrete Einzelschule betreffen (vgl. z. B. Clausen, 2006), zumeist ausgeklammert werden.

Vor dem Hintergrund des im deutschen Sekundarschulsystem zu beobachtenden Trends zur Zweigliedrigkeit (vgl. Neumann, Maaz & Becker, 2013) sowie der im neuen Steuerungsparadigma forcierten Autonomisierung der Einzelschule ist jedoch anzunehmen, dass die Einzelschule als Handlungseinheit, spezifisches Lernmilieu und vor allem auch als konkrete Wahloption im Übergangsprozess nach der Grundschule an Bedeutung gewinnen wird. Auf Seiten der Schulen gehen diese Entwicklungen vor allem in städtischen Ballungsräumen, die vielerorts durch eine hohe Schuldichte geprägt sind, mit einem gestiegenen Wettbewerb der Schulen um Schülerinnen und Schüler einher, wie es nach einer umfassenden Schulstrukturreform zum Schuljahr 2010/11 auch im Untersuchungsraum Berlin zu beobachten ist (Neumann, Kropf et al., 2013). Dabei sind die Schulen dazu angehalten, ihre Attraktivität durch Profilbildung und Angebotsvielfalt zu steigern, um im Wettbewerb mit anderen Schulen erfolgreich sein zu können (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 19. 03. 2010).

Über die Bedeutung schulischer Ausgestaltungsmerkmale sowie Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft für die Nachfrage nach weiterführenden Schulen liegen bislang nur wenig empirische Forschungsbefunde vor. Die vorliegende Studie möchte mittels einer quantitativen Analyse der Nachfragesituation der öffentlichen weiterführenden Schulen in Berlin einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zur Einzelschulwahl in Deutschland zu verkleinern. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, durch welche Schulmerkmale sich Unterschiede in der Nachfrage zwischen den weiterführenden (Einzel-)Schulen im öffentlichen Schulwesen erklären lassen. Über die Identifikation nachfragerelevanter Schulmerkmale lassen sich Hinweise auf elterliche Präferenzen im Schulwahlverhalten gewinnen, die sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus einer steuerungsbezogenen Perspektive von Relevanz sind und Rückschlüsse auf die Funktionalität von Wettbewerb und freier Schulwahl als Steuerungselemente im Schulkontext ermöglichen.

2. Freie Schulwahl und Wettbewerb zwischen Einzelschulen als Steuerungselemente im Bildungswesen

Die Liberalisierung der Schulwahl und der damit einhergehende Wettbewerb zwischen Schulen um Schülerinnen und Schüler ist vor allem in den USA und Großbritannien ein viel diskutiertes und beforschtes Thema. Modelltheoretisch wird angenommen, dass Wettbewerb und eine freie Schulwahl einen Beitrag dazu leisten, die Qualität, Effizienz und Gerechtigkeit des Bildungswesens zu steigern (vgl. Bellmann & Weiß, 2009).

Das Gerechtigkeitspostulat leitet sich aus der Annahme ab, dass bei gegebener freier Schulwahl allen Familien formal die gleichen Chancen auf den Besuch ‚guter' Schulen eingeräumt werden und zwar unabhängig von deren Wohnort und sozialer Herkunft (Bellmann & Weiß, 2009, S. 289). Die Effizienz- und Qualitätsgewinne werden aus dem Wettbewerbsdruck abgeleitet. Es wird angenommen, dass Schulen unter Wettbewerbs-

druck zur Selbstoptimierung gezwungen sind, um eine möglichst hohe Nachfrage zu generieren und dementsprechend proaktiv an der Verbesserung ihrer Schulqualität arbeiten. Außerdem sind Schulen unter Wettbewerbsbedingungen dazu angehalten, ihre Profile zu schärfen, um sich von den anderen Schulen abzugrenzen. Damit wird einerseits die Erwartung verbunden, dass sich das schulische Angebot auf Ebene des Gesamtsystems stärker ausdifferenziert, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine adäquatere Passung zwischen den Interessen der Familien als Bildungsnachfragenden und den bereitgestellten Angeboten der Schulen als Bildungsanbietern zu erreichen. Andererseits wird angenommen, dass Schulen im Zuge der Profilierung (pädagogische) Innovationen hervorbringen, um zunächst ihre eigene Position im Wettbewerb zu stärken, wodurch im Weiteren ein Innovationskreislauf in Gang gesetzt wird, der sich idealerweise qualitätssteigernd auf das gesamte Schulsystem auswirkt (vgl. Bellmann & Weiß, 2009; Böttcher & Hogrebe, 2008).

Betrachtet man den Forschungsstand zu den Effekten freier Schulwahl und einer stärkeren Wettbewerbsorientierung auf die Qualität, Effizienz und Gerechtigkeit der jeweiligen Bildungssysteme, fällt die Befundlage eher ernüchternd aus, weil es keine eindeutige Evidenz für die Überlegenheit wettbewerbsorientierter Steuerungsansätze gibt und die vorhandenen Befunde viele Inkonsistenzen aufweisen (vgl. zusammenfassend Waslander, Pater & van der Weide, 2010). Dies dürfte zum einen in der unterschiedlichen Ausgestaltung der Schulwahlfreiheit und der konkreten Wettbewerbselemente begründet liegen, denn weder Schulwahlfreiheit noch Wettbewerb sind als dichotome Merkmale eines Schulsystems zu fassen, sondern können in ihrem konkreten Ausmaß stark variieren (zur differenziellen Ausgestaltung von Schulwahlfreiheit vgl. Godwin & Kemerer, 2002). Zum anderen dürfte die inkonsistente Befundlage in Teilen auch auf die große Diversität der Untersuchungsdesigns, Operationalisierungen und Forschungsfokusse der jeweiligen Studien zurückzuführen sein.

Hinsichtlich der Qualitätssteigerung liefern einige Untersuchungen Hinweise darauf, dass eine Liberalisierung der Schulwahl und der Ausbau von Wettbewerbsmechanismen durchaus mit einem Anstieg der Schülerleistungen einhergehen können. Es deutet sich an, dass Familien, die von ihrem Schulwahlrecht Gebrauch machen, tendenziell auch davon profitieren, was sich beispielsweise in höheren Schülerleistungen im Vergleich zu Nicht-Wählenden äußert. Allerdings fallen die Effekte zumeist moderat aus und es fehlt oft an hinreichenden Belegen, dass die beobachteten Leistungssteigerungen auch kausal als Resultat freierer Schulwahl und verstärkten Wettbewerbs interpretiert werden können (vgl. Bifulco, Cobb & Bell, 2009; Gorard, Fitz & Taylor, 2001). In anderen Studien bleiben Effekte auf die Leistung gänzlich aus (vgl. Betts, 2006; Hsieh & Urquiola, 2006). Auch für den qualitätssteigernden Effekt des Wettbewerbs durch das vermehrte Hervorbringen pädagogischer Innovationen gibt es bislang kaum Belege (vgl. Lubienski, 2009; Wiborg, Green, Taylor-Gooby & Wilde, 2018).

Ein häufiger Kritikpunkt an der freien Schulwahl ist die Befürchtung, dass der postulierte Zugewinn an Chancengerechtigkeit ausbleibt und sich stattdessen eine gegenläufige Wirkung einstellt und die Schulwahlfreiheit eher zu einer Manifestation oder sogar Verschärfung sozialer Ungleichheiten beiträgt (vgl. Ball, 1993). Als mögliche Ursache

dafür ließe sich eine differenzielle Nutzung der gewonnenen Schulwahlfreiheiten nennen und zwar dahingehend, dass privilegiertere Familien stärker von ihren Freiheiten Gebrauch machen, um beispielsweise (lokale) Schulen mit einer leistungsschwächeren und sozial eher benachteiligten Schülerschaft zu meiden. Resultat eines solchen Verhaltens wäre eine zunehmende soziale Entmischung („Segregation") zwischen den Schulen. Zwar konnten in verschiedenen nationalen und internationalen Studien Hinweise auf derartige segregierende Effekte freier Schulwahl erbracht werden (vgl. Hsieh & Urquiola, 2006; Makles & Schneider, 2015, Söderström & Uusitalo, 2010), dass durch Schulwahlfreiheit Segregationsprozesse zwischen den Schulen gefördert werden, ist jedoch kein robuster Befund. So konnte eine Reihe britischer Studien zeigen, dass das Ausmaß der Segregation auf nationaler Ebene mit der Einführung von freier Schulwahl und Marktmechanismen im Schulwesen nicht gestiegen ist (vgl. Gibbons & Telhaj, 2007; Gorard, Fitz & Taylor, 2001). In diesem Kontext weisen einige Untersuchungen darauf hin, dass eine Liberalisierung der Schulwahl nicht per se segregierend wirkt, sondern die segregierende Wirkung davon abhängt, wie stark das schulische Angebot in unterschiedliche Schultypen (z. B. hinsichtlich Trägerschaft, curricularer Spezialisierung, angebotener Bildungsgänge und -abschlüsse) segmentiert ist und wie selektiv der Zugang zu den vorhandenen Schulen gestaltet ist (vgl. Gorard, 2016; Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008; West, 2006).

Mögliche Ursachen für das Ausbleiben der positiven und das eventuelle Auftreten negativer Effekte werden im Nachfrageverhalten der Familien gesehen, die sich im Schulwahlprozess oftmals als ‚schlechte' Konsumenten herausstellen, da ihre Entscheidungsprozesse nicht immer der rationalen Wettbewerbslogik des Marktes folgen (können). Vor diesem Hintergrund sollen im folgenden Abschnitt theoretische Bezüge und empirische Befunde zum elterlichen Schulwahlverhalten dargestellt werden.

3. Nachfrage nach Schulen als Resultat individueller Schulwahlentscheidungen

Dass Familien, wie im Marktparadigma postuliert, von qualitativ besseren und den jeweiligen Bildungsinteressen entsprechenden Bildungsangeboten profitieren, setzt voraus, dass sie aktiv Schulen wählen, sich dabei in erster Linie an (aus-)bildungsbezogenen Ausgestaltungsmerkmalen und Qualitätsindikatoren orientieren und rational für jene Schulen entscheiden, die die besten Entwicklungschancen bieten. Der Blick in die einschlägige Forschungsliteratur zeigt allerdings, dass sich diese idealtypische Vorstellung der Nachfrageseite nur bedingt mit dem tatsächlich beobachtbaren Schulwahl- bzw. Nachfrageverhalten von Familien deckt (vgl. Maaz, Zunker & Neumann, 2018; Mayer & Koinzer, 2014).

Hinsichtlich der Schul*form*wahl haben sich in der deutschen Schulwahlforschung rational-choice-theoretische Erklärungsansätze etabliert, die zwar davon ausgehen, dass Schulformwahlentscheidungen im Grundsatz einer rationalen Handlungslogik folgen, gleichzeitig aber auch betonen, dass die darin zugrunde gelegten Kosten-Nutzen-Kal-

kulationen subjektiv geprägt sind (vgl. z. B. Ditton, 2007; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Danach evaluieren Familien die subjektiv wahrgenommenen Kosten, die mit dem Besuch verschiedener Schulformen verbunden sind, stellen diese dem wahrgenommenen Nutzen, den das erfolgreiche Bestehen an der jeweiligen Schulform verspricht, gegenüber und entscheiden sich für jene Alternative, die die günstigste Kosten-Nutzen-Relation aufweist. Dabei wird der Nutzen zusätzlich um die ebenso subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Bestehens an der jeweiligen Schulform gewichtet (vgl. Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999). Für die Gültigkeit dieser Modellannahmen konnten auch in empirischen Arbeiten mehrfach Anhaltspunkte identifiziert werden (vgl. Becker, 2000; Jonkmann, Maaz, McElvany & Baumert, 2010).

Inwieweit auch *Einzelschul*wahlentscheidungen dieser rationalen Handlungslogik folgen, ist in Deutschland bisher kaum untersucht. Die wenigen Arbeiten, die nicht nur die Wahl der weiterführenden Schulform, sondern auch der konkreten Einzelschule in den Blick nehmen, deuten jedoch darauf hin, dass sich auch in Bezug auf die Wahl der Einzelschule Elemente rationalen Wahlverhaltens beobachten lassen (vgl. z. B. Klinge, 2016). Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Familien die Wahl der weiterführenden Einzelschule mit Schulmerkmalen begründen, die sich im weiteren Sinne als subjektiv wahrgenommene Qualitätsindikatoren interpretieren lassen (z. B. wahrgenommene Qualität des Lehrkörpers und der Schulleitung, Ausstattungsmerkmale der Schule, Leistungsanforderungen, Ruf der Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft etc.) und dass sie auf die Passung zwischen den Fähigkeiten und Interessen des Kindes und den inhaltlichen und pädagogischen Angebots- und Ausgestaltungsmerkmalen der Schulen Wert legen (vgl. Clausen, 2006; Klinge, 2016; Neumann, Kropf et al., 2013). Darüber hinaus fließen aber auch Faktoren in den Abwägungsprozess ein, die weitestgehend unabhängig vom inhaltlichen und pädagogischen Angebot der Schulen und Qualitätsindikatoren im engeren Sinne sind. Dazu zählen etwa die Länge des Schulweges oder der gemeinsame Besuch der Schule mit Geschwisterkindern oder Freunden (vgl. Clausen, 2006; Klinge, 2016; Neumann, Kropf et al., 2013). Der Einbezug solcher Faktoren mag aus subjektiver Perspektive gänzlich rational erscheinen, etwa, wenn aus Sicht der Eltern ein kürzerer Schulweg und ein vertrautes soziales Umfeld mit positiven Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder einhergehen. Mit den Rationalitätsvorstellungen des Marktparadigmas sind sie allerdings nur schwer in Einklang zu bringen.

Im internationalen Forschungsdiskurs zu Schulwahlentscheidungen wird der Einzelschulwahl eine höhere Aufmerksamkeit gewidmet, wobei sich tendenziell ein ähnliches Bild abzeichnet, wie es sich anhand der wenigen vorhandenen Studien auch für Deutschland skizzieren ließ. Demzufolge deutet auch die internationale Befundlage darauf hin, dass Familien bei der Einzelschulwahl sowohl Qualitätsindikatoren und Angebotsmerkmalen der Schulen, als auch weiteren Aspekten wie der Wohnortnähe oder dem Aufrechterhalten sozialer Kontakte Bedeutung beimessen. Außerdem liefern mehrere Untersuchungen Hinweise darauf, dass auch die Zusammensetzung der Schülerschaft einen Einfluss auf die elterliche Schulwahlentscheidung ausübt, wobei argumentiert wird, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft von den Familien als indirektes Maß für die Schulqualität herangezogen wird (vgl. zusammenfassend Waslander et al.,

2010). Zudem stellten einige Studien heraus, dass nicht alle Familien gleichermaßen von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen und es auch einen substanziellen Teil von Familien gibt, die keine aktive Schulwahl vollziehen (vgl. Davies & Aurini, 2011; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995).

Hinsichtlich der Frage, inwieweit Familien der Marktlogik folgend ihr Entscheidungsverhalten primär an Angebotsmerkmalen und Qualitätsindikatoren im engeren Sinne oder an darüber hinausgehenden, stärker individuell geprägten Aspekten ausrichten, ist die Befundlage inkonsistent. Einige Studien resümieren, dass potenzielle Qualitätsindikatoren und schulbezogene Ausgestaltungsmerkmale die entscheidendere Rolle im Schulwahlprozess spielen (vgl. Goldring & Phillips, 2008; Howell, 2006). Andere betonen, dass stärker individuell geprägte, mitunter auch pragmatische Aspekte, wie die Wohnortnähe oder die gemeinsame Beschulung mit Geschwistern und Freunden, mindestens gleichbedeutend sind (vgl. Harris & Larsens, 2014). Ebenso variiert auch der Anteil der Nicht-Wählenden zwischen Studien (vgl. Davies & Aurini, 2011). Diese Unterschiede sind nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die Mehrheit der Studien darauf verweist, dass Unterschiede in der Bedeutsamkeit entscheidungsrelevanter Kriterien entlang der sozialen Herkunft bestehen und ebenso der Anteil der Nicht-Wählenden zwischen Herkunftsgruppen variiert (vgl. Gewirtz et al., 1995).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Annahme eines ‚marktkonformen' Wahlverhaltens in dem Sinne, dass Familien Einzelschulen in erster Linie anhand von Angebotsmerkmalen und Qualitätsindikatoren auswählen, nur bedingt zutreffend erscheint. So geht aus mehreren Untersuchungen hervor, dass im Schulwahlprozess ebenso Kriterien zum Tragen kommen, die nicht mit dem marktidealisierten, gut informierten und rational wählenden Entscheider vereinbar sind. Vor diesem Hintergrund werden im nächsten Abschnitt die Forschungsfragen und Hypothesen des vorliegenden Beitrags abgeleitet, wobei zunächst ein kurzer Überblick über die Modalitäten der Schulwahl im reformierten Berliner Sekundarschulsystem gegeben wird.

4. Die vorliegende Studie

In den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 setzte das Land Berlin zwei tiefgreifende Bildungsreformen um, die sich im weiteren Sinne als Maßnahmen zur Stärkung elterlicher Schulwahlfreiheit und dem Ausbau von Wettbewerbselementen im Schulwesen interpretieren lassen. Eine grundlegende Reformmaßnahme bestand zunächst in der Einführung eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems zum Schuljahr 2010/11. Dazu wurden die vormals vier nichtgymnasialen Schulformen (Haupt-, Real-, Gesamt- und verbundene Haupt- und Realschule) zur neu geschaffenen Integrierten Sekundarschule (ISS) zusammengeführt. Die strukturelle Umstellung erfolgte zum Großteil durch eine nominelle Umwandlung der Schulen. Ein Teil der neugeschaffenen ISS ging allerdings auch aus Fusionen von Schulen unterschiedlicher Schulform hervor (vgl. im Detail Baumert, Neumann, Böse & Zunker, 2017; sowie Abschnitt 5.1). Die neugeschaffene ISS wurde als integrierte Schulform konzipiert, die alle Abschlussmöglichkeiten einschließlich des

Abiturs offenhält. Zu diesem Zweck verfügen alle ISS entweder über eine eigene gymnasiale Oberstufe am Schulstandort oder haben verbindliche Kooperationen mit den Oberstufen anderer Schulen, vor allem den beruflichen Gymnasien der Oberstufenzentren, abgeschlossen (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin, 2009).

Eine zweite grundlegende Reformmaßnahme bestand in der Neureglung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule zum Schuljahr 2011/12, was in erster Linie die Reglungen bei der Schülerauswahl im Falle einer Übernachfrage betraf (vgl. Neumann, Kropf et al., 2013). Für die Wahl der Einzelschule geben die Eltern bis zu drei Wunschschulen in absteigender Reihenfolge ihrer Priorisierung an. Gehen an den Schulen dabei mehr Erstwunschanmeldungen ein als sie über Plätze verfügen, sieht das neue Auswahlverfahren vor, dass maximal 10 % der verfügbaren Plätze für sogenannte „Härtefälle" reserviert werden. 60 % der Plätze können die Schulen über schuleigene Auswahlkriterien (z. B. die Durchschnittsnote der Förderprognose, die die bisherige Bildungsgangempfehlung ablöst, Aufnahmetests, Auswahlgespräche) vergeben. Die übrigen 30 % der Plätze werden unter den verbleibenden Bewerbern verlost. Das vormals geltende sogenannte „BVG-Kriterium" (BVG = Berliner Verkehrsbetriebe), wonach bei der Schülerauswahl die Entfernung ihres Wohnortes zur Schule zum Tragen kam, entfiel damit (vgl. im Detail Neumann, Kropf et al., 2013).

Es wird deutlich, dass durch die Schaffung von zwei formal gleichwertigen Schulformen und der Neuregelung des Übergangsverfahrens die Wahlfreiheiten der Familien neu definiert wurden und der Wahl der konkreten Einzelschule ein höherer Stellenwert zukommt als bislang. Dies gilt insbesondere für die neu geschaffene ISS, die sämtliche bisherigen nichtgymnasialen Schulformen in sich vereint und daher im Fokus der vorliegenden Studie steht. Zudem wurde der Wettbewerb zwischen den weiterführenden Schulen stärker betont und Schulen zu einer stärkeren Profilierung animiert (vgl. Neumann, Kropf et al., 2013), sodass in Berlin bei der Wahl der weiterführenden Schule verstärkt von einer markt-ähnlichen Situation im Sinne eines Quasi-Marktes (vgl. Weiß, 2001) die Rede sein kann.

Ein entscheidendes Regulierungsmoment in einem solchen Marktsystem stellt die Nachfrage nach den Schulen dar, die in Anlehnung an Härnqvist (1978) als ein Aggregatsmaß für individuelle Bildungs- bzw. Schulwahlentscheidungen verstanden werden kann. Das bedeutet, dass die Nachfrage nach Schulen mit bestimmten Merkmalen als kumulierte Präferenz für Schulen mit diesen Merkmalen betrachtet werden kann, die Nachfrage somit ein Spiegel kollektiver Präferenz ist. Über die daraus abzuleitenden Zusammenhänge auf der Aggregatsebene, das heißt zwischen Schulmerkmalen und der Nachfrage nach Schulen, liegen bislang kaum empirische Forschungsbefunde vor (vgl. Neumann, Kropf et al., 2013). Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag folgender Kernfragestellung nach: *In welchem Ausmaß und durch welche konkreten Einzelschulmerkmale lassen sich Nachfrageunterschiede zwischen weiterführenden Schulen erklären?*

Der Wettbewerbs- und Marktlogik folgend sollte die Nachfrage idealerweise in bedeutsamem Umfang mit schulischen Angebots- und Ausgestaltungsmerkmalen und potenziellen Qualitätsindikatoren assoziiert sein. Ein solcher Zusammenhang auf der

Aggregatsebene setzt voraus, bzw. lässt sich als Indikator dafür verstehen, dass ein substanzieller Anteil der bildungsnachfragenden Familien ein Entscheidungsverhalten zeigt, das sich primär an Angebots- und Qualitätsmerkmalen der Schulen orientiert. Dies könnten beispielsweise angebotsspezifische Präferenzen, etwa für bestimmte inhaltliche Profile, ein breites Fremdsprachenangebot, Formen der Fachleistungsdifferenzierung oder spezifische Abschlussoptionen sein. Aber auch Präferenzen für Schulen mit einer spezifischen Schülerkomposition können ein angebots- bzw. qualitätsorientiertes Entscheidungsverhalten indizieren, wenn angenommen wird, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft von den nachfragenden Familien als indirektes Maß für Schulqualität herangezogen wird. Aus diesem Grund sind neben Angebotsmerkmalen der Schulen auch Merkmale der Schülerkomposition zu berücksichtigen.

Es ist ferner davon auszugehen, dass die potenziell relevanten und in die Untersuchung einbezogenen Schulmerkmale (vgl. im Detail Abschnitt 5.3) nicht unabhängig voneinander sind bzw. auch kumuliert auftreten können. Neben einer bivariaten Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Schulnachfrage ist daher auch eine multivariate Vorhersage der Nachfrageunterschiede erforderlich.

In einem weiteren Analyseschritt soll darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, inwieweit auf Ebene des Gesamtsystems die Platzkapazitäten an Schulen mit spezifischen Angebots- und Ausgestaltungsmerkmalen die beobachtete Nachfrage nach Schulen mit diesen Merkmalen tatsächlich abdecken. Diese Fragestellung schließt an die Überlegung an, dass die Schulwahlfreiheit ihre intendierten Wirkungen (vgl. Abschnitt 2) nur soweit entfalten kann, wie Präferenzen für Schulen auch realistisch umsetzbar sind, weil ein entsprechendes Angebot in hinreichendem Maß vorhanden ist.

5. Datengrundlage und Analysemethoden

5.1 Stichprobe

Die der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegende Schulstichprobe umfasst $N = 114$ der insgesamt $N = 123$ öffentlichen ISS Berlins, die zum Schuljahr 2014/15 Schülerinnen und Schüler in die 7. Klasse aufnahmen. Für $N = 9$ Schulen lagen keine vollständigen Angaben vor. Diese Schulen wurden von den Analysen zur Erklärung von Nachfrageunterschieden ausgeschlossen (listwise deletion).

Von den $N = 114$ einbezogenen ISS gingen $N = 19$ aus ehemaligen Hauptschulen, $N = 28$ aus ehemaligen Realschulen, $N = 10$ aus ehemaligen Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe, $N = 31$ aus ehemaligen Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe und $N = 23$ aus Fusionen unterschiedlicher Schulformen (Haupt- und Realschulen) hervor. Bei $N = 3$ Schulen handelt es sich um neugegründete Schulen bzw. um weiterführende Schulen im Aufbau, die vor der Schulstrukturreform noch keine Sekundarstufe führten.

5.2 Abhängige Variable

Als abhängige Variable fungiert die Nachfrage nach weiterführenden Schulen. Diese wird operationalisiert über die Anzahl an eingegangen Erstwunschanmeldungen. Je mehr Familien eine weiterführende Schule als Erstwunschschule angeben, desto stärker ist diese nachgefragt. Die offiziellen Anmeldezahlen wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (seit 2016 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) zur Verfügung gestellt. In den Analysen werden die Anmeldungen zur 7. Klasse für das Schuljahr 2014/15 betrachtet. Dieses Schuljahr markiert das zweite Schuljahr, in dem an den ISS keine auslaufenden Züge der alten Schulformen mehr vorhanden waren, die neue zweigliedrige Schulstruktur damit vollständig umgesetzt und bereits ein Jahr etabliert ist.

5.3 Unabhängige Variablen

Als unabhängige Variablen zur Erklärung der Nachfrageunterschiede werden Informationen über die Schulen herangezogen, die nahezu alle öffentlich zugänglich sind und somit potenziell von Familien im Entscheidungsprozess herangezogen werden können. Sie entstammen – mit Ausnahme des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die von Lernmittelzuzahlungen befreit sind und der ehemaligen Schulform – dem Online-Schulverzeichnis der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (https://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/). Die verwendeten Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2013/14, dem Schuljahr, in dem sich Familien, deren Kinder zum Schuljahr 2014/15 in die Sekundarstufe I übergingen, über die weiterführenden Schulen informierten. Folgende Schulmerkmale, für die sich potentiell Zusammenhänge mit der Schulnachfrage ergeben können, wurden aus dem Schulverzeichnis extrahiert:

Inhaltliche Profilierung
Zur Abbildung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung wird zwischen MINT-, Sprach-, musisch-künstlerischer und beruflicher Profilierung unterschieden, die in vier Dummy-Variablen abgebildet wird, wobei auch das Vorhandensein spezifischer Profilklassen als Profilierung verstanden wird. $N = 65$ Schulen wiesen wenigstens eines der genannten Profile auf und $N = 23$ Schulen verfügten über mehrere Profile bzw. Profilklassen.

Fremdsprachen
Da jede ISS den Weg bis zum Abitur offenhält und die Belegung zweier Fremdsprachen Voraussetzung zur Erlangung des Abiturs ist, müssen alle ISS mindestens zwei Fremdsprachen anbieten. Die verwendete Fremdsprachenvariable ist deshalb so kodiert, dass jede *darüber hinaus* von den Schulen angebotene Fremdsprache gezählt wird, unabhängig davon, ob die Fremdsprache eine Wahlalternative der zweiten Fremdsprache oder ein zusätzliches Angebot als dritte oder vierte Fremdsprache ist. Eine Schule, die

beispielsweise nur Englisch und Französisch anbietet und damit nur das Mindestangebot abdeckt, ist mit der Ausprägung null kodiert. Besteht eine Wahlmöglichkeit für die zweite Fremdsprache (z. B. zwischen Französisch und Spanisch), ist die Variable mit der Ausprägung eins kodiert. Kann an der Schule eine weitere Fremdsprache (z. B. Latein) gelernt werden, wird die Variable mit der Ausprägung zwei kodiert und so weiter.

Schulorganisatorische und strukturelle Angebotsvariablen

Als schulorganisatorische Variablen werden das Vorhandensein eines gebundenen Ganztagsangebots und einer äußeren Leistungsdifferenzierung (Unterricht erfolgt in einigen Fächern in separierten Lerngruppen differenziert nach Grund- und Erweiterungsniveau) als Dummy-Variablen in den Analysen berücksichtigt. Aus schulstruktureller Sicht wurde außerdem das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe als Dummy-Variable berücksichtigt. Zudem wird die Anzahl verfügbarer Plätze für Neuaufnahmen zur 7. Klasse und damit die Aufnahmekapazität berücksichtigt. Die Kontrolle der Aufnahmekapazität erfolgt vor dem Hintergrund, dass sie ein Indikator für die Größe der Schule ist und je größer eine Schule ist, umso vielfältiger kann sie aufgrund der räumlichen Kapazitäten und eines größeren und heterogeneren Lehrkörpers ihr Angebot gestalten, was sich wiederum positiv auf die Nachfrage auswirken sollte.

Ehemalige Schulform

Da angenommen werden kann, dass die Reputation einer Schule eng mit der Nachfrage nach einer Schule verknüpft ist und die Reputation der ISS in Berlin auch vier Jahre nach der Schulstrukturreform immer noch damit assoziiert sein könnte, aus welcher Schulform eine ISS hervorging (z. B. ehemalige Hauptschule), wird auch die ehemalige Schulform als Schulmerkmal berücksichtigt.

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Zusammensetzung der Schülerschaft an den weiterführenden Schulen wird anhand von vier Merkmalen berücksichtigt: (1.) über den Anteil an Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH-Quote) als Maß für die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung, (2.) den Anteil an Schülerinnen und Schülern, die von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind (Lmb-Quote) als Maß für die sozioökonomische Zusammensetzung, (3.) die unentschuldigte Fehlquote, die ein Maß für die Schuldistanz darstellt und damit ein Indikator für eine problematische Schülerschaft ist und (4.) das Abschneiden der Schülerschaft an den Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) als Leistungsmaß. Die durchschnittlichen MSA-Ergebnisse der Schulen lagen für Deutsch, Mathematik und Englisch in Form durchschnittlicher prozentualer Lösungsanteile in den Prüfungen vor[1]. Aus den drei Werten wurde ein Gesamtmittelwert pro Schule ge-

1 Die durchschnittlichen Lösungsanteile wurden den Durchschnittsnoten vorgezogen, weil dieses Maß im Unterschied zu den Durchschnittsnoten auch über das Schulportrait abrufbar ist und damit Familien im Entscheidungsprozess potenziell zur Verfügung steht.

bildet. Alle Angaben zur Zusammensetzung der Schülerschaft sind mit Ausnahme der Lmb-Quote auch über das Online-Schulverzeichnis abrufbar und damit öffentlich zugänglich.

5.4 Analysemethode

Nach einer Analyse der Verteilungsmaße *(M* und *SD)* der abhängigen und unabhängigen Variablen wurden zunächst die Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen untereinander sowie zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen mittels bivariater Korrelationsanalysen untersucht. Daran anschließend erfolgte die multivariate Vorhersage der Nachfrageunterschiede mithilfe linearer Regressionsanalysen, wobei die unabhängigen Variablen blockweise in das Modell aufgenommen und Modellvergleiche durchgeführt wurden. Berichtet werden die vollstandardisierten Regressionsgewichte *β,* die unstandardisierten Regressionsgewichte *B* und als Modellgütekriterien R^2 und Akaike's Informationskriterium *(AIC).*

6. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in drei Schritten. Im ersten Schritt wird zunächst ein Überblick über die univariate Verteilung und die bivariaten Zusammenhänge der Nachfrage und der Schulmerkmale gegeben (vgl. Abschnitt 6.1). Anschließend werden die Ergebnisse der multivariaten Analysen zur Vorhersage der Nachfrageunterschiede zwischen den Schulen präsentiert (vgl. Abschnitt 6.2). Im dritten Schritt werden die Befunde zur Gegenüberstellung von Schulnachfrage und vorhandenem Angebot auf der Ebene des Gesamtsystems dargestellt (vgl. Abschnitt 6.3).

6.1 Univariate Verteilung und bivariate Zusammenhänge der Nachfrage und der Schulmerkmale

In Abbildung 1 ist die Verteilung der Anmeldezahlen für das Schuljahr 2014/15 über alle ISS hinweg und separiert nach ISS mit und ohne gymnasialer Oberstufe dargestellt. Es wird ersichtlich, dass die mittlere Nachfrage über alle ISS bei etwa 100 Anmeldungen liegt, es aber erhebliche Nachfrageunterschiede zwischen Einzelschulen (SD = 74.0) gibt. So gingen an der am wenigsten nachgefragten ISS lediglich acht Erstwunschanmeldungen ein, während die am stärksten nachgefragte ISS 344 Erstwunschanmeldungen verzeichnen konnte. Zudem zeigt sich, dass die große Variabilität der Nachfrage zwischen den ISS unter anderem auf deutliche Nachfrageunterschiede zwischen ISS mit und ohne gymnasialer Oberstufe zurückgeführt werden kann. ISS ohne gymnasiale Oberstufe sind im Mittel deutlich schwächer (M = 67.8) und homogener (SD = 39.1) nachgefragt als ISS mit gymnasialer Oberstufe (M = 182.7; SD = 74.3). Aufgrund der

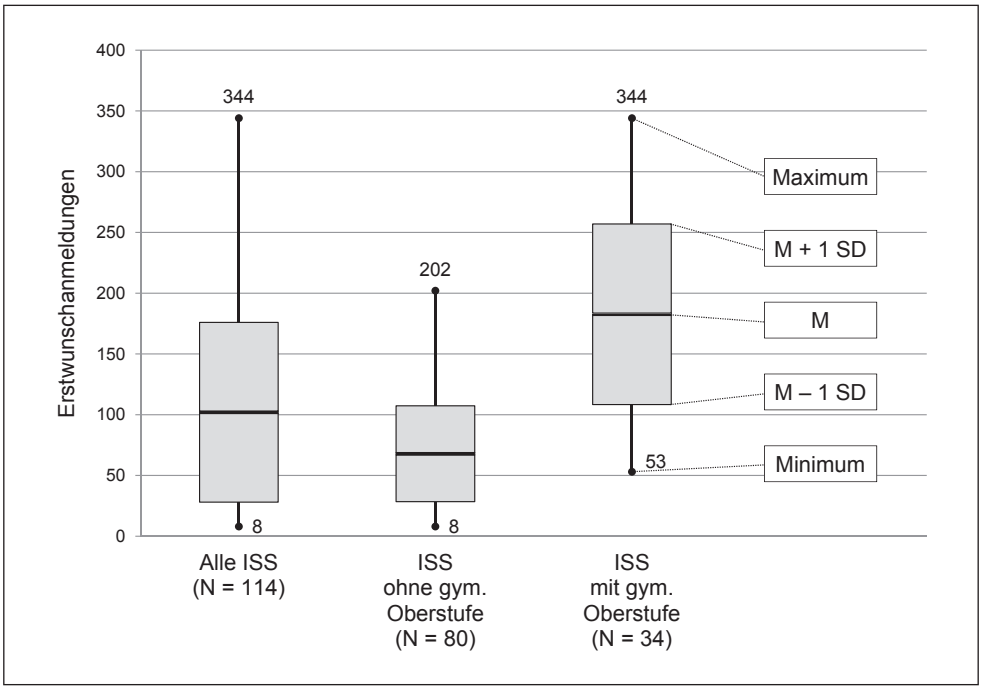


Abb. 1: Verteilung der Erstwunschanmeldungen an Integrierten Sekundarschulen (ISS) in Berlin für das Schuljahr 2014/15

erheblichen Nachfrageunterschiede zwischen diesen beiden Subgruppen werden auch die Verteilungsmaße der betrachteten Schulmerkmale differenziert für ISS mit und ohne eigene gymnasiale Oberstufe ausgewiesen.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, zeichnen sich auch hinsichtlich der berücksichtigten Schulmerkmale erhebliche Unterschiede zwischen den ISS mit und ohne gymnasiale Oberstufe ab. Bezogen auf die inhaltliche Ausrichtung der Schulen lässt sich festhalten, dass ISS mit gymnasialer Oberstufe im Vergleich zu ISS ohne gymnasiale Oberstufe häufiger eine MINT-, Sprach- oder musisch-künstlerische, jedoch seltener eine berufliche Profilierung aufweisen. ISS mit gymnasialer Oberstufe arbeiten zudem häufiger mit äußerer Leistungsdifferenzierung, bieten häufiger gebundene Ganztagsangebote an und besitzen im Mittel ein breiteres Fremdsprachenangebot. Hinsichtlich der Schülerkomposition zeigt sich, dass diese für alle vier beobachteten Merkmale deutlich zwischen ISS mit und ohne gymnasialer Oberstufe variiert. Die ndH-, Lmb-, als auch die unentschuldigte Fehlquote fällt an ISS ohne gymnasiale Oberstufe höher aus und in den zentralen MSA-Prüfungen schneiden Schülerinnen und Schüler an ISS ohne gymnasiale Oberstufe im Mittel schlechter ab. Zudem verfügen ISS mit gymnasialer Oberstufe im Mittel über eine größere Aufnahmekapazität. Die in Tabelle 1 ausgewiesenen Streuungsangaben deuten ferner darauf hin, dass trotz der starken Unterschiede zwischen ISS

	Alle ISS (*N* = 114)		ISS mit gym. OS (*N* = 34)		ISS ohne gym. OS (*N* = 80)	
	M	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***
MINT Profil*	24.56	–	29.41	–	22.50	–
Sprachprofil*	22.81	–	52.94	–	10.00	–
Musisch-künstlerisches Profil*	21.93	–	41.18	–	13.75	–
Berufliches Profil*	14.91	–	2.94	–	20.00	–
gebundener Ganztag*	31.58	–	58.82	–	20.00	–
Äußere Differenzierung*	44.74	–	61.76	–	37.50	–
gymnasiale Oberstufe*	29.82	–	–	–	–	–
zusätzliche Fremdsprachen	0.72	0.86	1.62	0.78	0.34	0.55
MSA	58.90	7.91	63.49	7.71	56.96	7.20
ndH	40.23	28.83	37.46	26.84	41.40	29.72
uFQ	2.20	1.68	1.24	0.92	2.61	1.77
Lmb	46.84	22.75	34.35	22.39	52.15	20.86
vorhandene Plätze	106.52	31.41	136.32	29.10	93.85	22.64

Anmerkungen: * anstatt des Mittelwertes M sind relative Häufigkeiten in % angegeben; ndH = Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache in %; uFQ = unentschuldigte Fehlquote in %; Lmb = Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Befreiung zur Lernmittelzuzahlung in %; MSA = durchschnittliche prozentuale Lösungsanteile in den MSA-Prüfungen (Ø Deutsch, Mathematik und Englisch); gym. OS = gymnasiale Oberstufe

Tab. 1: Verteilung verschiedener Schulmerkmale an Integrierten Sekundarschulen (ISS) mit und ohne gymnasiale Oberstufe in Berlin im Schuljahr 2013/14

mit und ohne Oberstufe auch innerhalb beider Schulgruppen von nicht unerheblichen Unterschieden in der Ausgestaltung der Angebote der Schulen und der Schülerzusammensetzung auszugehen ist.

Tabelle 2 weist die bivariaten Zusammenhänge der Schulmerkmale untereinander sowie zwischen den Schulmerkmalen und der Schulnachfrage aus. Als zentrales Ergebnis lässt sich ablesen, dass der Großteil der beobachteten Schulmerkmale miteinander korreliert ist. Dabei wird deutlich, dass sowohl Angebots- und strukturelle Merkmale untereinander korrelieren und auch mit der Schülerkomposition assoziiert sind. Besonders ausgeprägt sind die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Schülerkompositionsmerkmalen. Alle übrigen bestehenden Zusammenhänge fallen meist moderat (zwischen $r > .20$ und $r < .50$) aus. Wie Tabelle 2 ebenfalls entnommen werden kann, hängen alle betrachteten Schulmerkmale signifikant mit der Nachfrage nach den Schulen zusammen, wobei die stärksten Zusammenhänge mit der vorhandenen Platzkapazität, dem Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe, dem Fremdsprachenangebot und den Merkmalen der Schülerkomposition bestehen. Inwieweit diese Zusammenhänge

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	MINT-Profil	–													
2	Sprachprofil	.18^{+}	–												
3	musisch-künstlerisches Profil	.14	.17^{+}	–											
4	berufliches Profil	.05	−.05	.02	–										
5	gebundener Ganztag	.18^{+}	.04	.23*	.03	–									
6	äußere Differenzierung	−.06	.23*	.08	.02	−.04	–								
7	gymnasiale Oberstufe	.07	.47***	.30**	−.22*	.38***	.22*	–							
8	zusätzl. Fremdsprachen	.09	.33***	.17^{+}	−.18^{+}	.25**	.15	.69***	–						
9	MSA	.28**	.35***	.29**	−.06	.08	−.01	.38***	.40***	–					
10	ndH	−.08	−.13	−.01	.04	.07	.02	−.06	−.14	−.55***	–				
11	uFQ	−.24*	−.26**	−.19*	.04	−.14	−.07	−.37***	−.36***	−.69***	.43***	–			
12	Lmb	−.21*	−.26**	−.08	.10	−.06	.03	−.36***	−.36***	−.75***	.78***	.62***	–		
13	vorhandene Plätze	.14	.35***	.37***	−.13	.28**	.28**	.62***	.49***	.49***	−.26**	−.45***	−.41***	–	
14	Erstwunschanmeldungen	.22*	.43***	.34***	−.18^{+}	.31***	.27**	.71***	.59***	.60***	−.27**	−.60***	−.50***	.73 ***	–

Anmerkungen: *** p < .001, ** p < .010, * p < .050, + p < .100; ndH = Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache in %; uFQ = unentschuldigte Fehlquote in %; Lmb = Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Befreiung zur Lernmittelzuzahlung in %; MSA = durchschnittliche prozentuale Lösungsanteile in den MSA-Prüfungen (Ø Deutsch, Mathematik und Englisch)

Tab. 2: Bivariate Korrelationen zwischen Schulmerkmalen und Erstwunschanmeldungen Integrierter Sekundarschulen (N = 114)

auch bei gleichzeitiger Kontrolle mehrerer Schulmerkmale zur Erklärung der Nachfrageunterschiede zwischen den ISS beitragen, wird im folgenden Abschnitt überprüft.

6.2 Multivariate Vorhersage der Schulnachfrage

Für die multivariate Vorhersage der Nachfrageunterschiede werden die unabhängigen Variablen blockweise in das Modell aufgenommen, um einerseits die Prädiktionskraft einzelner Variablen(-gruppen) miteinander vergleichen und anderseits das Zusammenspiel der Prädiktoren nachvollziehen zu können. Dazu werden zunächst separat die Angebotsvariablen (M1) und die Variablen zur Schülerkomposition (M2) in das Modell aufgenommen. Im nächsten Schritt werden diese beiden Variablengruppen simultan kontrolliert (M3), um auch ihre gegenseitige Abhängigkeit abbilden zu können. In den Modellen 4 und 5 wird geprüft, ob die beiden strukturellen Merkmale „ehemalige Schulform“ (M4) und „Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe“ (M5) einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag über den Einfluss der Schülerkomposition und der Angebotsvariablen hinaus liefern. Das sechste und letzte Modell berücksichtigt zusätzlich die Platzkapazität der Schulen, um den möglichen Einfluss unterschiedlicher Kapazitätsgrenzen der Schulen auf die Schulnachfrage zu berücksichtigen.

Tabelle 3 weist die Ergebnisse linearer Regressionsanalysen zur Vorhersage der Nachfrageunterschiede zwischen den Schulen aus. Im Ausgangsmodell (M0) wurde zunächst für jede unabhängige Variable ein bivariates Modell berechnet, wobei die Ergebnisse zur anschaulicheren Interpretation in unstandardisierter Form, das heißt direkt in der Nachfragemetrik (Anzahl der Erstwunschanmeldungen), berichtet werden. Spalte M0 spiegelt zunächst noch einmal die Ergebnisse der Korrelationsanalyse wider. Wie sich dort bereits zeigte, ist die Nachfrage positiv mit dem Vorhandensein eines MINT-, Sprach- oder musisch-künstlerischen Profils, eines gebundenen Ganztagsangebots, äußerer Leistungsdifferenzierung, dem Vorhandensein einer eigenen gymnasialen Oberstufe, der Anzahl der zusätzlichen Fremdsprachen, dem Abschneiden in den zentralen MSA-Prüfungen und der Anzahl verfügbarer Plätze assoziiert. Negative Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Nachfrage und dem Vorhandensein eines beruflichen Profils, der ndH-, Lmb- und unentschuldigten Fehlquote. Für die ehemaligen Schulformen zeigt sich, dass ohne Kontrolle weiterer Kovariaten der Status als ehemalige Hauptschule, Fusionsschule und ehemalige Gesamtschule ohne Oberstufe im Vergleich zu ehemaligen Realschulen negativ mit der Nachfrage assoziiert ist, wobei nur der Effekt der ehemaligen Hauptschule statistisch signifikant (auf dem $p < .10$ Niveau) ausfällt. Demgegenüber ist der Status als ehemalige Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe im Vergleich zu ehemaligen Realschulen positiv mit der Nachfrage assoziiert. Die ehemalige Schulform erklärt 53 % der Unterschiede in den Anmeldezahlen.

Werden im nächsten Schritt die unabhängigen Variablen simultan in die Modelle aufgenommen, lassen sich deutliche Verschiebungen hinsichtlich ihres Einflusses auf die Nachfrage beobachten. Bereits in Modell 1, in dem zunächst nur die Angebotsvariablen kontrolliert werden, wird ersichtlich, dass im Vergleich zur bivariaten Model-

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Intercept		42.5***	105.5***	61.5***	53.2***	62.6***	72.9***
Angebot							
MINT-Profil	37.7 (.22)*	18.7 (.11)		2.9 (.02)	4.7 (.03)	9.7 (.06)	9.1 (.05)
Sprachprofil	76.3 (.43)***	36.6 (.21)**		22.4 (.13)+	7.3 (.04)	6.5 (.04)	6.3 (.04)
musisch-künstlerisches Profil	61.2 (.34)***	31.7 (.18)*		20.3 (.11)+	13.1 (.07)	11.6 (.07)	4.3 (.02)
berufliches Profil	−36.8 (−.18)+	−23.2 (−.11)		−22.8 (−.11)+	−16.3 (−.08)	−13.8 (−.07)	−11.6 (−.06)
zusätzliche Fremdsprachen	50.8 (.59)***	34.2 (.40)***		20.9 (.24)***	5.1 (.06)	7.3 (.08)	5.9 (.07)
gebundener Ganztag	49.2 (.31)***	24.5 (.15)*		26.7 (.17)**	18.1 (.11)+	13.2 (.08)	9.2 (.06)
äußere Differenzierung	39.7 (.27)**	24.1 (.16)*		28.2 (.19)**	19.1 (.13)*	22.5 (.15)**	15.1 (.10)+
Schülerschaft							
ndH[a]	−19.7 (−.27)**		17.5 (.24)*	4.9 (.07)	2.5 (.03)	−3.1 (−.04)	−0.2 (.00)
uFQ[a]	−43.9 (−.60)***		−23.8 (−.32)**	−17.1 (−.23)**	−16.7 (−.23)**	−15.8 (−.21)**	−14.0 (−.19)*
Lmb[a]	−36.7 (−.50)***		16.7 (−.23)	−7.6 (−.10)	−4.2 (−.06)	2.9 (.04)	1.6 (.02)
MSA[a]	48.9 (.60)***		27.9 (.35)**	16.6 (.20)+	25.5 (.31)**	18.3 (.23)*	14.2 (.18)+
ehem. Schulform (ref. Realschule)							
Hauptschule	−25.0 (−.13)+				30.3 (.15)+		
Fusionsschule	−18.7 (−.10)				22.8 (.12)		
Gesamtschule ohne gym. OS	−11.8 (−.05)				36.9 (.14)+		
Gesamtschule mit gym. OS	106.4 (.64)***				66.1 (.40)***		
Gymnasiale Oberstufe	114.9 (.71)***					61.2 (.38)***	45.1 (.28)**
Platzkapazität[a]	55.1 (.73)***						21.1 (.28)***
R^2		.52	.45	.66	.70	.71	.74
AIC		912.18	922.26	881.29	873.40	866.28	853.61

Anmerkungen: *** p < .001, ** p < .01, * p < .05, + p < .10; [a] z-standardisierte Variablen; angegeben sind die unstandardisierte Regressionsgewichte (vollstandardisierte β-Koeffizienten in Klammern); ndH = Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache in %; uFQ = unentschuldigte Fehlquote in %; Lmb = Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Befreiung zur Lernmittelzuzahlung in %; MSA = Durchschnittliche prozentuale Lösungsanteile in den MSA-Prüfungen (Ø Deutsch, Mathematik und Englisch)

Tab. 3: Regression der Schulmerkmale auf die Erstwunschanmeldungen an Integrierten Sekundarschulen (N = 114)

lierung alle Regressionsgewichte absinken. Mit Ausnahme der Effekte der beruflichen und der MINT-Profilierungen sind jedoch alle Effekte weiterhin statistisch signifikant. Durch die alleinige Kontrolle der Angebotsvariablen lassen sich bereits 52 % der Nachfrageunterschiede erklären. Ähnliches zeigt sich auch für Modell 2, in dem ausschließlich die Merkmale der Schülerzusammensetzung aufgenommen werden. Auch hier lässt sich ein Absinken der Koeffizienten im Vergleich zur bivariaten Modellierung beobachten. Zudem wird bei gleichzeitiger Kontrolle aller Kompositionsmerkmale der Effekt der Lmb-Quote nicht mehr signifikant, was auf die Konfundierung der Variablen verweist. Die Merkmale der Schülerzusammensetzung erklären zusammengenommen 45 % der Nachfrageunterschiede.

Wenn in Modell 3 gleichzeitig die Angebotsvariablen und die Variablen der Zusammensetzung der Schülerschaft aufgenommen werden, wird auch der Effekt der ndH-Quote nicht mehr signifikant. Im Vergleich zu Modell 1 und Modell 2 ist ein weiteres Absinken der meisten Koeffizienten zu beobachten. Gemeinsam erklären Angebotsmerkmale und die Schülerkomposition 66 % der Nachfrageunterschiede. Der geringere *AIC*-Wert für Modell 3 gegenüber Modell 1 und Modell 2 bestätigt, dass die simultane Berücksichtigung des Angebotes und der Zusammensetzung der Schülerschaft eine bessere Vorhersage der Nachfrage erlaubt.

Als nächstes wird in Modell 4 zusätzlich die ehemalige Schulform aufgenommen, was zu einer weiteren Verbesserung der Modellgüte führt. Unter Kontrolle der ehemaligen Schulform haben nun auch jegliche Profilvariablen und die Anzahl der Fremdsprachen keinen spezifischen Einfluss mehr auf die Nachfrage. Persistent hingegen sind die Effekte der unentschuldigten Fehlquote, der MSA-Prüfungsergebnisse und der äußeren Leistungsdifferenzierung. Auffällig ist, dass sich die einzelnen Effekte der ehemaligen Schulformen für die ehemaligen Hauptschulen, Fusionsschulen und ehemaligen Gesamtschulen ohne Oberstufe unter Kontrolle der Schülerkomposition und des schulischen Angebots umkehren, wobei die Effekte der ehemaligen Hauptschule und der ehemaligen Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe auf dem 10-Prozentniveau statistisch signifikant ausfallen.

In Modell 5 wird anstatt der ehemaligen Schulform für das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe, das für sich genommen bereits 50 % der Unterschiede in der Schulnachfrage erklärt, kontrolliert. Wie die Ergebnisse zeigen, ändert sich das Zusammenhangsmuster im Vergleich zu Modell 4 kaum. Die erklärte Varianz erhöht sich nur marginal um einen Prozentpunkt. Gleichwohl wird eine etwas bessere Modellanpassung erreicht, wie sich am niedrigeren *AIC*-Wert ablesen lässt.

Mit der Platzkapazität wird in Modell 6 zusätzlich jene Variable aufgenommen, die bivariat am stärksten mit der Nachfrage assoziiert ist. Es zeigt sich, dass die Platzkapazität auch unter Kontrolle des Angebots, der Zusammensetzung der Schülerschaft und des Vorhandenseins einer Oberstufe einen signifikanten Effekt auf die Nachfrage hat. Dabei besitzt die Platzkapazität spezifische Varianzaufklärungsanteile, erhöht den Anteil erklärter Varianz in der Schulnachfrage auf 74 % und trägt zu einer weiteren Verbesserung der Modellanpassung bei. Die Effekte der Fehlquote, des Vorhandenseins einer gymnasialen Oberstufe, der MSA-Prüfungsergebnisse und der äußeren Leistungsdiffe-

renzierung bleiben auch nach Berücksichtigung der Platzkapazität statistisch signifikant, wenn auch letztere nur noch auf dem 10-Prozentniveau.

Es kann zusammengefasst werden, dass die berücksichtigten Angebots- und Kompositionsmerkmale erwartungskonform einen großen Teil der Unterschiede in der Nachfrage erklären können. Gleichzeitig wird jedoch auch ersichtlich, dass die untersuchten Schulmerkmale stark miteinander konfundiert sind. Lediglich für die Merkmale der Schülerkomposition (unentschuldigte Fehlquote und MSA-Ergebnisse), die ehemalige Schulform, die Platzkapazität und das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe sind spezifische Effekte feststellbar. Hingegen ist die Prädiktionskraft angebotsbezogener Unterschiede (Profile, Ganztag, Fremdsprachen und äußere Differenzierung) zwischen den Schulen nahezu gänzlich an die Varianz struktureller Merkmale (ehemalige Schulform, Oberstufe und Aufnahmekapazität) gebunden und teilt keine spezifische Kovarianz mit der Nachfrage. Vertiefende Analysen (ohne Tabelle)[2] zeigten, dass statistisch signifikante Effekte des Angebotes bereits bei bivariater Betrachtung nahezu gänzlich ausbleiben, wenn die Berechnungen separat für ISS mit und ohne gymnasiale Oberstufe durchgeführt werden. Dies unterstreicht die Bedeutung des Vorhandenseins einer gymnasialen Oberstufe für die Erklärung von Nachfrageunterschieden zwischen den Schulen. Die Effekte der Schülerkomposition auf die Nachfrage blieben hingegen auch bei separater Berechnung für ISS mit und ohne gymnasiale Oberstufe nachweisbar und erklärten 38 % (ISS ohne Oberstufe) bzw. 52 % (ISS mit Oberstufe) der Nachfrageunterschiede.

6.3 Vergleich von Nachfrage und Angebot auf Ebene des Gesamtsystems

Im Anschluss an die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Schulnachfrage wurde im abschließenden Analyseschritt betrachtet, inwieweit die Nachfrage nach Schulen mit spezifischen Ausgestaltungsmerkmalen mit dem vorhandenen Angebot auf Gesamtsystemebene korrespondiert, das heißt inwieweit die jeweils nachgefragten Angebote in hinreichendem Maße vorhanden sind. Dazu wurden jeweils die Erstwunschanmeldungen an Schulen, die das jeweilige Merkmal aufweisen, aufsummiert und der Gesamtzahl an verfügbaren Plätzen an Schulen mit dem entsprechenden Merkmal gegenübergestellt. Diese Art der Darstellung ist nur eine grobe Annäherung an das tatsächliche Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Sie spiegelt folglich keineswegs tatsächliche Angebotsdefizite wider, sondern lediglich potenzielle Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage, wenn angenommen wird, dass die eingegangenen Erstwünsche daraus resultieren, dass Familien die Schulen wegen des Vorhandenseins des jeweiligen Merkmals präferierten und sie deshalb als Erstwunsch angaben. Da für alle in diesem Analyseschritt betrachteten Merkmale vollständige Daten vorliegen, konnten alle $N = 123$ ISS in die Berechnung einbezogen werden. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 ausgewiesen.

2 Die Ergebnistabellen können auf Anfrage bei den Autoren angefordert werden.

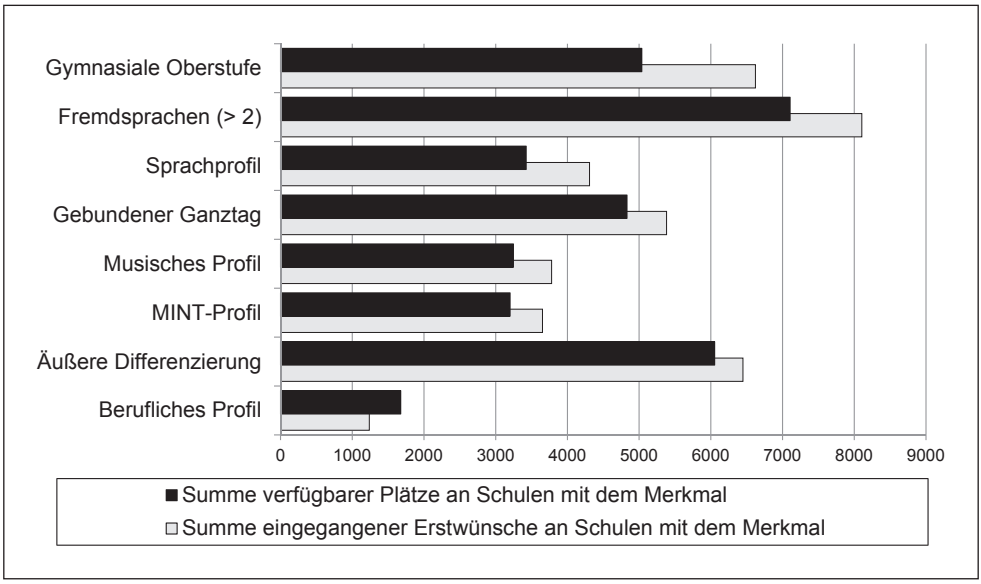


Abb. 2: Verfügbare Plätze und eingegangene Erstwünsche an Integrierten Sekundarschulen (ISS; N = 123) mit spezifischen Ausgestaltungsmerkmalen im Schuljahr 2014/15

Es wird ersichtlich, dass mit Ausnahme der beruflichen Profilierung für alle Merkmale Differenzen zwischen vorhandenem Angebot und beobachteter Nachfrage in dem Sinne bestehen, dass mehr Erstwunschanmeldungen an Schulen mit einem spezifischen Merkmal eingehen als es verfügbare Plätze an Schulen mit dem entsprechenden Merkmal gibt. Am größten fällt die Differenz für das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe aus. Etwa 6600 Erstwunschanmeldungen gehen an ISS ein, die mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe ausgestattet sind. Verfügbare Plätze an ISS mit eigener gymnasialer Oberstufe gibt es rund 5000, was einer Differenz von 1600 Plätzen entspricht. Am nächsthöchsten fällt die Differenz für Schulen mit einem Sprachprofil und Schulen, die mehr als zwei Fremdsprachen anbieten, aus. Für sie liegt das Verhältnis bei etwa 4300 Anmeldungen zu 3400 Plätzen bzw. 8100 Anmeldungen zu 7100 Plätzen. Die Differenz zwischen nachgefragten und vorhanden Plätzen liegt hier bei 1000 bzw. 900 Plätzen. In Bezug auf die übrigen Merkmale fallen die Differenzen mit zwischen 400 (äußere Differenzierung) und 550 (gebundener Ganztag) Plätzen deutlich geringer aus.

7. Diskussion

Hauptanliegen des vorliegenden Beitrags war die Untersuchung der Frage, inwieweit und durch welche Schulmerkmale sich Nachfrageunterschiede zwischen weiterführenden Schulen vorhersagen lassen. In einem weiteren Schritt wurde explorativ geprüft, inwieweit Angebot und Nachfrage auf der Ebene des Gesamtsystems aufeinander abgestimmt sind. Betrachtet wurden die öffentlichen weiterführenden nicht-gymnasialen Schulen Berlins und damit alle im Zuge der Berliner Schulstruktur neu geschaffenen ISS.

Als Kernbefund lässt sich zunächst festhalten, dass die Schulnachfrage in erheblichem Umfang mit Angebotsmerkmalen – sowohl inhaltlich-organisatorischer als auch struktureller Natur – und der Zusammensetzung der Schülerschaft assoziiert ist. Dies lässt sich als Indiz dafür interpretieren, dass sich ein substanzieller Anteil von Familien bei der Einzelschulwahlentscheidung an konkreten Angebotsmerkmalen und potenziellen Qualitätsindikatoren orientiert und das elterliche Einzelschulwahlverhalten kollektiv betrachtet, rationaler (im Sinne der Wettbewerbs- und Marktlogik) erscheint, als es eine stärker einzelfallspezifische Betrachtung (vgl. z. B. Gewirtz et al., 1995; Klinge, 2016) zum Teil nahelegt. Aus einer markttheoretischen Steuerungsperspektive wäre dies durchaus positiv zu bewerten, da die Befundlage darauf verweist, dass eine stärkere Nachfrageorientierung in bildungsplanerischen Fragen Potenziale für eine qualitative Verbesserung des schulischen Angebots birgt und gleichzeitig den Wünschen der Eltern gerechter würde. Die im zweiten Analyseschritt dargestellten potenziellen Angebotslücken wären unter dieser Perspektive kritisch zu bewerten. Sie ließen sich als Indiz für eine Einschränkung des Gerechtigkeitspostulats der freien Schulwahl interpretieren, da möglicherweise die Präfenzen einiger Familien nicht umgesetzt werden könnten. Sofern davon besonders Familien mit weniger privilegiertem sozialem Hintergrund betroffen wären, könnte einer der Grundgedanken der freien Schulwahl – vor allem auch Kindern aus sozioökonomisch schlechtergestellten Familien den Zugang zu besseren Schulen zu erleichtern – durch bestehende Angebotsdefizite ein Stück weit untergraben werden. Wie Neumann, Kropf et al. (2013) zeigen, stand die Realisierung des Erstschulwunsches an den ISS in Berlin nach Kontrolle schulischer Leistungen nicht in Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund. Allerdings richtete sich der Erstschulwunsch von sozial weniger begünstigten Familien häufiger auf geringer nachgefragte Schulen, an denen die Aufnahme entsprechend wahrscheinlicher ist. Welche Faktoren dieses differentielle Nachfrageverhalten letztlich beeinflussen, ist bislang nicht hinreichend untersucht. Dazu bedarf es Individualangaben der Eltern zu ihren konkreten Schulwahlpräferenzen und den von ihnen als wichtig erachteten Ausgestaltungsmerkmalen und ausschlaggebenden Motiven für die Wahl der präferierten Schule. Nur so könnte die hypothetische Annahme, dass die Anmeldung an einer Schule mit einem spezifischen Merkmal (z. B. ein Sprachprofil) ein Ausdruck der elterlichen Präferenz für dieses spezifische Merkmal ist, empirisch abgesichert und das Verhältnis von Nachfrage und Angebot sowie das Vorhandensein von möglichen Angebotsdefiziten präzise beschrieben werden. Die genaue Identifikation und Quantifizierung von Angebotsdefiziten wäre

auch sinnvoll, um mögliche Unzufriedenheiten aufzudecken, in Folge derer Familien sich möglicherweise vom öffentlichen Schulwesen abwenden und nach Alternativen im Privatschulsektor suchen. Die auch in Deutschland zu beobachtende langsame, aber stetig wachsende Bedeutsamkeit des Privatschulsektors (vgl. Klemm, Hoffmann, Maaz & Stanat, 2018; Nikolai & Koinzer, 2017) mag ein Indiz dafür sein, dass ein solcher Abwendungsprozess bereits angestoßen wurde. Wie Entwicklungen in Großbritannien zeigen, kann dies zu unbeabsichtigten Folgen führen, vor allem hinsichtlich der Verstetigung und möglichen Verstärkung von Ungleichheitsstrukturen im Bildungssystem (vgl. Gorard, 2016; West, 2014).

Die angesprochene Zusammenführung von Aggregats- und Individualdaten würde neben der präziseren Abschätzung potenzieller Nachfrage-Angebots-Differenzen auch dazu beitragen, die spezifischen Einflüsse der miteinander konfundierten Schulmerkmale auf die Nachfrage besser verstehen zu können. Vor allem hinsichtlich des spezifischen Einflusses inhaltlicher Angebotsvariablen auf die Nachfrage lässt die vorliegende Studie letztlich keine abgesicherten Rückschlüsse zu. Die vorliegenden Befunde legen zwar die Interpretation nahe, dass das inhaltliche Angebot von nachrangiger Bedeutung ist und strukturelle Faktoren, wie das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe oder aber die Zusammensetzung der Schülerschaft, für Familien im Entscheidungsprozess von größerer Bedeutung sind. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass Familien ISS mit gymnasialer Oberstufe auch aufgrund ihrer spezifischen inhaltlichen Profilierung oder ihres breiten Fremdsprachenangebotes wählen und entsprechend das bloße Vorhandensein der Oberstufe für sie von nachrangiger Bedeutung ist.

Es ist darüber hinaus nicht auszuschließen, dass weitere nicht berücksichtigte Faktoren einen Einfluss auf die Nachfrage ausüben. An erster Stelle wären diesbezüglich räumliche Faktoren wie Standortmerkmale der Schulen, etwa in Bezug auf die sozialräumliche Einbettung oder die Lage der Schulen im Stadtgebiet zu nennen, für deren Einfluss auf die Nachfrage sich ebenfalls empirische Evidenz findet (vgl. Jurczok & Lauterbach, 2014; Bell, 2009; Taylor, 2009). Um solchen Einflüssen nachzugehen, wurden die Analysen der vorliegenden Arbeit im Sinne eines Robustness Checks auch unter zusätzlicher Kontrolle von Standortfaktoren der Schulen (Sozialstatus, Bevölkerungsstruktur und -dichte des Raumes, in dem sich die Schulen befinden) durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die berücksichtigten Faktoren keinen spezifischen und zusätzlichen Einfluss auf die Nachfrage ausübten, was allerdings auch dem Umstand geschuldet sein kann, dass sich Effekte derartiger Standortfaktoren bei der übergreifenden Betrachtung großer Räume (wie des gesamten Berliner Stadtgebiets) nur schwer identifizieren lassen. Um mutmaßliche Einflüsse der Lage einer Schule auf ihre Nachfrage adäquat untersuchen zu können, wären kleinräumigere Analysen notwendig, die auch spezifische lokale Wettbewerbskonstellationen vor Ort stärker in den Blick nehmen.

Als Maß für die Nachfrage nach den Schulen wurden in der vorliegenden Untersuchung die Anmeldezahlen herangezogen. Als alternative Operationalisierung wäre auch das Ausmaß der Über- bzw. Unternachfrage einer Schule gemessen an den zur Verfügung stehenden Plätzen denkbar („Nachfrage-Angebots-Relation" – NAR, vgl. Neumann, Kropf et al., 2013). Um Effekte der vorhandenen Platzkapazitäten auf die

Schulnachfrage zu berücksichtigen, wurden die vorhandenen Plätze für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in den Analysen mit kontrolliert. Gleichwohl sollte in zukünftigen Untersuchungen zu den individuell ausschlaggebenden Kriterien und Motiven der Schulwahl auch das Ausmaß der Über- bzw. Unternachfrage einer Schule einbezogen werden, um die Bedeutung von strategischem Wahlverhalten (höhere Realisierungschancen des Schulwunsches an Schulen mit niedriger Nachfrage) stärker in den Blick zu nehmen.

Vor dem Hintergrund der Berliner Schulstrukturreform sind abschließend noch zwei Befunde hervorzuheben: Einerseits ließen sich unter Berücksichtigung der Schülerkomposition und schulischer Angebots- und Ausgestaltungsmerkmale keine Effekte einer möglichen Stigmatisierung und negativen Reputation ehemaliger Hauptschulen oder Fusionsschulen aus ehemaligen Hauptschulen und Schulen anderer Schulform auf die Nachfrage nachweisen. Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Nachfrage weniger an die ehemalige Schulform an sich, sondern viel mehr an das tatsächliche Angebot und die Schülerkomposition gebunden zu sein scheint. Einschränkend ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass die Fallzahl der den Analysen zugrundeliegenden Schulen im Vergleich zur Anzahl berücksichtigter Variablen relativ gering ist. Dies kann mitunter dazu führen, dass in den multivariaten Analysen sehr wenige Beobachtungseinheiten (Schulen) mit extremen Merkmalsausprägungen bzw. sehr speziellen Merkmalskombinationen die Richtung und Stärke der Regressionsgewichte maßgeblich bestimmen können und die statistischen Auswertungen hier möglicherweise an ihre Grenzen stoßen. Andererseits ist auf die besondere Rolle des Vorhandenseins einer gymnasialen Oberstufe auf die Nachfrage zu verweisen. Sie deutet darauf hin, dass in der elterlichen Wahrnehmung trotz vermeintlicher Gleichwertigkeit aller ISS, Schulen mit gymnasialer Oberstufe ein attraktiveres Angebot darstellen und entlang dieses Merkmals der nichtgymnasiale Sektor vorerst segmentiert bleibt. Vor dem Hintergrund, dass wie Gorard (2016) zeigte, nebeneinander bestehende Schultypen Segregationsprozesse befördern können, ist die klare Abgrenzung zwischen ISS mit und ohne gymnasiale Oberstufe – nicht nur hinsichtlich der Nachfrage, sondern auch hinsichtlich ihrer Angebots- und Ausstattungsmerkmale – weiterhin kritisch zu betrachten. Entsprechend bedarf es weiterer Anstrengungen, den Einfluss dieses institutionellen Stratifizierungsmerkmals auf die Schülerzusammensetzung und die Angebotsstruktur der Schulen zu reduzieren, um die Homogenität der Schulen bezüglich ihrer generellen qualitätsbezogenen Ausgestaltungsmerkmale in der Wahrnehmung der Bildungsnachfragenden zu erhöhen. Dies schließt intendierte inhaltliche Profilierungen und Schwerpunktsetzungen keineswegs aus.

Literatur

Abgeordnetenhaus Berlin (2009). *Mitteilung – Zur Kenntnisnahme – Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur* (16. Wahlperiode, Drucksache 16/2135). Berlin: Berliner Senat.

Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education, 14*(1), 3–19.

Baumert, J., Neumann, M., Böse, S., & Zunker, N. (2017). Implementation der Berliner Schulstrukturreform. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 81–126). Münster: Waxmann.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52*(3), 450–474.

Bell, C. (2009). Geography in Parental Choice. *American Journal of Education, 115*(4), 493–521.

Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(2), 286–308.

Betts, J. R. (2006). *Does School Choice Work? Effects on student integration and achievement.* San Francisco: Public Policy Institute of California.

Bifulco, R., Cobb, C. D., & Bell, C. (2009). Can Interdistrict Choice Boost Student Achievement? The case of Connecticut's interdistrict magnet school program. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 31*(4), 323–345.

Böttcher, W., & Hogrebe, N. (2008). Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 21–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(1), 69–90.

Davies, S., & Aurini, J. (2011). Exploring School Choice in Canada. Who chooses what and why? *Canadian Public Policy, 37*(4), 459–477.

Ditton, H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish test case. In dies. (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice, and Equity in Education.* Buckingham: Open University Press.

Gibbons, S., & Telhaj, S. (2007). Are Schools Drifting Apart? Intake stratification in English secondary schools. *Urban Studies, 44*(7), 1281–1305.

Godwin, R. K., & Kemerer, F. R. (2002). *School Choice Tradeoffs. Liberty, equity, and diversity.* Austin: University of Texas Press.

Goldring, E. B., & Phillips, K. J. (2008). Parent Preferences and Parent Choices. The public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy, 23*(3), 209–230.

Gorard, S. (2016). The Complex Determinants of school Intake Characteristics and Segregation, England 1989 to 2014. *Cambridge Journal of Education, 46*(1), 131–146.

Gorard, S., Fitz, J., & Taylor, C. (2001). School Choice Impacts. What do we know? *Educational Researcher, 30*(7), 18–23.

Härnqvist, K. (1978). *Individual Demand for Education. Analytical report.* Paris: OECD.

Harris, D. N., & Larsens, M. F. (2014). *What Schools Do Families Want (and Why)? School demand and information before and after the New Orleans post-Katarina school reforms.* Tulane: The Education Research Alliance for New Orleans.

Howell, W. (2006). Switching Schools? A closer look at parents' initial interest in and knowledge about the choice provisions of No Child Left Behind. *Peabody Journal of Education, 81*(1), 140–179.

Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2006). The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification. Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics, 90*(8-9), 1477–1503.

Jenkins, S.P., Micklewright, J., & Schnepf, S.V. (2008). Social Segregation in Secondary Schools. How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education, 34*(1), 21–37.

Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I. Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 253–282). Bonn: BMBF.

Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P.A. Berger, C. Keller, A. Klärner & R. Neef (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten* (S. 135–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Klemm, K., Hoffmann, L., Maaz, K., & Stanat, P. (2018). *Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen.* Wiesbaden: Springer VS.

Lubienski, C. (2009). Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A comparative perspective. In OECD (Hrsg.), *OECD Education Working Papers, 25.* Paris: OECD Publishing.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N., (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn: BMBF.

Maaz, K., Zunker, N., & Neumann, M. (2018). Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule. Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung, Fortbildung und Praxis* (S. 59–89). Stuttgart: UTB.

Makles, A., & Schneider, K. (2013). Schulwahl als bildungspolitisches Steuerungsinstrument. *Wirtschaftsdienst, 93*(1), 60–62.

Makles, A., & Schneider, K. (2015). Much Ado about Nothing? The role of primary school catchment areas for ethnic school segregation: evidence from a policy reform. *German Economic Review, 16*(2), 203–225.

Mayer, T., & Koinzer, T. (2014). Schulwahl. Grundlegende Theorien und Befunde und einige kritische (Nach-)Fragen. *Engagement, 32*(3), 161–173.

Neumann, M., Kropf, M., Becker, M., Albrecht, R., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 87–131). Münster: Waxmann.

Neumann, M., Maaz, K., & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung, 61*(3), 274–292.

Nikolai, R., & Koinzer, T. (2017). Long Tradition, Moderate Distribution and Growing Importance: Private schools in Germany as ‚change agents' of school choice. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global Change and National Challenge* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS.

Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). School Choice in German Primary Schools. How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 94–120.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (19.03.2010). *Die neuen Aufnahmekriterien bei Übernachfrage ab 2011/12: Profilbildung statt Wohnortprinzip* (Pressemitteilung). Berlin.

Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School Choice and Segregation. Evidence from an admission reform. *Scandinavian Journal of Economics, 112*(1), 55–76.

Taylor, C. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education, 115*(4), 549–568.

Waslander, S., Pater, C., & van der Weide, M. (2010). Markets in Education. An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. In OECD (Hrsg.), *OECD Education Working Papers, 52.* Paris: OECD Publishing.

Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 69–85). Weinheim/Basel: Beltz.

West, A. (2006). School Choice, Equity and Social Justice: The case for more control. *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 15–33.

West, A. (2014). Academies in England and Independent Schools (fristående skolor) in Sweden. Policy, privatisation, access and segregation. *Research Papers in Education, 29*(3), 330–350.

Wiborg, S., Green, F., Taylor-Gooby, P., & Wilde, R. J. (2018). Free Schools in England. ‚Not unlike other schools'? *Journal of Social Policy, 47*(1), 119–137.

Abstract: With schools gaining more autonomy and increasingly emphasizing differentiated school profiles, the competition for students amongst schools intensifies, especially in urban areas. Differences in enrollment rates between schools are one result of this increasing competition and, thus, can be considered a measure for the demand for individual schools. The current study focuses on the analysis of this kind of demand-data and investigates differences in the demand for secondary schools in the federal state of Berlin in the school year 2014/15. Firstly, we pursued the question of which school characteristics can explain differences in the demand for secondary schools. Secondly, we examined the relationship between the existing supply of and observed demand for schools with specific scholastic programs. The results show that the demand for schools is mainly positively associated with a better composition of the student body as well as school characteristics, which indicate a qualitatively higher and quantitatively broader scholastic program. Furthermore, it seems like there are differences between the observable demand and the actual supply of schools with specific characteristics.

Keywords: School Choice, Demand for Schools, Two-tier System, Competition, School Type

Anschrift der Autor_innen

Nicky Zunker, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens,
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: zunker@dipf.de

Dr. Marko Neumann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens,
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: marko.neumann@dipf.de

Prof. Dr. Kai Maaz, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens,
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: maaz@dipf.de

Judith Schwarz/Corinna Habeck/Sabine Gruehn/Thomas Koinzer

„Welche Schule passt zu meinem Kind?“

Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen

Zusammenfassung: Im Fokus dieses Artikels steht die Frage, wie Passung im schulischen Kontext aus der Perspektive von Eltern hergestellt wird. Auf Basis von habitus- und kapitaltheoretischen sowie Rational-Choice-Ansätzen wird untersucht, inwieweit die elterliche Entscheidung für ein bestimmtes Schulprofil (religiös, reformpädagogisch, fremdsprachlich etc.) durch spezifische Schulwahlkriterien sowie das kulturelle und sozioökonomische Kapital der Familie vorhergesagt werden kann und welche Rolle hierbei die Trägerschaft der Schule (privat/öffentlich) spielt. Die auf einer standardisierten Befragung von 1296 Berliner Eltern der Einschulungsjahrgänge 2015/16 und 2016/17 beruhenden Befunde lassen sich als Ergebnis von sowohl habituell und kulturell als auch rational geprägten Entscheidungsprozessen interpretieren.

Schlagworte: Schulwahl, Grundschule, Eltern, Passung, Privatschule

1. Einleitung

Durch die zunehmende Einführung von Schulwahlmöglichkeiten – einem Steuerungsinstrument der marktliberalen Bildungsreformen mit dem Ziel der Verbesserung der Schulqualität – ist in den letzten Jahren insbesondere in den deutschen Großstädten ein (Quasi-)Bildungsmarkt (vgl. Weiß, 2001) entstanden, auf dem Schulen gleicher Form und gegebenenfalls auch unterschiedlicher Trägerschaft im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler stehen. Daneben stehen Schulen in einem Wettbewerb zweiter Ordnung um die „passenden“ bzw. „richtigen“ Schülerinnen und Schüler aus ressourcenreichen Familien (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2015), was sich in einer verstärkten Profil- und Schwerpunktsetzung widerspiegelt. Diese zunehmende Wettbewerbspositionierung hat zu einer Veränderung der deutschen Schullandschaft geführt. So waren nicht nur die öffentlichen Schulen durch schulgesetzliche Novellierungen dazu aufgefordert, sich in inhaltlicher oder pädagogischer Art zu profilieren (vgl. bspw. Berliner Schulgesetz, § 8; Abgeordnetenhaus Berlin, 2004), auch der Privatschulsektor, der in Deutschland traditionell nur ein schmales Segment im allgemeinbildenden Schulsystem einnimmt, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten nahezu verdoppelt, sein Schüleranteil stieg von 5 % auf 9 % an (vgl. StBA, 2017). Auch wenn dieser Anteil im internationalen Vergleich immer noch gering ist, fallen doch bundesland- bzw. regionalspezifische Entwicklungen auf, die einen deutlich oberhalb des Bundesschnitts (4 %) liegenden Anstieg verzeichnen: So stieg der Anteil der Privatschüler/innen in den neuen Bundesländern um 8 %, in

Berlin um 7% (vgl. StBA, 2017; Klemm, Hoffmann, Maaz & Stanat, 2018; Gruehn & Koinzer, im Druck).

Die Veränderungen der Schullandschaft haben wiederum Auswirkungen auf den Schulwahlprozess, so dass auch die elterlichen Schulwahlentscheidungen zunehmend Bedeutung erlangen. Je größer das schulische Angebot, desto eher stellt sich den Eltern die Frage nach der Wahl der passenden Schule für das eigene Kind. Verschiedene Schulträgerschaften oder inhaltliche Profile eröffnen den Eltern die Möglichkeit, eine nach ihren sozialen, weltanschaulichen oder religiösen Orientierungen motivierte Wahl zu treffen (vgl. Mayer & Koinzer, 2014). Dass dieses Thema gesellschaftlich verankert und vor allem für Eltern eine immer wichtigere Frage ist, zeigt nicht zuletzt die mediale Aufmerksamkeit, die dem Thema Schulwahl in den letzten Jahren zuteilwurde. Dieser Entwicklung geht beispielsweise Krüger (2013) in seiner Analyse zum „Thema ‚Schulwahl‘ im Kontext pädagogischer Ratgeber“ nach und betont in diesem Zusammenhang, dass die Frage der Passung auf einem individuellen und subjektiven Entscheidungsprozess der Eltern basiert.

Bei der Wahl der richtigen Schule gewinnt die Rolle der Eltern somit verstärkt an Bedeutung. Dies gilt in Deutschland vor allem für den Sekundarbereich, aber immer häufiger auch für den Primarbereich, der überwiegend noch – mittels der Festlegung schulischer Einzugsgebiete – durch eingeschränkte Schulwahlmöglichkeiten gekennzeichnet ist. Dahinter steht die Prämisse, dass die Grundschule die einzige Schulform in Deutschland sein soll, die alle Kinder eines Jahrgangs gemeinsam besuchen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder ihren schulischen Leistungen (vgl. Weiß, 2011). Die Möglichkeit der elterlichen Schulwahl beschränkt sich im Primarbereich infolgedessen in den meisten Bundesländern auf die Wahl einer Schule im öffentlichen Bereich oder einer Schule in privater Trägerschaft.

Aufgrund des vielfältigen Schulangebots im städtischen Raum (z. B. unterschiedliche Trägerschaften sowie Schulprofile) und dem individuellen Charakter von Schulwahlentscheidungen, existiert sowohl im Primar- wie auch im Sekundarschulbereich eine Vielzahl an Kriterien, die Eltern im Zuge von Schulwahlprozessen anführen: Empirische Studien zur Einzelschulwahl zeigen, dass zum einen verschiedene Schulqualitätsaspekte (z. B. Schulklima, Unterrichtsmethoden) und zum anderen pragmatische Gründe (z. B. Länge des Schulwegs, Betreuungsangebot) ausschlaggebend sein können (vgl. z. B. Speiser, 1993; Clausen, 2006; Suter, 2013). Aber auch die Frage nach der Passung zwischen dem Profil der Einzelschule auf der einen Seite und den individuellen Interessen und Fähigkeiten des Kindes bzw. den Wünschen und Präferenzen der Eltern auf der anderen Seite kann bei der Schulwahl von Bedeutung sein (vgl. Mayer & Koinzer, 2014). Zudem basieren Schulwahlentscheidungen in den meisten Fällen nicht auf einem Auswahlkriterium, sondern sind durch ein Zusammenspiel verschiedener Motive gekennzeichnet (vgl. Pfisterer, 2003).

Auf Grundlage dessen stehen im Fokus dieses Artikels die elterlichen Schulwahlentscheidungen und die Frage nach der Wahl der passenden Schule. Zuerst werden der theoretische Hintergrund sowie der aktuelle empirische Forschungsstand zu Schulwahlprozessen und elterlichen Schulwahlentscheidungen dargestellt. Nach einer Erläuterung

des methodischen Vorgehens wird mit Hilfe quantitativer Daten aus dem Forschungsprojekt *Choice*[1], welches die Grundschulwahl in Berlin untersucht, analysiert, inwiefern elterliche Schulwahlkriterien und kulturelle Praktiken der Familien Einfluss auf die Wahl verschiedener Schulprofile oder Trägerschaften (öffentlich resp. privat) haben.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur Schulwahl

Nach Cortina und Trommer (2003) stehen das Prinzip der Passung und die damit verbundenen Passungsverhältnisse im Zentrum aller bildungsbiographischen Übergangsentscheidungen – beispielsweise im schulischen Kontext, im Studium oder auch im beruflichen Zusammenhang. Dabei kann Passung als ein „komplexes relationales Verhältnis" (Krüger, 2013, S. 102) verstanden werden, mit dessen Hilfe „spezifische Übereinstimmungen zwischen Personengruppen oder auch zwischen Subjekten und Institutionen" (Möller, 2016, S. 1) abgebildet werden können. Dies deutet darauf hin, dass bei der Analyse von Passungsverhältnissen umfassende Passungsgeflechte zu betrachten sind (vgl. Krüger, 2013). Im Hinblick auf die *richtige* Schulwahl muss also sowohl die Schule zum Kind und zu den Eltern passen (individuelle Akteursperspektive) als auch das Kind zur Schule (institutionelle Akteursperspektive) (vgl. Korte, 2011).

Bei der Betrachtung elterlicher Schulwahlentscheidungen wird im Rahmen der empirischen Bildungsforschung vor allem auf zwei theoretische Ansätze zurückgegriffen: Einerseits wird auf das Konzept des Habitus sowie das in der Familie verfügbare kulturelle Kapital als Erklärungsansatz verwiesen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971). Andererseits wird die Wahl der Schule im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes auf Basis einer elterlichen Kosten-Nutzen-Rechnung begründet (vgl. Boudon, 1974; Goldthorpe, 1996).

In Anlehnung an Bourdieu kann Passung im schulischen Kontext als die Übereinstimmung zwischen dem in der Familie bereits erworbenen kindlichen Habitus und dem in der Schule zu entwickelnden Habitus angesehen werden (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer, 2014). Es geht also darum die Differenz zwischen dem primären Habitus des Kindes, der durch die elterliche Erziehung geprägt ist, und dem sekundären Habitus – dem sogenannten Schülerhabitus – des Kindes, der mittels der Sozialisation im Schulwesen ausgebildet wird, möglichst gering zu halten (vgl. Kramer, 2014). Während die Forschung vor allem differente Passungsverhältnisse fokussiert (vgl. z. B. Bourdieu & Passeron, 1971; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2007; Kramer & Helsper, 2010; Helsper, Kramer & Thiersch, 2014), kann man davon ausgehen, dass Eltern bei einer aktiven Schulwahl die bestmögliche Passung zwischen

1 „CHOICE-Schulwahl und sozio-kulturelle Passung" ist ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziertes Forschungsprojekt (Laufzeit Oktober 2014 bis September 2018) unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Koinzer (Humboldt-Universität zu Berlin) und Prof. Dr. Sabine Gruehn (Westfälische Wilhelms-Universität Münster). Weitere Informationen unter: https://choice.hu-berlin.de/

dem primären und sekundären Habitus des Kindes herstellen möchten, um dem Kind in schulischer Hinsicht die idealen Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten und Konflikte zu vermeiden. Selbstverständlich schließt die Passung zwischen Kind und Schule auch die Passung zwischen Familie und Schule mit ein. Mitbedeutend für die Schulwahlentscheidungen der Eltern kann somit eine gewisse Nähe der Schule zu ihren Erziehungs- und Wertvorstellungen sowie kulturellen Praktiken sein (vgl. Mayer, 2018). Somit erweist sich für die Klärung der Passungskonstellationen im schulischen Kontext auch das Bourdieu'sche Konzept des kulturellen Kapitals als ertragreich (vgl. Kramer & Helsper, 2010), welches vor allem zur Klärung von Bildungsungleichheiten verwendet wird und so auch im Zusammenhang mit den elterlichen Schulwahlentscheidungen relevant ist (vgl. Bourdieu, 1992; Kramer, 2014). So zeigen empirische Studien, dass Familien mit geringeren kulturellen und auch materiellen Ressourcen andere Verhaltens- und Entscheidungsformen bei der Schulwahl anwenden als ressourcenstärkere Familien (vgl. z. B. Kristen, 2005; Clausen, 2006).

Im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes wird angenommen, dass die Entscheidungen der Eltern bei der Schulwahl auf einer rationalen Abwägung der individuellen Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten basieren (vgl. Erikson & Jonsson, 1996): Es wird erwartet, dass die besten Bildungsmöglichkeiten für das Kind und damit der größte Nutzen erreicht werden können, wenn ein ideales Zusammenspiel von Kind und Schule gegeben ist. Demzufolge wählen Eltern jene Schule, die die (subjektiv) beste Passung zwischen ihren eigenen Wünschen bzw. Präferenzen und/oder der des Kindes und den Schulmerkmalen aufzeigt (vgl. Cortina & Trommer, 2003). Eine empirische Untersuchung zur Schulwahl von Clausen (2007) verdeutlicht jedoch, dass eine einfache Einteilung in rationale und weniger rationale Entscheidungsformen nicht möglich ist, sondern eine Vielzahl von Entscheidungskriterien und -formen existiert. Auch der internationale Forschungsstand deutet darauf hin, dass die Einzelschulwahl von mehreren Faktoren und Restriktionen beeinflusst wird und sowohl rational als auch habituell abläuft (vgl. z. B. Gewirtz et al., 1995; Bosetti, 2004; Suter, 2013; Klinge, 2016). Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006, S. 60) begründen dies damit, dass „rationale Entscheidungen üblicherweise mit […] (dem) Habitus weitgehend zusammenfallen“. In diesem Artikel soll Passung im Kontext von Schulwahl deshalb als ein Zusammenspiel habituell geprägter und rationaler Entscheidungen verstanden werden.

Die Wahl einer aus Sicht der Eltern passenden Schule für ihr Kind ist aufgrund eines vielfältigen schulischen Angebots und verschiedener möglicher Passungskonstellationen durch unterschiedliche Schulwahlkriterien gekennzeichnet. Studien zur Schulwahl zeigen, dass Eltern einerseits mit Aspekten der Schulqualität, wie z. B. dem Schulprofil, der Schulatmosphäre oder dem Leistungsniveau argumentieren, andererseits können auch pragmatische Gründe, wie die Nähe zur Schule, das Betreuungsangebot oder Freunde an derselben Schule, mitentscheidend sein (vgl. z. B. Speiser, 1993; Pfisterer, 2003; Neumann et al., 2013; Suter, 2013). Diese Kriterien spiegeln sich sowohl im Kontext der Primar- oder Sekundarschulwahl als auch in Bezug auf die Wahl einer Schule in öffentlicher oder privater Trägerschaft wider. Auch wenn die Schulwahl auf individuellen Entscheidungsprozessen basiert, lassen sich für bestimmte Elterngruppen an-

hand empirischer Befunde gemeinsame Schulwahlkriterien für verschiedene Schulformen oder -typen identifizieren.

Eine der ersten Studien zur Einzelschulwahl beim Übergang in den weiterführenden Bildungssektor von Clausen (2006) stellt beispielsweise heraus, dass für die Wahlentscheidung der Eltern insbesondere der Schulweg und das Schulprofil bedeutend sind, wobei die Gewichtung dieser beiden Kriterien von der Wahl der Schulform abhängig ist. Darüber hinaus spielen jedoch auch Aspekte wie die schulischen Rahmenbedingungen oder der Wunsch des Kindes eine Rolle. Die von Neumann et al. (2013) im Rahmen der Berliner Schulstrukturreform erhobenen Daten zur Sekundarschulwahl weisen darauf hin, dass neben einer guten Ausstattung und dem Ruf der Schule auch ein leistungsstarkes Umfeld, das inhaltliche Schulprofil und der Praxisbezug leitend für die Wahlentscheidung der Eltern sind. Pragmatische Gründe sind hingegen weniger wichtig. Eine weitere Studie zur Schulwahl in Berlin von Jurczok und Lauterbach (2014) zeigt, dass beim Übergang in die Sekundarstufe I das soziale Umfeld einer Schule bedeutsam ist, da eine bildungsorientierte Elternschaft „eine sozial homogene Zusammensetzung der Schülerschaft“ (Jurczok & Lauterbach, 2014, S. 152) bevorzugt. Dies impliziert, dass auch Distinktionsmotive bestimmter sozialer Milieus die Schulwahl beeinflussen (vgl. Kristen, 2005; Mayer, 2018).

Wie bereits oben dargestellt, gewinnt – trotz verbindlicher Schuleinzugsgebiete – auch die Wahl der Grundschule zunehmend an Bedeutung (vgl. Riedel, Schneider, Schuchart & Weishaupt, 2010). Dies trifft vor allem auf städtische Gebiete zu, in denen auf vergleichsweise kleinem Raum ein relativ großes Primarschulangebot zur Verfügung steht. Bei der Grundschulwahl wird seitens der Eltern vor allem Wert auf das Schulprofil, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft oder den guten Ruf der Schule gelegt, wie Noreisch (2007) für den Berliner Bezirk Tempelhof-Schöneberg herausstellen konnte.

Arbeiten, die unabhängig von der jeweiligen Schulform Schulwahlprozesse im Hinblick auf unterschiedliche Schulprofile bzw. -trägerschaften untersuchen, nehmen ebenfalls Bezug auf die genannten Schulwahlkriterien. So zeigen Studien zur Privatschulwahl in Österreich (vgl. Speiser, 1993) und der Schweiz (vgl. Suter, 2013), dass hier ebenfalls pragmatische Gründe, leistungsorientierte Kriterien, soziale Aspekte sowie verschiedene Facetten von Schulqualität leitend sind. Allerdings sind pragmatische Gründe für Eltern, die eine öffentliche Schule anwählen, wichtiger als für Privatschuleltern, die verstärkt auf das inhaltliche Profil der Schule (z. B. Bilingualität) achten (vgl. Suter, 2013). Zudem entscheiden sich Eltern für eine private Schule, wenn sie deren Schulqualität als besser erachten als die der entsprechenden öffentlichen Schule (vgl. Speiser, 1993). Diese Ergebnisse werden auch von dem Forschungsprojekt *Choice* bestätigt, auf dessen Daten der vorliegende Artikel basiert: So zeigen Habeck, Schwarz, Gruehn und Koinzer (2017), dass für Eltern von Privatschüler/innen vor allem Charakteristika der einzelnen Schule (z. B. Schulprofil) ausschlaggebend sind, wohingegen Eltern, die sich für eine öffentliche Schule entscheiden, eher pragmatische Kriterien (z. B. Schulweg) heranziehen. Auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes spiegeln sich diese Ergebnisse wider (vgl. z. B. Bosetti, 2004; Denessen, Driessena & Sleegers, 2005).

Forschungsfragen

Bislang existieren für Deutschland keine Studien, die die Schulwahl an privaten Schulen im direkten Vergleich zu öffentlichen Schulen betrachten und gleichzeitig sowohl Aspekte von Schulqualität als auch Charakteristika der Eltern (z. B. kulturelles Kapital) als mögliche Einflussfaktoren auf die Schulwahl berücksichtigen. Insbesondere fehlt hier eine systematische Untersuchung, welche spezifischen Kriterien für die Wahl eines konkreten Schulprofils besonders relevant sind und welche Rolle die Trägerschaft der Schule in diesem Entscheidungsprozess spielt – vor allem bei jenen Profilen, die sowohl im öffentlichen als auch privaten Schulwesen zu finden sind. Statt wie in der aktuellen Forschung das Thema Passung im schulischen Kontext im Hinblick auf Passungskonflikte zu untersuchen, richtet dieser Beitrag den Blick auf die Frage, wie Passung aus der Perspektive der Eltern hergestellt wird. Im Fokus stehen hierbei die von den Eltern genannten Kriterien, die bei der Wahl einer öffentlichen oder privaten Grundschule ausschlaggebend waren, sowie das kulturelle Kapital der Familien, das sich nicht nur im Besitz von Büchern, sondern etwa auch in spezifischen Freizeitaktivitäten manifestiert. Da ein substantieller Teil des Privatschulsystems aus konfessionellen Schulen besteht (in Berlin etwa ein Drittel), sind bei der Beschreibung des familialen kulturellen Kapitals auch religiöse Aspekte von Bedeutung. Die vorliegende Studie untersucht daher, (1) inwieweit die Wahl unterschiedlicher Schulprofile durch spezifische Schulwahlkriterien sowie das kulturelle und sozioökonomische Kapital der Familie bestimmt wird, und (2) ob die Trägerschaft bei Schulprofilen, die sowohl im öffentlichen als auch privaten Schulsektor angeboten werden, eine Rolle spielt. Im Hinblick auf die erste Fragestellung wird erwartet, dass sich deutliche Korrespondenzen zwischen dem inhaltlichen Profil der Schule und den von den Eltern genannten Schulwahlkriterien sowie den familienspezifischen Ausprägungen des kulturellen Kapitals ergeben, wobei hier die bestehenden Restriktionen bei der Wahl einer Schule im Primarbereich zu berücksichtigen sind. Da im Rahmen dieser Studie nur eine sozioökonomisch relativ homogene Stichprobe von Mittelschichteltern gewonnen werden konnte (s. Abschnitt 3; vgl. auch Schwarz, Habeck, Gruehn & Koinzer, 2017), lassen sich bei der zweiten Frage nicht die üblichen sozioökonomischen Merkmale als Einflussfaktoren benennen. Hier könnten elterliche Einstellungen zur Schule, soziale Distinktionsaspekte oder der privaten Trägerschaft zugeschriebene Qualitätsmerkmale (kleine Klassen, engagierte Lehrkräfte etc.) eine Rolle spielen.

3. Methodisches Vorgehen

Die für die Beantwortung der Forschungsfragen herangezogenen Daten entstammen dem Forschungsprojekt „*Choice* – Schulwahl und sozio-kulturelle Passung“, das Berliner Eltern angehender Erstklässler/innen an privaten und öffentlichen Grundschulen befragt. Berlin wurde als Untersuchungsgebiet aus mehreren Gründen gewählt: Erstens gehört Berlin zu jenen Regionen in Deutschland, in denen das Privatschulwesen besonders stark wächst (s. o.) und inzwischen mit 10.1 % einen vergleichbar hohen Anteil

am allgemeinbildenden Schulwesen einnimmt wie in den beiden anderen Stadtstaaten (Bremen: 9.9 %; Hamburg: 10. 7 %; vgl. StBA, 2017). Zweitens kann – im Gegensatz zu eher ländlichen Gebieten – in großen Ballungszentren wie Berlin aufgrund der Schuldichte eine Wahl zwischen verschiedenen Schulen getroffen werden. Drittens machen Eltern von diesen Wahlmöglichkeiten – trotz des Schulsprengelprinzips in Berlin – relativ viel Gebrauch: Auch wenn keine genauen Zahlen für ganz Berlin existieren, liegt die Quote der nicht an der zugewiesenen Grundschule eingeschulten Erstklässler/innen in einzelnen Bezirken bei bis zu 48 % (vgl. Vieth-Entus, 17. 12. 2012).

3.1 Stichprobe

Im Rahmen des *Choice*-Projekts, dessen Fokus auf dem Vergleich des Schulwahlprozesses zwischen öffentlichen und privaten Schuleltern liegt, wurde eine Vollerhebung aller privaten Grundschulen in Berlin sowie eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe der öffentlichen Berliner Grundschulen angestrebt. Neben den 95 privaten Grundschulen wurden daher 95 öffentliche Grundschulen ausgewählt, deren Berücksichtigung sich sowohl aus der Verteilung der privaten und öffentlichen Schulen in den einzelnen Stadtbezirken als auch aus der Verteilung der Schulprofile ergab. Die Befragung der Eltern erfolgte in einem Zeitraum von kurz vor bis kurz nach der Einschulung mittels eines standardisierten Fragebogens, der von den Eltern sowohl online als auch als klassische Papier-und-Stift-Version ausgefüllt werden konnte.

Insgesamt nahmen in den Einschulungsjahrgängen 2015 und 2016 1296 Eltern von Erstklässler/innen an öffentlichen (N = 766 bzw. 59 %) und privaten (N = 530 bzw. 41 %) Schulen teil. Die Kinder der befragten Eltern verteilen sich auf 123 verschiedene Berliner Grundschulen (darunter 45 Privatschulen). Trotz intensiver Stichprobenakquise (Einsatz des Fragebogens in Deutsch, Englisch und Türkisch, mehrfaches Nachfassen an den teilnehmenden Schulen) repräsentiert die realisierte Stichprobe eine sozial eher homogene Elternschaft, die sich als bildungsorientierte Mittelschicht beschreiben lässt, die überwiegend aktive Schulwahl betreibt: 80 % der Eltern haben die zukünftige Schule ihres Kindes ausgewählt, weitere knapp 10 % haben sich bereits bei einem älteren Geschwisterkind für eine Schule entscheiden müssen. Mit Blick auf den sozioökonomischen Hintergrund haben 84 % der Eltern das (Fach-)Abitur und eine akademische Berufsausbildung (82 %) abgeschlossen, der HISEI[2] liegt im Durchschnitt bei 62.2 (SD = 15.0). Somit liegen sowohl der Akademikeranteil als auch der HISEI weit über den Werten, die beispielsweise die repräsentative BERLIN-Studie ermittelt

2 Der HISEI gibt den höchsten soziökonomischen Status der Familie an und basiert auf dem „Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status“ (ISEI), einem standardisierten Maß zur Erfassung des sozioökonomischen Status einer Person auf Basis von Informationen zum Beruf und Bildungsstand. Der ISEI kann einen Wert zwischen 16 und 90 annehmen.

hat (Becker, Neumann, Baumert & Maaz, 2013, S. 82): Hier liegt die Akademikerquote bei den Vätern bei 21 %, der HISEI beträgt im Mittel 49.3 (SD = 21.3). Darüber hinaus zeigt die Frage nach dem monatlichen Nettohaushaltseinkommen, dass 50 % der Familien der hier verwendeten Stichprobe über ein Einkommen von 2500 bis unter 5000 € verfügen; jeweils 25 % von ihnen steht ein geringeres oder höheres Nettoeinkommen zur Verfügung (20 % der höheren Einkommen liegen zwischen 5000 und 8000 €). Im bundesdeutschen Vergleich sind damit die Hochverdiener deutlich überrepräsentiert (vgl. StBA, 2016). Somit ist die Stichprobe zugunsten städtischer Mittelschichteltern mit einem hohen Bildungsniveau verzerrt – eine Tatsache, die sie mit anderen Studien in diesem Feld durchaus teilt (vgl. Bossetti, 2004; Noreisch, 2007). Für die vorliegende Fragestellung kann dies allerdings auch als Vorteil gelten, ist doch erst in diesem sozialen Segment die kostenpflichtige Privatschule eine echte Option, da hier ökonomische Gründe eher keine Rolle spielen dürften.

3.2 Erhebungsinstrumente

Zur Beschreibung des familialen kulturellen Kapitals wurden die folgenden Indikatoren verwendet:

- außerhäusliche Aktivitäten des Kindes: Sportverein, Instrumentalunterricht/musikalische Früherziehung, religionsbezogene Angebote (z. B. Kinderkirche), fremdsprachliche Angebote; dichotomes Antwortformat: ja/nein
- Bildungsaktivitäten der Eltern in den letzten 12 Monaten: (1) klassische Bildungsaktivitäten (z. B. „ein Museum/eine Kunstausstellung besucht“, „eine Oper/ein Ballett/ein klassisches Konzert besucht“; 5 Items) oder (2) moderne Bildungsaktivitäten („ein Rock-/Pop-/Technokonzert besucht“, „im Kino einen Film gesehen“, 2 Items); Antwortvorgaben: nie, einmal, zwei- bis dreimal, vier- bis fünfmal, mehr als fünfmal (Mittelwertbildung)
- religiöse Praktiken im Alltag (6 Items); z. B.: „Ich bete jeden Tag.“, „Ich nehme regelmäßig an Gottesdiensten teil“, „Ich engagiere mich aktiv in einer religiösen Gemeinde oder einem religiösen Verein“; dichotomes Antwortformat: ja/nein
- sprachliche Praxis in der Familie: Wird in Ihrer Familie nur deutsch/überwiegend deutsch/teils-teils/überwiegend eine andere Sprache/nur eine andere Sprache gesprochen?

Für die religiösen Praktiken im Alltag wurde ein Summenscore gebildet, der von „0 = keine Form von religiösen Praktiken im Alltag“ bis zu „6 = intensive religiöse Praktiken im Alltag“ reichen kann. Zudem wurden elterliche Einstellungen zur Schule erfasst, von denen für diesen Beitrag die Subskala „Persönlichkeitsorientierte Einstellungen“ verwendet wurde (5 Items, z. B.: „Die Schule soll den Kindern helfen, Kreativität und Phantasie zu entwickeln.“; vierstufiges Antwortformat von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu; vgl. Habeck et al., 2017).

Die elterlichen Kriterien für die Wahl der endgültigen Schule wurden im Fragebogen offen erfasst. Die Eltern konnten bis zu drei Gründe angeben, wobei sie den wichtigsten Grund zuerst nennen sollten. Diese offene Erfassung gewährleistet – im Gegensatz zu einer vorgegebenen Liste – am ehesten, dass die tatsächlich wichtigsten Schulwahlkriterien erfasst werden, da sie eine große Bandbreite an Antworten sowie ein individuelles Ranking der Bedeutsamkeit der verschiedenen Kriterien ermöglicht (vgl. Reinders, 2015). In Anlehnung an Clausen (2006) wurde in einem iterativen Verfahren sowohl deduktiv als auch induktiv ein Kategoriensystem entwickelt, das auf insgesamt 53 Einzelkategorien basiert, die zu 12 Oberkategorien zusammengefasst wurden. Die Bildung der Oberkategorien basiert dabei auf inhaltlichen Überlegungen: Sie sollen einerseits die zahlreichen Einzelkategorien in einem überschaubaren, an den Qualitätsmodellen der empirischen Schulforschung orientierten Kriterienraster bündeln, andererseits aber die Besonderheiten, die für die Wahl ganz unterschiedlicher Schulprofile innerhalb des privaten, aber auch des öffentlichen Schulwesens relevant sind, widerspiegeln. Das Oberkategoriensystem (vgl. Tab. 2) repräsentiert damit eine Mischung aus recht differenzierten Einzelaspekten sowie stärker zusammengefassten Merkmalsbündeln.

Zur Überprüfung von Korrespondenzen zwischen elterlichen Schulwahlkriterien, familialem kulturellen Kapital und tatsächlich gewählter Schule wurde die Schule, die das jeweilige Kind besucht, erfasst und anhand der Trägerschaft und der individuellen Profilschwerpunkte ebenfalls in ein Kategoriensystem übertragen. Das Kategoriensystem (vgl. Tab. 1) mit den verschiedenen Schultypen wurde auf Basis der Informationen auf den Schulhomepages sowie den Internetseiten der Berliner Senatsverwaltung entwickelt und überprüft.

Schultyp	Schulprofil	n	%
öffentliche Schulen	reformpädagogisches Profil	58	4.5
	fremdsprachliches Profil	271	20.9
	musisch-künstlerisches Profil	163	12.6
	sonstiges/kein Profil (z. B. sonderpädagogische Förderung, sonstige thematische Schwerpunkte wie z. B. Naturwissenschaften und Sport)	276	21.3
private Schulen	religiöses Profil (evangelisch, katholisch)	306	23.6
	reformpädagogisches Profil (z. B. Waldorf, Montessori)	56	4.3
	fremdsprachliches Profil	87	6.7
	musisch-künstlerisches Profil	24	1.9
	sonstiges/kein Profil	55	4.2
	Gesamt	*1296*	*100.0*

Tab. 1: Das Kategoriensystem der Schulprofile und ihre Verteilung in der Stichprobe (angegeben ist das Hauptprofil)

3.3 Analysestrategie

Beide Forschungsfragen wurden in einem zweischrittigen Vorgehen bearbeitet: Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden zunächst die in Tabelle 1 dargestellten Schulprofile zu fünf Haupttypen (1 = religiös, 2 = reformpädagogisch, 3 = fremdsprachlich, 4 = musisch-künstlerisch, 5 = sonstiges) zusammengefasst und anhand von Kreuztabellen mit *Chi*^{2}-Tests sowie standardisierten Residuen[3] überprüft, inwieweit sich Korrespondenzen zwischen Schulwahlkriterien und gewähltem Schulprofil identifizieren lassen[4]. Daran anschließend wurde in einer multivariaten Analyse auf Basis binärer schrittweiser logistischer Regressionsanalysen ermittelt, welche spezifischen Schulwahlkriterien sowie Merkmale des familialen kulturellen Kapitals und sozioökonomischen Hintergrunds die Wahl eines konkreten Schulprofils vorhersagen können. Analog hierzu wurde auch bei der Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage vorgegangen, wobei hier nur jene Schulprofile – reformpädagogisch, fremdsprachlich sowie musisch-künstlerisch – analysiert wurden, die eine Wahl zwischen öffentlicher und privater Schule tatsächlich ermöglichen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Verteilungen der für die Analysen herangezogenen Variablen berichtet. Daran anschließend erfolgt entlang der Forschungsfragen die Darstellung der Zusammenhangsanalysen.

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Von den 1296 befragten Eltern gaben 1244 mindestens einen Schulwahlgrund an. Die Verteilung der angegebenen Gründe auf die verschiedenen Kategorien ist Tabelle 2 zu entnehmen.

Als häufigste Kriterien für die Schulwahl werden von den Eltern schulische Rahmenbedingungen, die Länge des Schulwegs, der Profilschwerpunkt der Schule oder das pädagogische Konzept genannt. Unter den schulischen Rahmenbedingungen erreichen vor allem die außerunterrichtliche Betreuung, die Größe der Klasse oder die materielle

3 Als Faustregel gelten standardisierte Residuen (stand. Res.) von $\geq |2.0|$ als signifikante Abweichungen vom Erwartungswert (vgl. Bühl, 2016).

4 In einem ersten Auswertungsansatz wurden Clusteranalysen berechnet, um Schulwahltypen auf der Basis von Wahlkriterien und familialem kulturellen Kapital zu bestimmen. Die mit Hilfe verschiedener Indizes als optimal identifizierte Fünf-Cluster-Lösung ergab jedoch nur zwei gut interpretierbare Cluster, die entsprechende Korrespondenzen zum gewählten Schulprofil aufwiesen. In der Folge wurde daher einem varianzanalytischen Vorgehen, das deutlich stabilere und zuverlässigere Ergebnisse erzielt, der Vorzug gegeben.

Wahlkriterium Oberkategorie (Anzahl der Unterkategorien)	Anzahl der Nennungen	% der Eltern
Schulweg	423	34.0
Familiäre und soziale Bezüge (4)	328	26.4
Geschwisterkind	*172*	*13.8*
andere Kinder/Freunde	*120*	*9.6*
Schulqualität außen (3)	271	21.8
Ruf der Schule	*181*	*14.5*
positiver Eindruck von der Schule	*90*	*7.3*
Schulische Rahmenbedingungen (12)	602	48.4
Betreuung/Hort/Ganztagsschule	*161*	*12.9*
Klassengröße	*96*	*7.7*
Materielle + ästhetische Ausstattung	*84*	*6.8*
Distinktion (2)	152	12.2
soziales Umfeld/Distinktion	*123*	*9.9*
Religionsbezogene Aspekte/Wertorientierung (2)	147	11.8
Religion	*125*	*10.0*
Profilschwerpunkt (8)	388	31.2
Bilingualität/Sprachen/Europa-, internat. Schule	*230*	*18.6*
musisch-künstlerisch	*58*	*4.7*
Schwerpunkt allgemein	*55*	*4.4*
Unterricht (3)	143	11.5
Unterricht allgemein	*56*	*4.5*
kein jahrgangsübergreifendes Lernen	*47*	*3.8*
Pädagogisches Konzept (5)	375	30.1
pädagogisches Konzept	*151*	*12.1*
kindorientierte Pädagogik	*116*	*9.3*
Montessori	*57*	*4.6*
Klima (2)	157	12.6
Klima/Atmosphäre	*133*	*10.7*
Leistung und Disziplin (2)	74	5.9
Leistungsorientierung	*66*	*5.3*
Personal (2)	167	13.4
Lehrkörper/Team	*157*	*12.6*
Sonstiges	248	19.9
Summe	3475	279.3

Tab. 2: Schulwahlkriterien – Nennungen und auf die Eltern bezogene prozentuale Häufigkeiten (bis zu drei Kriterien konnten genannt werden; in kursiv sind die stärksten Unterkategorien angegeben; n = 1244)

und ästhetische Ausstattung der Schule quantitativ besondere Bedeutung. In der Oberkategorie Pädagogisches Konzept sind die meisten Nennungen unspezifisch, gut 9 % geben eine kindorientierte Pädagogik als Wahlkriterium an, knapp 5 % beziehen sich explizit auf die Montessori-Pädagogik. Ein etwas stärkeres Gewicht als das pädagogische Konzept erhalten die fachlichen Profile der Schulen bei der Schulentscheidung, wobei designbedingt[5] ein bilingualer bzw. fremdsprachlicher Schwerpunkt besonders herausragt. Auch in dieser sozioökonomisch recht homogenen Stichprobe mit hohem Bildungsniveau kommt dem Schulweg eine wesentliche Bedeutung für die Schulwahl zu. Zudem spielen familiäre bzw. soziale Bezüge zur Schule bei gut einem Viertel der Eltern eine bedeutende Rolle. Die restlichen Kategorien sind nur für einen deutlich kleineren Teil der Eltern wichtige Kriterien bei der Schulentscheidung gewesen.

Bei den außerhäuslichen Aktivitäten fördern 68.2 % der Eltern sportliche Betätigungen ihres Kindes im Rahmen von Sport- oder Turnvereinen. 40.3 % der Eltern unterstützen die Teilnahme ihres Kindes an musikbezogenen Angeboten, jeweils knapp ein Fünftel fördert fremdsprachliche (18.7 %) oder religionsbezogene Aktivitäten des Kindes (19.9 %). Im Schnitt nehmen die Kinder 1.4 der hier aufgeführten außerfamiliären Angebote wahr.

61.1 % der Stichprobe pflegt eine ausschließlich deutsche Sprachpraxis in der Familie, nur ein geringer Anteil von 10.8 % spricht kaum oder gar kein Deutsch zuhause. Religiöse Aspekte spielen bei 17.4 % der Befragten keine Rolle, knapp die Hälfte (44.5 %) gibt an, eine der sechs vorgegebenen religiösen Aktivitäten auszuüben, nur 20 % nehmen mindestens drei von ihnen wahr. Im Durchschnitt werden 1.6 religiöse Praktiken im Alltag ausgeübt.

4.2 Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen

Zur Überprüfung der ersten Forschungsfrage wurden die o. g. 12 Schulwahlkriterien (ohne die Ausprägung „Sonstiges“) in 12 dichotome Schulwahlvariablen (unter Nutzung aller drei Nennungen) transformiert und diese mit dem Schulprofil kreuztabelliert. Abbildung 1 gibt die prozentualen Nennungen der 12 Wahlkriterien innerhalb der einzelnen Schulprofile wider.

Unter Berücksichtigung von Chi^2-Tests und standardisierten Residuen sind folgende Unterschiede besonders auffällig: 42 % der Eltern, die eine konfessionelle Schule wählen, geben religiöse Aspekte als wesentliche Schulwahlgründe an (stand. Res. = 19), bei den anderen Eltern spielen diese Aspekte so gut wie keine Rolle. Zudem nennen die Eltern des erstgenannten Schulprofils im Vergleich zu den anderen Eltern am häufigsten soziale Distinktion (stand. Res. = 3.2) und am seltensten den Schulweg (stand. Res. = −5.2) als entscheidende Wahlkriterien. Ähnlich herausstechende Schulwahlgründe zeigen sich beim reformpädagogischen und fremdsprachlichen Schulprofil. Bei ersterem

5 Aufgrund zweier Qualifikationsvorhaben im Projekt wurden in der zweiten Erhebung vor allem konfessionelle und internationale bzw. bilinguale Grundschuleltern befragt.

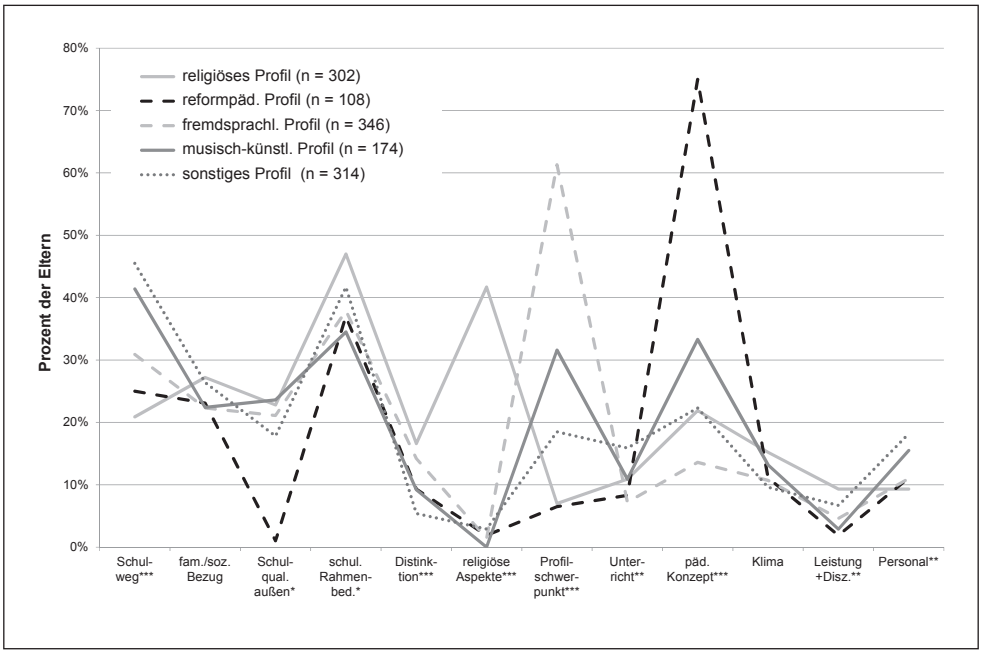


*Abb. 1: Zusammenhänge zwischen Schulwahlkriterien und Schulprofil (n = 1244; Chi²-Tests nach Pearson: * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001)*

geben drei Viertel aller Eltern das pädagogische Konzept (stand. Res. = 12.2) als maßgeblich für die Schulwahl an, der Ruf der Schule oder der eigene positive Eindruck von ihr sind für diese Eltern unbedeutend. Bei der Wahl eines fremdsprachlichen Profils war für über 60 % der Eltern der fachliche Profilschwerpunkt der Schule ein entscheidender Grund (stand. Res. = 16), wohingegen unterrichtliche Aspekte oder das pädagogische Konzept kaum eine Rolle spielten (stand. Res. = −2.6 bzw. −6.1). Eltern, die ein musisch-künstlerisches oder ein sonstiges Profil gewählt haben, betonen vor allem den Schulweg als ein signifikantes Entscheidungskriterium (stand. Res. = 2.5 bzw. 5.4).

Um ein Gesamtbild über die Einflussstärke der Schulwahlkriterien sowie der verschiedenen Merkmale des familialen kulturellen Kapitals und des sozioökonomischen Hintergrunds zu erhalten, wurde für jedes Schulprofil eine schrittweise binäre logistische Regression mit dem Schulprofil als abhängige Variable berechnet. Die Ergebnisse dieser fünf Analysen lassen sich Tabelle 3 entnehmen, in der die *Odds Ratios* wiedergegeben sind (aus Platzgründen sind hier nur die vollständigen Modelle dargestellt). Da die Prädiktorvariablen auf unterschiedlichen Skalenniveaus liegen, sind die Odds Ratios nicht direkt miteinander vergleichbar. Allerdings interessiert hier auch nicht die absolute Höhe der Koeffizienten, sondern über welche Prädiktoren überhaupt die Passung zwischen familiärem kulturellen Kapital und gewähltem Schulprofil hergestellt wird.

			religiöses Profil (269)	reformpäd. Profil (79)	fremdsprachl. Profil (294)	musisch-künstl. Profil (141)	sonstiges Profil (276)
Schulwahlkriterien		Schulweg	0.555**			1.704**	2.089***
		Distinktion	2.035**				0.414**
		religiöse Aspekte	18.102***		0.123***		0.241**
		Profilschwerpunkt	0.168***	0.275**	4.490***		
		Unterricht					1.740*
		Päd. Konzept		10.610***	0.563**		
		Klima				1.728*	
		Personal					1.677*
Einstellung zur Schule		persönlichkeitsorientiert		3.243**			
Kulturelles Kapital der Familie		Sprache in der Familie	0.684***		1.781***		0.745***
		religiöse Praxis in der Familie	1.294***			0.728***	0.856*
	Aktivitäten des Kindes	Sportverein				0.616*	
		religionsbezogene Angebote	2.267***	0.269*			
		fremdsprachliche Angebote			1.538*		
	Bildungsaktivitäten der Eltern	moderne Bildungsaktivitäten	0.752**		1.383***		
		klassische Bildungsaktivitäten					0.727**
Sozioökonomischer Hintergrund		monatl. Haushaltseinkommen	1.102**		1.145***		0.921**
		ISEI (Befragter)		0.976**		0.984**	
		N (= einbezogene Fälle)	1.041	999	1.061	1.041	1.102
		Nagelkerkes R^2	0.462	0.308	0.391	0.069	0.167

Anmerkungen: * p ≤ .05, ** p ≤ .01, *** p ≤ .001; Kriterium für die Aufnahme eines Prädiktors: p ≤ .05 und Zuwachs des R^2 um 0.5 %

Tab. 3: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen pro Schulprofil (angegeben sind die Odds Ratios)

Für das religiöse Schulprofil ergeben sich ganz klare Korrespondenzen zum familialen kulturellen Kapital. Neben den bereits in der vorherigen Analyse als besonders relevant identifizierten Schulwahlkriterien *religiöse Aspekte* und *soziale Distinktion* werden zwei Kriterien herausgestellt, denen eine (sehr) geringe Bedeutung zukommt: dem *fachlichen Profil* der Schule sowie dem *Schulweg.* Der besonderen Betonung religiöser Aspekte bei der Schulwahl entspricht eine relativ stark ausgeprägte religiöse Praxis in der Familie, die ihren Niederschlag auch in religionsbezogenen Freizeitaktivitäten des Kindes findet. Die familiale sprachliche Praxis ist überwiegend deutsch geprägt, die Eltern nehmen seltener moderne Bildungsangebote wahr, verfügen aber über ein etwas höheres monatliches Haushaltsnettoeinkommen. Alle Prädiktoren zusammen erklären knapp die Hälfte der Varianz (46.2 %) bei der Wahl einer konfessionellen Schule.

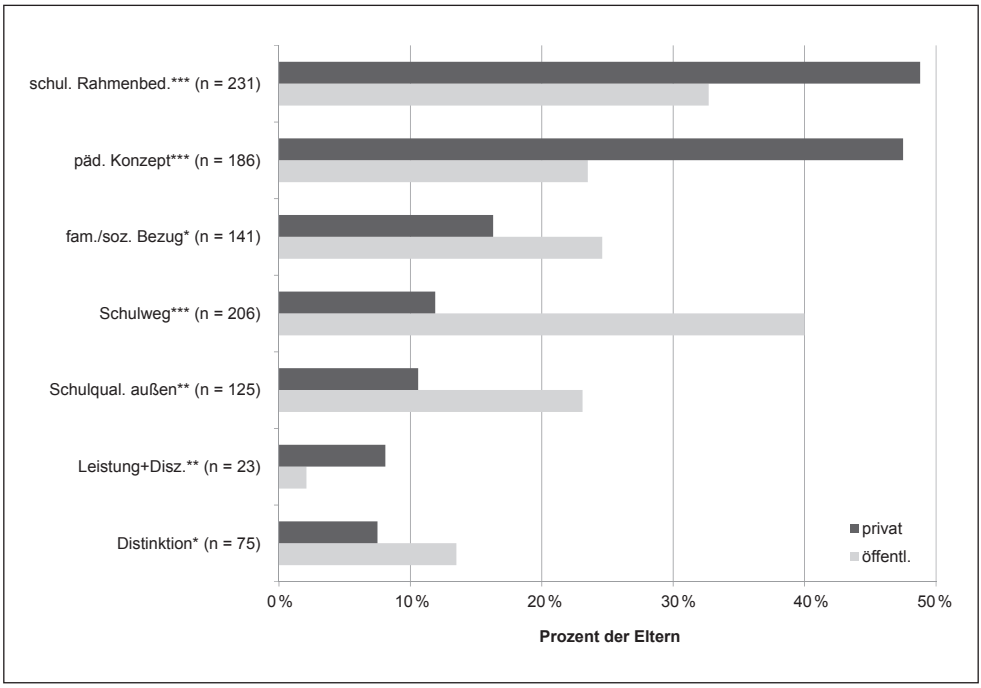
Ähnliche Korrespondenzen, wenngleich nicht ganz so stark ausgeprägt, ergeben sich für das reformpädagogische Profil. Neben dem bereits bekannten Schulwahlkriterium *pädagogisches Konzept* erwarten diese Eltern von der Schule die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes; das Profil der Schule sowie religionsbezogene Freizeitaktivitäten des Kindes spielen kaum eine Rolle bei der Schulentscheidung. Insgesamt tragen die als signifikant ausgewiesenen Prädiktoren 31 % zur Varianzaufklärung bei der Wahl einer reformpädagogischen Schule bei.

Die Wahl eines fremdsprachlichen Profils kann ebenfalls zu 39 % über spezifische Schulwahlkriterien und damit korrespondierende familiale kulturelle Praktiken aufgeklärt werden. Hier ist es neben dem fachlichen Schwerpunkt vor allem die sprachliche Praxis in der Familie, die sich auch in den fremdsprachlichen Aktivitäten des Kindes widerspiegelt. Eltern mit etwas höherem Einkommen und einer Neigung zu modernen Bildungsaktivitäten wählen häufiger eine Schule mit fremdsprachlichem Profil.

Für das musisch-künstlerische Profil scheinen hingegen die als signifikant ausgewiesenen Prädiktoren kaum praktische Relevanz zu besitzen, klären diese fünf Prädiktoren doch nur 7 % der Wahl eines solchen Profils auf. Ganz offensichtlich passt das Regressionsmodell nicht zu den empirischen Daten, was sich nicht zuletzt an der mangelnden Vorhersagefähigkeit der signifikanten Prädiktoren für dieses Schulprofil ablesen lässt. Ähnliches gilt auch für die Gruppe der sonstigen Profile, wenngleich die statistischen Kennwerte nicht ganz so schlecht ausfallen – aber auch hier scheint das Modell fehlspezifiziert zu sein.

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung wurden nur jene Elternangaben betrachtet, die ein Schulprofil gewählt haben, das sowohl in privater als auch öffentlicher Trägerschaft angeboten wird. Wiederum auf der Basis von Kreuztabellen, Chi^2-Tests und standardisierten Residuen wurden zunächst die entscheidenden Schulwahlkriterien identifiziert, die Abbildung 2 zu entnehmen sind.

Besonders große Unterschiede in der Gewichtung einzelner Kriterien ergeben sich bei den schulischen Rahmenbedingungen, dem pädagogischen Konzept sowie dem Schulweg – letzterer ist deutlich wichtiger bei der Entscheidung für eine öffentliche Schule, die erstgenannten Kriterien hingegen sind entscheidend für die Wahl einer privaten Grundschule; die standardisierten Residuen liegen zwischen |3.6| und |6.5|. Kleinere Unterschiede bestehen bei den Wahlkriterien „Schulqualität aus Außensicht“, das



Anmerkungen: n = 628; Chi^2-Tests nach Pearson: * p ≤ .05, ** p ≤ .01, *** p ≤ .001

Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Schulwahlkriterien und Trägerschaft (privat/öffentlich), nur für die drei Schulprofile reformpädagogisch, fremdsprachlich und musisch-künstlerisch

bei der Wahl einer öffentlichen Schule wesentlich häufiger genannt wurde, sowie „Leistung und Disziplin“, welches bei der Entscheidung für eine private Schule häufiger eine wichtige Rolle spielt (stand. Res. = |3.4| bzw. |3.5|). Noch signifikant, aber praktisch kaum von Bedeutung sind die Unterschiede in der Gewichtung der familiären und sozialen Bezüge zur gewählten Schule und der Distinktionsaspekte, die bei der Wahl einer öffentlichen Schule etwas bedeutsamer sind (stand. Res. = −2.2 bzw. −2.0). In einem letzten Schritt wurde auch hier multivariat geprüft, welche Schulwahlkriterien sowie Merkmale des kulturellen und sozioökonomischen Kapitals die Wahl einer privaten Schule vorhersagen können (vgl. Tab. 4). Da hier mehr Platz zur Verfügung steht, kann hier jedes zweite Modell der schrittweisen Regression dargestellt werden.

Die Ergebnisse der logistischen Regression bestätigen im Wesentlichen die vorherigen Ergebnisse zur Relevanz spezifischer Schulwahlkriterien. Neu ist hier allerdings, dass Leistung und Disziplin einen besonders starken Einfluss auf die Wahl einer privaten Grundschule haben, schulische Rahmenbedingungen hingegen nicht die Signifikanzgrenze überschreiten. Da die Schulen mit fremdsprachlichem Profil in dieser Gruppe überproportional vertreten sind, spielen die fremdsprachlichen Aktivitäten des Kindes eine hervorgehobene Rolle. Deutlich wird aber auch, dass in diesem höhergestellten so-

		Modell 1	…	Modell 3	…	Modell 5	…	Modell 7
Schulwahl-kriterien	Schulweg	.187***		.221***		.209***		.208***
	Päd. Konzept			3.014***		3.423***		3.437**
	Leistung + Disziplin			4.767***		5.373***		5.089***
	Klima					.320**		.292**
	Schulqualität (außen)							.413**
Aktivitäten des Kindes	fremdsprachliche Angebote					2.140**		2.447***
Aktivitäten der Eltern	Klassik-Angebote							.687**
	Nagelkerkes R^2	.116		.195		.240		.275

Anmerkungen: aus Platzgründen kann nur jedes 2. Modell der schrittweisen Regression angezeigt werden; * p ≤ .05, ** p ≤ .01, *** p ≤ .001

Tab. 4: Signifikante Prädiktoren zur Vorhersage der Wahl einer Privatschule (Datengrundlage: nur Eltern, die ein reformpädagogisches, musisch-künstlerisches oder fremdsprachliches Profil gewählt haben; schrittweise binäre logistische Regression, odds ratios, n = 563)

zialen Milieu ökonomische Aspekte bei der Entscheidung für eine private Schule keine Rolle mehr spielen. Interessant ist auch die relative Konstanz der *Odds Ratios* zwischen den Modellen, was auf einen vergleichsweise eigenständigen Einfluss der Prädiktoren auf die Wahl einer Privatschule hinweist. Ähnliches gilt im Übrigen auch für die in Tabelle 3 dargestellten Regressionsmodelle zur Vorhersage der verschiedenen Schulprofile (deren schrittweise Modelle im Einzelnen aus Platzgründen nicht dargestellt werden konnten).

5. Diskussion

Ziel des Beitrags war es, zum einen zu klären, inwieweit mit der Wahl einer konkreten Schule Passung zwischen Elternhaus und schulischem Angebot hergestellt wird. Passung wird hierbei als Passung zwischen familialem kulturellen Kapital (einschließlich kultureller und religiöser Praktiken) und dem Profil der Schule verstanden. Zum anderen sollte untersucht werden, welche Gründe bzw. Kriterien die Wahl einer *privaten* Grundschule in einem sozialen Segment bestimmen, in dem ökonomische Aspekte keine Rolle mehr spielen. Im Hinblick auf die erste Frage zeigen sich erwartungskonform sowohl in der univariaten als auch multivariaten Betrachtung klare Korrespondenzen zwischen Schulwahlkriterien, familialem kulturellen Kapital und gewähltem Schulprofil für drei der fünf betrachteten Profiltypen: So wird das religiöse Schulprofil von Eltern gewählt, die überdurchschnittlich häufig religiöse Aspekte als entscheidende Schulwahlkriterien angeben, eine religiöse Praxis in der Familie pflegen und das Kind

religionsbezogene Angebote außerhalb der Familie wahrnimmt. Es sind aber auch Eltern, die häufiger unter ihresgleichen bleiben wollen und deshalb eine solche Schule für ihr Kind wählen. Mit knapp 50 % erklärter Varianz lässt sich die Wahl dieses Schulprofils am besten von allen betrachteten Schulprofilen vorhersagen. Das fremdsprachliche Profil wird von Eltern gewählt, die überdurchschnittlich häufig einen fremdsprachlichen Hintergrund haben, fremdsprachliche Aktivitäten ihres Kindes fördern und den fachlichen Profilschwerpunkt der gewählten Schule als entscheidungsrelevantes Kriterium angeben. Wie die Familien, die ein religiöses Schulprofil gewählt haben, gehören auch diese Familien zu den Einkommensstärkeren. Das reformpädagogische Profil wird überdurchschnittlich oft von Eltern gewählt, die bei der Schulentscheidung das pädagogische Konzept stark gewichten und sich von der Schule vor allem eine Förderung der kindlichen Persönlichkeit erwarten. Im Hinblick auf diese drei Profile erweist sich der oben dargestellte Ansatz, Schulwahl als Zusammenspiel habituell geprägter und rationaler Entscheidungen zu konzipieren, als fruchtbar: Der familiale Habitus findet seinen Ausdruck in der kulturellen Praxis zuhause, z. B. in der Wahl der Sprache oder dem Stellenwert der Religion im Familienalltag. Anhand rationaler Entscheidungen setzen die Eltern mit der Wahl eines passenden Schulprofils auf die Fortführung familialer Bildungsziele in der Schule.

Bei den Eltern, die ein musisch-künstlerisches Profil oder andere Schulprofile gewählt haben, stehen pragmatische Gründe, aber auch Schulqualitätsaspekte wie Schulklima, Unterricht oder Personal im Vordergrund, wenngleich sich die Wahl dieser Profile – insbesondere des musisch-künstlerischen Profils – mit den vorhandenen Variablen nur unzureichend vorhersagen lässt. Passung scheint hier – wenn überhaupt – eher in Form einer allgemeinen Passung vorzuliegen, bei der nicht die individuelle familiäre kulturelle Praxis ihre Fortsetzung in der Schule finden soll, sondern alltagspraktische Überlegungen wie ein kurzer Schulweg die Schulwahl bestimmen. Möglicherweise spiegeln sich hier auch Opportunitätsstrukturen des lokalen Schulangebots wider: Die rationale Entscheidung, einen möglichst kurzen Schulweg und damit die nächstgelegene Schule zu wählen, trifft mit der elterlichen Einschätzung zusammen, dass diese nächstgelegene Schule gleichzeitig auch eine gute Schule mit engagierten Lehrkräften und qualitätsvollem Unterricht sei.

Die Befunde zur Bedeutung der Trägerschaft für die konkrete Schulwahl bestätigen teilweise bisherige Forschungsergebnisse: Eltern von Privatschüler/innen betonen die (besseren) schulischen Rahmenbedingungen, das (überzeugendere) pädagogische Konzept sowie Leistungs- und Disziplinaspekte deutlich stärker als Eltern mit Kindern an öffentlichen Schulen, wohingegen letztere den (kürzeren) Schulweg sowie Geschwisterkinder oder Freunde, die sich ebenfalls für diese Schule entschieden haben, angeben. Erwartungswidrig sprechen diese aber auch dem Ruf der Schule und sozialer Distinktion eine entscheidende Rolle für die Schulwahl zu. Eine genauere Inspektion der Daten zeigt, dass dieser Befund im Wesentlichen auf die Schulen mit fremdsprachlichem Profil zurückgeht – in diesem Schulsegment genießen die öffentlichen Schulen offenbar einen guten, vielleicht sogar besseren Ruf als die privaten Schulen. Da in diesen Schulen oftmals nur ein Zweig mit einem fremdsprachlichen Profil geführt wird, kann sich

die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb einer Schule z. T. erheblich unterscheiden und damit elterliche Distanzierungsbestrebungen durchaus bedienen. Vor dem Hintergrund der Spezifität der verwendeten Stichprobe gewinnt dieser Befund an Bedeutung: In diesem durch hohe Bildungsnähe und überdurchschnittliche Einkommen gekennzeichneten sozialen Segment erscheint die Frage der Trägerschaft allenfalls von untergeordneter Bedeutung zu sein – über die Herstellung von Passung zwischen familialem Habitus und Schulprofil kann sowohl mit der Wahl einer privaten als auch einer öffentlichen Schule soziale Distanz erzeugt werden.

Im Beitrag wurde Passung bislang nur aus der Sicht der elterlichen Akteure analysiert und diskutiert. Wechselt man jedoch die Perspektive und richtet den Blick auf die institutionelle Ebene, so stellen sich die Befunde – vor allem bei den Schulen mit einem religiösen oder fremdsprachlichen Profil – durchaus anders dar: Knapp 60 % der Eltern mit Kindern an einer konfessionellen Schule pflegen selbst keine religiös geprägte kulturelle Praxis in der Familie und geben solche Entscheidungskriterien auch nicht an. Ähnliches gilt für die Schulen mit einem fremdsprachlichen Profil – hier sprechen knapp 50 % der Eltern mit Kindern an einer solchen Schule überwiegend oder ausschließlich deutsch in der Familie und weisen keine außerschulischen Förderaktivitäten im sprachlichen Bereich auf. Diese beiden Schulprofile sind offenbar auch für Eltern attraktiv, die eine solche inhaltsspezifische kulturelle Passung zur Schule nicht aufweisen. Zu untersuchen wäre also in einem nächsten Schritt, welche Schulwahlkriterien diese Eltern als entscheidend angeben und in welcher Weise die Schulen durch spezifische Aufnahmekriterien und Auswahlverfahren eine Passung aus institutioneller Sicht herstellen.

Abschließend ist sicherlich noch die Frage zu diskutieren, inwieweit die hier vorgelegten Befunde angesichts der mittelschichtverzerrten Stichprobe aussagekräftig sind. Die Tatsache, dass der Schulwahl gerade in diesem sozialen Segment eine hohe Bedeutung beigemessen wird, manche Eltern diese sogar als Druck empfinden, macht die Frage nach der Herstellung von Passung höchst virulent und aufschlussreich, gerade weil die üblichen sozioökonomischen Merkmale die inhaltlichen Aspekte nicht mehr überlagern. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass Eltern mit einem spezifischen Habitus und korrespondierendem kulturellen Kapital sehr gezielt Schulwahl betreiben, wohingegen jene ohne eine solche spezifische Prägung offensichtlich wesentlich offener an diesen Entscheidungsprozess herangehen und – je nach konkreter Schulwahl – unterschiedliche Aspekte der gewählten Schule als positive und damit entscheidungsrelevante Merkmale herausstellen.

Literatur

Abgeordnetenhaus Berlin (2004). Schulgesetz Berlin, SchulG BE. Zuletzt geändert am 04. Februar 2016. http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true [31. 05. 2018].

Becker, M., Neumann, M., Baumert, J., & Maaz, K. (2013). Kohortenvergleich zwischen den Jahrgängen 2004/05 und 2010/11 in Berlin. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 75–86). Münster: Waxmann.

Bosetti, L. (2004). Determinants of School Choice. Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy, 19*(4), 387–405.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Hamburg: VSA.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Bühl, A. (2016). *SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse* (15., überarb. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson Deutschland.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(1), 69–90.

Clausen, M. (2007). *Einzelschulwahl: Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietern.* Habilitationsschrift, Universität Mannheim.

Cortina, K. S., & Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 342–391). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Denessen, E., Driessena, G., & Sleegers, P. (2005). Segregation by Choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy, 20*(3), 347–368.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish test case. In dies. (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview.

Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice, and Equity in Education.* Buckingham: Open University Press.

Goldthorpe, J. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology, 47*(3), 481–505.

Gruehn, S., & Koinzer, T. (im Druck). Gesellschaftliche Funktionen privater katholischer Schulen – Programmatik und empirische Befunde. In J. Könemann & D. Spiekermann (Hrsg.), *Katholische Schulen – Herausgeforderte Identität.* Paderborn: Schöningh.

Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2007). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* (S. 43–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Habeck, C., Schwarz, J., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2017). Public and Private School Choice in the German Primary Education Sector: An empirical analysis of parental reasons. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global change and national challenge* (S. 201–221). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2015). „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülerauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–61). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden: Springer VS.

Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. Berger, C. Keller, A. Klärner & R. Neef (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten* (S. 135–155). Wiesbaden: Springer VS.

Klemm, K., Hoffmann, L., Maaz, K., & Stanat, P. (2018). *Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen.* Wiesbaden: Springer VS.

Korte, M. (2011). *Wie Kinder heute lernen: Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß. Das Handbuch für den Schulerfolg.* München: Goldmann.

Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary school selection in Germany.* Münster/New York: Waxmann.

Krüger, J. O. (2013). Wir wollen nur das Beste … Das Thema ‚Schulwahl‘ im Kontext pädagogischer Ratgeber. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 89–110). Wiesbaden: Springer VS.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur: Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). Konstanz: UVK.

Mayer, T. (2018). *„Das ist einfach dieses, was wir nicht kennen oder nicht wollen“. Einzelschulwahl öffentlicher und privater Grundschulen im Kontext von Distinktion, Segregation und sozialer Ungleichheit.* Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.

Mayer, T., & Koinzer, T. (2014). Schulwahl. Grundlegende Theorien und Befunde und einige kritische (Nach-)Fragen. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 32*(3), 161–173.

Möller, C. (2016). *Passungsverhältnisse im Bildungssystem – Beiträge zur theoretischen und empirischen Systematisierung einer Forschungsheuristik. Veranstaltungsbericht zur Frühjahrstagung der DGS-Sektion Bildung und Erziehung, 08.–09. 05. 2015, Universität Marburg.* https://soziopolis.de/vernetzen/veranstaltungsberichte/artikel/passungsverhaeltnisse-im-bildungssystem-beitraege-zur-theoretischen-und-empirischen-systematisierung/ [31. 05. 2018].

Neumann, M., Kropf, M., Becker, M., Albrecht, R., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 87–131). Münster: Waxmann.

Noreisch, K. (2007). School Catchment Area Evasion: The case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy, 22*(1), 69–90.

Pfisterer, A. (2003). *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.* Hamburg: Dr. Kovač.

Reinders, H. (2015). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 57–70, 2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). School Choice in German Primary Schools. How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 94–120.

Schwarz, J., Habeck, C., Gruehn, S., & Koinzer, T. (2017). School Choice in German Primary Schools. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global change and national challenge* (S. 177–199). Wiesbaden: Springer VS.

Speiser, I. (1993). *Determinanten der Schulwahl. Privatschulen – öffentliche Schulen.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

StBA = Statistisches Bundesamt (Destatis) (2016). *Verteilung der Privathaushalte in Deutschland nach monatlichem Haushaltsnettoeinkommen im Jahr 2015.* https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3048/umfrage/privathaushalte-nach-monatlichem-haushaltsnettoeinkommen/ [31. 05. 2018].

StBA = Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Bildung und Kultur. Private Schulen. Fachserie 11, Reihe 1.1.* https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen.html [31. 05. 2018].

Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl: Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen.* Wiesbaden: Springer VS.

Vieth-Entus, S. (17. 12. 2012). Jedes dritte Kind wird nicht mehr im Kiez eingeschult. *Der Tagesspiegel.* http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/10-000-wechselantraege-gestellt-jedes-dritte-kind-wird-nicht-mehr-im-kiez-eingeschult-/7528898.html/ [31. 05. 2018].

Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 69–85), Weinheim/Basel: Beltz.

Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Abstract: This article focuses on the question of how the notion of fit is produced in the school context from the perspective of parents. Based on habitus and capital-theoretic as well as rational-choice approaches, this study analyses the extent to which a parental decision for a certain school profile (religious, reform pedagogical, foreign-language, etc.) can be predicted by specific school choice criteria, socio-economic background and the cultural capital of families and what role the school's sponsorship (private/public) plays here. The findings – which are based on a standardized survey of 1296 Berlin first graders' parents in 2015 and 2016 – can be interpreted as the result of habitual, cultural and rational decision-making processes.

Keywords: School Choice, Primary School, Parents, Matching, Private Schools

Anschrift der Autor_innen

Judith Schwarz, M.A., Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schultheorie/Schulforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: judith.schwarz@uni-muenster.de

Corinna Habeck, M. Ed., Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schultheorie/Schulforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: corinna.habeck@uni-muenster.de

Prof. Dr. Sabine Gruehn, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schultheorie/Schulforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: sabine.gruehn@uni-muenster.de

Prof. Dr. Thomas Koinzer, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: thomas.koinzer@hu-berlin.de

Sandra Anusiewicz-Baer

„Es war ja eher mehr Not als Wille“

Narrative der Schulwahl für den Besuch der Jüdischen Oberschule in Berlin

Zusammenfassung: Das Jüdische Gymnasium in Berlin ist stark nachgefragt. Der Artikel untersucht die Narrative, mit denen ehemalige Schülerinnen und Schüler die Entscheidung ihrer Familien erklären, das Jüdische Gymnasium als weiterführende Schule zu wählen. Mit Hilfe qualitativer Methoden – dem problemzentrierten Interview und der Grounded Theory – werden drei Narrative für die Schulwahl herausgearbeitet und im Zusammenhang mit dem Ziel der Schulgründung die Revitalisierung jüdischen Lebens in Deutschland diskutiert. Ergebnis ist, dass weniger das jüdische Profil der Schule, sondern Faktoren wie der Privatschulstatus oder die Schulform Gymnasium die Entscheidung zugunsten des Jüdischen Gymnasiums strukturieren.

Schlagworte: Jüdisches Gymnasium, Privatschule, Berlin, Grounded Theory, Judentum

1. Hintergrund und Fragestellung

Das Jüdische Gymnasium Moses Mendelssohn[1], gelegen in Berlins Mitte im historischen Gebäude von 1906, ist in vielerlei Hinsicht eine besondere Schule. Auf dem Stundenplan stehen Hebräisch-, Bibel- und Religionsunterricht – Fächer, die für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Herkunft und Konfession verpflichtend sind. Die Kinder unternehmen Klassenfahrten nach Auschwitz und Israel. Das Mittagessen ist koscher (d. h. es entspricht den jüdischen Speiseregeln) und die Jungen tragen während des Unterrichts in oben genannten Profilfächern die traditionelle Kopfbedeckung, die Kippa. 1993 als Jüdische Oberschule sowohl mit Realschulklasse als auch Gymnasialzweig gegründet, war der Einrichtung mediale Aufmerksamkeit gewiss: Zum ersten Mal gab es in Deutschland nach der Zwangsschließung aller jüdischen Schulen 1942 durch die Nationalsozialisten (Walk, 1996, S. 377–378) wieder die Möglichkeit die Hochschulreife an einer jüdischen Institution zu erlangen.[2] Von Anfang an wurde die Neugründung von der Erwartung begleitet, jüdisches Leben in der Stadt zu reaktivieren und

1 Nach der Schulstrukturreform im Land Berlin wurde die Jüdische Oberschule im Sommer 2012 in Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn umbenannt.

2 Dieses Alleinstellungsmerkmal bewahrte sich die Oberschule bis zum Sommer 2016 als auch in München und Düsseldorf jüdische Gymnasien eröffneten (vgl. Bader, 18. 08. 2016; Reister, 28. 07. 2016; Witting, 18. 08. 2016). Die Lichtigfeld-Schule in Frankfurt/Main strebt zum Schuljahr 2018/2019 die Eröffnung der gymnasialen Oberstufe an, um ihre Schülerinnen und Schüler zum Abitur führen zu können. Bisher endete die Schule nach Klasse 9 (http://lichtigfeld-schule.de/unsere-schule/gymnasiale-oberstufe/ [05. 06. 2018]).

die jüdische Identität von Kindern zu stärken, und so Ausdruck und sichtbares Zeichen gelebten Judentums zu sein (vgl. Mull, 1994).

Doch wie reagierten die, für die die Schule gedacht war? Wer entschied sich damals und entscheidet sich heute dazu, diese Schule zu besuchen und aus welchen Gründen? Eine Antwort, das Zitat aus einem Interview mit einer Mutter, geführt im Oktober 2016, gab diesem Artikel seinen Titel: „Es war ja eher mehr Not als Wille."

Die Untersuchung der von den Befragten im Interview konstruierten Erzählung, wie und warum es zur Entscheidung für die Jüdische Oberschule kam, dient dabei als Grundlage, nach einem 25-jährigen Schulbetrieb Bilanz zu ziehen und die Frage zu beantworten, inwieweit die Schule den an sie gestellten Anspruch auf eine Revitalisierung jüdischen Lebens in Deutschland erfüllt.

1.1 Forschungsstand

In der Forschung zum Thema Schulwahl, insbesondere zum Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule, dominieren Untersuchungen, die den Zusammenhang beleuchten zwischen dem sozioökonomischen sowie dem Bildungsstatus der Eltern und der Entscheidung für eine bestimmte Schulform bzw. einen Bildungsgang (vgl. Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010; Suter, 2013; Weiß, 2011). Das Erkenntnisinteresse liegt dabei zumeist in der Erklärung sozialer Ungleichheiten, wobei der Blick auf die Motive überwiegt, die die Eltern für die Schulwahl anführen (vgl. Clausen, 2006; Frick & Godel-Gaßner, 2014, Godel-Gaßner & Frick, 2014). Auch Studien über Wahlmotive für jüdische Schulen außerhalb Deutschlands fokussieren auf die Elternperspektive (vgl. Miller, Pomson & Hacohen Wolf, 2016). Da es in Deutschland nur wenige jüdische Schulen gibt, steht eine Darstellung der Narrative zur Wahl einer jüdischen Schule bisher aus. Dabei lässt sich insbesondere am konkreten Beispiel der Jüdischen Oberschule zeigen, welche Gewichtung jeweils dem Profil, der Schulform und dem angestrebten Bildungsgang als Wahlkriterien zukommen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Studien, die die Wahl von Schulen mit spezifischem Profil, z. B. katholische Mädchen- oder Jungenschulen (vgl. Frick & Godel-Gaßner, 2014; Godel-Gaßner & Frick, 2014), untersuchen und zu dem Schluss kommen, dass das religiöse Profil weit weniger den Ausschlag gibt als sogenannte *weiche Faktoren* wie das Schulklima.

1.2 Theoretischer Ansatz für die Schulwahl

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Entscheidung für eine weiterführende Schule komplex ist, ihr intensive Überlegungen und das Abwägen verschiedener Argumente vorausgehen (Suter, 2013, S. 42–43). Die Rational-Choice-Theorie (RCT), die in diesem Beitrag leitend ist, gilt als „dominanter Erklärungsansatz für Bildungsentscheidungen" (Stocké, 2012, S. 423). Demnach werden Entscheidungen getroffen, die zwischen den Kosten für eine bestimmte Bildungsalternative und dem zu erwartenden

Nutzen abwägen. Dabei, so die Rational-Choice-Theorie, versuchen Eltern den Nutzen zu maximieren, wobei ihre Präferenzen (die sich je nach sozialer Schicht unterscheiden) mit den zur Verfügung stehenden Optionen abgeglichen und auf ihre Erfolgswahrscheinlichkeit überprüft werden. Da sich der Übergang in die weiterführende Schule jedoch als hochkomplexe Angelegenheit gestaltet, gerät die RCT an ihre Grenzen, denn sie setzt voraus, dass Eltern vor der Wahl in der Lage sind, sich umfassend zu informieren und dies auch tun.

1.3 Kurze Gründungsgeschichte des Jüdischen Gymnasiums Moses Mendelssohn

Als die Schule 1993 gegründet wurde, herrschte Euphorie. Euphorie über den Fall der Berliner Mauer, die Vereinigung von Ost- und Westdeutschland und die Regelung, russischsprachige Juden als sogenannte Kontingentflüchtlinge in Deutschland aufzunehmen (Miklis, 1993, S. 72–73). Der darauffolgende Zuzug Tausender jüdischer Familien aus der ehemaligen Sowjetunion änderte die Zusammensetzung der jüdischen Gemeinden und ihr Selbstverständnis dramatisch. Die überalterten Gemeinden bekamen Zuwachs an zahlreichen und auch jungen Mitgliedern. Als Jude in dem Land zu leben, in dem der Holocaust vorbereitet und ausgeführt wurde, zwang den Einzelnen nicht mehr zur Rechtfertigung, sondern schien angesichts der Tatsache, dass viele dieses Land als neue Heimat auserkoren hatten, absolut in Ordnung. Bei der Integration der Neuankömmlinge offenbarten sich jedoch etliche Schwierigkeiten, die von der fehlenden Anerkennung ihrer Berufsabschlüsse und der daraus resultierenden Arbeitslosigkeit, mangelnden Deutschkenntnissen und wenig bis gar keinem Wissen über jüdische Traditionen reichten. Die Immigranten mussten zweifach integriert werden: in die deutsche Gesellschaft sowie in die jüdische Gemeinschaft. Dabei kam dem jüdischen Bildungswesen eine wichtige Rolle zu (vgl. Anusiewicz-Baer, 2017).

Die Jüdische Gemeinde zu Berlin verfügte bis zur Eröffnung der Oberschule nur über eine Grundschule, die 1986 im Westberliner Bezirk Charlottenburg eingerichtet wurde. Als für die ersten Kinder mit dem Eintritt in Klassenstufe 6 zu Beginn des Schuljahres 1991/1992 das Ende der Grundschulzeit nahte – in Berlin beträgt die reguläre Grundschulzeit sechs Jahre (Helbig & Nikolai, 2015, S. 83) –, begannen Überlegungen, wie die jüdische Schulbildung für diese Kinder fortgesetzt werden könnte. Zeitgleich avancierte Deutschland durch den historischen Umbruch von einem Land, welches Juden eher mieden, zu einem begehrten Ausreiseziel. Die Jüdische Gemeinde zu Berlin verfolgte mit der Gründung der Jüdischen Oberschule daher zwei zentrale Ziele. Zum einen wollte sie die Bildung der Schüler und Schülerinnen, die die Jüdische Grundschule besuchten auf eine sichere Basis stellen und weiterführen. Dazu war ein Oberstufenangebot notwendig. Zum anderen stand die Integration der seit 1990 zugewanderten, russischsprachigen Kinder und Jugendlichen im Vordergrund. Mit den Zuwanderern verfügte die Gemeinde erstmals seit Zweitem Weltkrieg und Holocaust über eine *kritische Masse* an potentiellen Schülerinnen und Schülern. Die Oberschule sollte vor allem

als Bildungsinstitution der Gemeinde neben der Vermittlung säkularen Wissensstoffes dabei helfen, junge Juden wieder an die jüdischen Traditionen heranzuführen, die ihnen außerhalb der Schule nur noch selten und häufig unvollständig vermittelt wurden. Die Gründung der Oberschule in Berlin galt dementsprechend vorrangig dem Ausbau des jüdischen Bildungsangebots für Gemeindemitglieder bzw. jüdische Mädchen und Jungen in der Stadt (vgl. Anusiewicz-Baer, 2017).

Der Unterrichtsbetrieb begann 1993 mit 27 Schülerinnen und Schülern (Külow, 2014, S. 196). Die Schule sollte seit diesen Anfängen kontinuierlich wachsen, ein Beweis dafür, dass sich die Einrichtung in der Berliner Bildungslandschaft etablieren konnte. Heute besuchen 420 Kinder (Witting, 2013, S. 10) die Oberschule, und das obwohl der Realschulzweig abgeschafft wurde.[3] Trotz des Anstiegs der Schülerzahlen zeigt die Zusammensetzung der Schülerschaft im Laufe der Jahre keine großen Veränderungen. Seit Beginn besuchen die Oberschule nicht ausschließlich jüdische Kinder, auch wenn diese mit einem Anteil von ca. 60 % die Mehrheit bilden. Die übrigen 40 % verteilen sich auf Kinder mit anderen Religionen oder ohne Bekenntniszugehörigkeit (Külow, 2014, S. 211).

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Problemzentriertes Interviewen und Auswertung nach der Grounded Theory

Um den verschiedenen Familiennarrativen zur Wahl der Jüdischen Oberschule zu folgen, schien eine qualitative Herangehensweise am vielversprechendsten. Der Blick richtete sich dabei auf die handelnden Subjekte, ihre persönlichen Deutungsversuche und ganz individuelle Lebensgeschichten. Um diese Geschichten herauszuschälen, wurde die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) gewählt. Dieser Zugang eignet sich im Gegensatz zum narrativen Interview besonders, weil hier ein klar umrissener Gegenstandsbereich abgetastet wird, ohne der Annahme zu verfallen, dass das erzählte Leben ein unmittelbares Abbild des erlebten Lebens darstellt (vgl. zur Homologieannahme Schütze, 1987). Das ist vor allem vor dem Hintergrund plausibel, da Entscheidungen für die weiterführende Schule Familienentscheidungen sind, die von Eltern und Kind gemeinsam getroffen werden (Clausen, 2006, S. 79; Wohlkinger, 2014, S. 55–58) und die im hier vorliegenden Fall von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern sozusagen stellvertretend für die Familie geschildert werden. Dass die

3 2010 beschloss das Land Berlin mit der Schulstrukturreform die Reduktion auf zwei Schulformen, das Gymnasium und die aus der Zusammenfassung der Haupt-, Real- und Gesamtschulen neu entstandenen Integrierten Sekundarschulen (ISS) (Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017, S. 2). Im Zuge dessen entschied sich die Jüdische Gemeinde zu Berlin, die Oberschule als Gymnasium weiterzuführen und die Realschulklassen bis Sommer 2012 auslaufen zu lassen.

Ansichten retrospektiv erhoben wurden und von den nachgängig gemachten Erfahrungen an der Schule sehr wahrscheinlich überformt werden, muss in der Auswertung daher berücksichtigt werden (vgl. Frick & Godel-Gaßner, 2014, S. 176; Godel-Gaßner & Frick, 2014, S. 128). Die Interviews entstanden im Rahmen einer Studie über Identitätskonstruktionen der Absolventinnen und Absolventen der Jüdischen Oberschule (vgl. Anusiewicz-Baer, 2017) und begannen jeweils mit der Einstiegsfrage, warum gerade diese Schule als weiterführende Schule gewählt wurde. Insgesamt wurden 23 Ehemalige zwischen März 2013 und Februar 2014 befragt.[4]

Die Interviews wurden mit der Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss, 1998) interpretiert, wobei das Interviewen und Interpretieren abwechselnd und aufeinander bezogen geschahen und so Charmaz (2012, S. 29) folgend: „to picking up and pursuing themes in interviews, we look for ideas through studying our data and then return to the field.“ In zirkularen Schleifen kann dadurch eine vom Interviewpartner vorgebrachte und in der Interpretation aufgedeckte neue Idee im nächsten Interview weiterverfolgt und exploriert werden. Auf diese Weise entsteht ein Code-System (Charmaz, 2012, S. 42–71), die Zuweisung von Kategorien zu einzelnen Interviewsequenzen, die den Inhalt des Gesagten mit einem Code, das heißt einem Begriff benennen helfen. Die Interpretation vermag alsdann trotz der spezifischen Besonderheit der Einzelfälle generalisierende Aussagen bzw. Typen zu Tage fördern.[5]

2.2 Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Die Stichprobe berücksichtigt die äußerst diverse Schülerschaft der Jüdischen Oberschule. Im Sample finden sich ehemalige Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und/oder sie selbst aus den GUS-Staaten stammen, nichtjüdische deutsche Männer und Frauen, Absolventinnen und Absolventen mit Eltern aus Israel sowie aus anderen osteuropäischen Ländern. Insgesamt wurden 13 Frauen und elf Männer befragt. 13 der Interviewten sind jüdisch, sieben davon mit einem russischsprachigen Hintergrund. Ergänzt wird diese Auswahl durch drei Interviewpartner mit jüdischem Vater[6] sowie vier Ehemalige, die zum Judentum konvertiert sind.

Außerdem repräsentieren die Gesprächspartner eine Bandbreite an Abschlussjahrgängen (1997 bis 2008), um eine Einschätzung zu ermöglichen, ob sich die Wahlmotive seit Bestehen der Schule geändert haben. Ferner wurden Personen befragt, die die un-

4 Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass auch eine Mutter interviewt wurde, deren Tochter aktuell das Jüdische Gymnasium besucht.

5 Vgl. die Dokumentarische Methode als weitere denkbare Auswertungsmethode, die jedoch vor allem beim Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz kommt (vgl. Bohnsack, 2014).

6 Nach dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha, gilt als Jude oder Jüdin, wer eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum konvertiert ist. Menschen mit jüdischem Vater können sich dennoch als jüdisch empfinden (vgl. Bernstein, 2014; Zeifert, 2017). Gerade die Entscheidung für die Jüdische Oberschule kann als ein Ausdruck dieses Zugehörigkeitsgefühls gedeutet werden.

terschiedlichen bis 2012 bestehenden Schulformen besucht haben. So hatten fünf Interviewpartner den Mittleren Schulabschluss in der Realschulklasse erreicht. Weitere fünf erhielten aufgrund verbesserter Leistungen die Chance nach der 10. Klasse eine Aufbauklasse in der Oberschule zu besuchen und von dort in den Gymnasialzweig zu wechseln. 13 Absolventinnen und Absolventen besuchten den Gymnasialzweig und erhielten die Hochschulreife.

3. Vorstellung der Wahlmotive

Die hier vorgestellten Schulwahlmotive existieren selten in Reinform. Häufig überlappen sich zwei oder drei Motive bei den Interviewpartnern. Insgesamt lassen sich drei Hauptnarrative für die Schulwahl in den Interviews rekonstruieren.

3.1 Ausweichschule und Aufstiegschance

Der überwiegende Teil der Untersuchungspersonen gibt an, die Jüdische Oberschule nicht wegen ihrer profilbildenden Fächer gewählt zu haben, sondern weil einerseits an dieser Einrichtung die Möglichkeit bestand, das Abitur abzulegen, die Entscheidung also zugunsten der Schulform *Gymnasium* fiel und weil die Jüdische Oberschule andererseits eine Schule in freier Trägerschaft, eine *Privatschule*[7] ist. Die Oberschule ist deshalb beides, Ausweichschule sensu Bourdieu (1966/2001) und Aufstiegschance zugleich.

Gymnasium
Bevor die Schulstrukturreform auch an der Oberschule in Kraft trat, gab es für Schülerinnen und Schüler der Realschulklasse die Möglichkeit bei entsprechenden Leistungen nach Klasse 10 in die gymnasiale Oberstufe der Jüdischen Oberschule zu wechseln. Die Aussicht einen gymnasialen Abschluss zu erwerben, war besonders für die russischsprachigen Schülerinnen und Schüler attraktiv. Ihr Anteil in den Realschulklassen war vor allem im ersten Jahrzehnt – nicht zuletzt bedingt durch sprachliche Defizite – größer als im Gymnasialzweig (vgl. Gruehn, Füssl, Leschinsky & Tenorth, 2005, S. 27). Herwartz-Emden nennt den in Aussicht stehenden Bildungsaufstieg, der mit dem Besuch des Gymnasiums verbunden wird, „eines der wichtigsten Migrationsmotive“ (Herwartz-Emden, 2007, S. 14). Das zeigt sich auch in der Argumentation von Viktor[8], einem jungen Mann ukrainischer Herkunft. Er berichtet: „Wir sind nach Deutschland gekommen, damit ich eine gute Bildung bekomme, damit ich später studiere, damit ich Geld

7 Die Jüdische Oberschule ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule nach §§ 94 ff. des Berliner Schulgesetzes.
8 Alle Namen der Gesprächspartner sind anonymisiert.

verdiene, damit ich sozusagen bessere Chancen habe als in der Ukraine.“[9] (Interview vom 29. 11. 2013) Der Schulentscheid wird maßgeblich von der Überlegung geleitet, dass die Jüdische Oberschule die Bildungsziele der Familie verwirklichen hilft. Viktor droht aufgrund schlechter Noten (die wiederum auf seine noch geringe Sprachkenntnis zurückzuführen sind) nach dem Besuch einer staatlichen Grundschule der Wechsel auf die Hauptschule. Daraufhin setzt seine Mutter alles daran, ihrem Sohn einen Platz an der Oberschule zu sichern, was letztendlich tatsächlich gelingt.

Für die Familien aus der ehemaligen Sowjetunion verkörpert die Schulform Gymnasium die höherwertige Form der Bildung, deren Abschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und beruflichen Erfolg verheißt. Deutlich wird dabei, dass die russischsprachigen Familien trotz fehlender Sprachkenntnisse, häufiger Arbeitslosigkeit und daraus resultierenden prekären Lebensverhältnissen, eine Bildungsnähe aufweisen, die sie die höhere Bildungsform anstreben lässt, da sie dieser einen späteren Nutzen zurechnen und die Kosten dafür (längere Ausbildungszeit, Schulgeld) als gerechtfertigt akzeptieren. Die Profilfächer (Hebräisch-, Bibel- und Religionsunterricht) werden dabei sogar als hinderlich wahrgenommen, da sie für den Arbeitsmarkt nicht als verwertbar erscheinen. Der Gymnasialbesuch dient demnach als Versuch, den durch Emigration, Arbeitsverlust und dem Angewiesensein auf Sozialleistungen erlittenen Statusverlust wettzumachen (vgl. Breen & Goldthorp, 1997; Stocké, 2007, 2012, S. 425). Die Jüdische Oberschule kommt für viele der interviewten Absolventinnen und Absolventen genau dann in den Blick, wenn schlechte Noten eine Gymnasialempfehlung verhindern und stattdessen der Besuch der Real- bzw. Hauptschule bevorsteht. Die Option, zunächst die Realschulklasse zu besuchen und später bei guten Noten ins Gymnasium wechseln zu können, wird also als ein wesentliches Wahlmotiv genannt und als niedrigschwelliges Angebot angenommen, das eine Ausweichmöglichkeit verbunden mit der Chance zum sozialen Aufstieg bereithält.

Privatschule

Eng verknüpft mit dem Motiv *Gymnasium* ist die Wahl der Oberschule als Privatschule, die ebenso als Ausweichoption wahrgenommen wird. In der Bevorzugung einer Privatschule mischen sich mehrere Gründe, darunter das Misstrauen gegenüber staatlichen Schulen (Ullrich & Strunck, 2012, S. 15) und ein gewisses Elitedenken (Kraul, 2015, S. 11). Besonders Familien aus dem ehemaligen Osten Berlins, die in unmittelbarer Nähe der Jüdischen Oberschule wohnen, haben nach dem Fall der Mauer und der Gründung der Oberschule zum ersten Mal die Möglichkeit eine Privatschule zu wählen (Koinzer & Leschinsky, 2009, S. 671). Privatschulen existierten in der DDR nicht. Die Schulform avanciert in der Vorstellungswelt der Familien zum horizonterweiternden, zukunftsweisenden Kosmos, der nichts mit der DDR-Schule inklusive ideologisch belasteter und überalterter Lehrkräfte gemein hat. Sarah, die zu den Absolventinnen

9 Der besseren Lesbarkeit halber werden die Interviewauszüge in einfacher Transkription wiedergegeben, ohne die Darstellung von Satz- oder Wortabbrüchen, Betonungen und Sprechpausen.

der ersten Jahrgänge zählt und ganz in der Nähe der Schule wohnt, beschreibt das so: „Die große Angst war und das hat man eben auch in meiner Grundschule gemerkt, auch noch nach der Wende waren das alles alte DDR-Lehrer und -Lehrerinnen, die so auf ihre Rente warteten“ (Interview vom 05. 04. 2013). Für sie und ihre Eltern heißt Privatschule: Hier gibt es ein junges, dynamisches, internationales Lehrerteam, ein frisch renoviertes, imposantes Gebäude und eine ansteckende Aufbruchsstimmung.

Gleichzeitig mischt sich in diese Euphorie ein Elitedenken, jedoch nicht im Sinne einer Distinktionsmöglichkeit, um sich von Familien abzugrenzen, die das Schulgeld nicht aufbringen können, sondern im Sinne inhaltlicher Besonderheit, denn die Schule reizt mit ihren selten angebotenen Fächern. Die Mutter von Lilly, deren Aussage für diesen Artikel titelgebend war, machte die Erfahrung, dass ihre Tochter keinen Platz auf dem Wunschgymnasium erhalten sollte: „Alle Schulen waren voll. Sie war auf allen Wartelisten“ (Interview vom 02. 10. 2016). Sie wandte sich an Freunde und Bekannte mit der Bitte um Tipps, welche Schule noch freie Kapazitäten habe und wurde auf das Jüdische Gymnasium aufmerksam. Das Profil – privat und besonders – überzeugte sie: „Da kamen diese ganzen Pro-Punkte. Also, erst mal finde ich Hebräisch interessant, wirklich interessant“ (Interview vom 02. 10. 2016). Mit dieser Einstellung ist sie nicht allein.[10] Auch die Freundinnen Annika und Sophie, beide ebenso wie Lilly nichtjüdisch, waren seinerzeit gespannt auf die großen Unbekannten Hebräisch-, Bibel- und Religionsunterricht. Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie unterschiedlich der ‚Nutzwert‘ der profilspezifischen Fächer bewertet wird. Während die russischsprachigen Familien vor allem das Abitur als Ticket in den Studien- und Berufsmarkt begreifen und die Möglichkeit dieses zu erwerben in einem privaten Gymnasium realisiert sehen, setzen die nichtjüdischen deutschen Familien auf das Alleinstellungsmerkmal und den daraus resultierenden Seltenheitswert. So schildert Sophie: „Meine Mutter fand das, glaube ich so, nach dem Motto macht nicht jeder und kann man später bestimmt irgendwas mit anfangen. […] Hebräisch fand sie auch super, weil das auch wieder eine Sprache ist, die man so nicht lernt ansonsten“ (Interview vom 26. 04. 2013).

Die Besonderheit bezieht sich jedoch nicht nur auf die unbekannten Unterrichtsfächer, sondern richtet sich auch als Erwartung an die Schule, besondere Fürsorge und bessere Lernbedingungen als die öffentlichen Schulen bereitzuhalten: eine familiäre Atmosphäre, Klassen mit einer überschaubaren Anzahl an Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräfte, die sich individuell um die heranwachsende Generation kümmern. So erklärt Annika, eine Absolventin die später zum Judentum konvertierte, ein Grund sei gewesen, „dass es halt eine Privatschule war, kleine Klassen, junge Lehrer und Lehrerinnen, alles ein bisschen übersichtlicher als an den öffentlichen Schulen“ (Interview vom 24. 04. 2013). Und Valerij, die aus dem Zuwandererkreis stammt, bestätigt: „Die Erwartung war damals, dass man schon einen Tick mehr an die Hand genommen wurde“ (Interview vom 13. 11. 2013). Eine Privatschule, so die Überzeugung der Familien, ga-

10 Vgl. dazu auch Weiß (2011, S. 52): „Über die Festlegung der Aufnahmebedingungen und die Gestaltung des curricularen und extracurricularen Profils lassen sich die Voraussetzungen dafür schaffen, dass gleichgesinnte Eltern, die das Besondere suchen, zueinander finden.“

rantiert eine bessere Betreuung als an einer staatlichen Regelschule. Der Eliteanspruch ist also weder finanzieller Art noch entspricht er der Vermutung, mit der Oberschule als Privatschule sich einen besseren Umgang in Form einer Eliteschülerpopulation zu sichern. Vielmehr materialisiert er sich in der Erwartung der Vermittlung von als exotisch wahrgenommenen Lerninhalten sowie einer besseren Betreuung, vor allem von Kindern aus Familien, deren Eltern mit dem deutschen Schulsystem nicht vertraut sind.

3.2 Sozialraum: (Klientel-)Wahl

Während sich die Motive Ausweichschule und Aufstiegschance auf die spezifische Schulform bzw. den Bildungsgang beziehen, handeln die nächsten zwei Motive von der Zusammensetzung der Schülerschaft, das heißt die Schule wird aufgrund der (sprachlichen und kulturellen) Affinität zu einer bestimmten Klientel angesteuert.

Vertrautheit/Sozialraum
Die Mehrheit der russischsprachigen Schülerinnen und Schülern verbindet, dass sie aus Familien stammen, die den jüdischen Traditionen entfremdet sind, die sich zugunsten von Deutschland gegen Israel als Ausreiseland entschieden haben und die ihr Judentum vorrangig als ethnische Kategorie begreifen (vgl. Körber, 2009; Schütze, 1997, 2006). So dient das jüdische Profil der Schule weniger als Möglichkeit, sich jüdisches Wissen anzueignen und Feiertagsrituale zu erlernen, sondern vielmehr als Anknüpfungspunkt an eine geteilte Herkunft nebst den damit verbundenen (Migrations-)Erfahrungen und der sich daraus ableitenden Erwartung, an der Jüdischen Oberschule die entsprechende Unterstützung bei der Integration in die deutsche Schule und Gesellschaft zu finden. Unsicherheit in der Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Kindes und Zweifel an der eigenen Fähigkeit, das Kind bei schulischen Problemen zu unterstützen, begünstigen die Wahl für die Jüdische Oberschule, mit einem Lehrkörper, der Hilfe verspricht und einer Schülerpopulation, die ähnliche Ängste und Defizite zu bewältigen hat, wie man selbst. Ausschlaggebend ist die familiäre Atmosphäre, die durch die kleinen Klassen und den ähnlichen Erfahrungshintergrund der Familien erzeugt wird. Die geteilte Sprache, Erfahrungen des Aufwachsens in der sowjetischen und postsowjetischen Gesellschaft, die gleichen Vorlieben bei Speisen und die Erfahrung der Migration – all diese Dinge verbinden die Kontingentflüchtlinge miteinander. Im Interview wird die Jüdische Oberschule daher auch häufig mit Familie assoziiert und mit solchen Begriffen wie „unsere Leute“ charakterisiert. Ein längerer Interviewauszug soll das illustrieren. So sagt Genia, die als Siebenjährige aus der ehemaligen Sowjetunion zunächst nach Wien und später nach Berlin ausreist, über die Oberschule:

> Wir kamen alle aus der Ukraine oder aus Russland und hatten vieles gemeinsam […] ja, wir konnten alle Russisch sprechen, […] wir haben alle Deutsch erst jetzt gelernt […]. Wir hatten eben Sachen, auch was das Essen anbetrifft, […] unsere, die russische Küche ist ein bisschen anders, als die deutsche Küche und es waren eben,

> ich hatte das Gefühl, das wären meine Geschwister, weil die eben dasselbe gewohnt sind, wie ich gewohnt bin von zuhause aus her. (Interview vom 11. 06. 2013)

Die Entscheidung für die Oberschule ist hier keine Entscheidung für die jüdischen Lerninhalte oder für Observanz, sondern vielmehr für ein vertrautes sprachliches und soziales Umfeld. *Jüdisch sein* entwickelt insofern Relevanz, als es als eine Herkunftsbeschreibung verstanden wird. Mit anderen jüdischen Kindern zusammen zu sein, ist das entscheidende Moment. Die soziale Segregation, die sich in der Spaltung zwischen staatlichem und nichtstaatlich getragenem Schulsystem widerspiegelt (vgl. Schönherr, 26. 10. 2017), findet hier eine neue Interpretation. Man will unter sich bleiben, d. h. zusammen sein mit anderen jüdischen Jungen und Mädchen. Judentum wird als ethnische Kategorie verstanden. Dieses Verständnis gerinnt zu einem „Gruppenbewusstsein" (Körber, 2009, S. 246), welches umso stärker empfunden und kultiviert wird, umso mehr man sich mit dem speziellen Migrationshintergrund in Deutschland als fremd empfindet.

Kontinuität

Ein weiteres wichtiges Argument, sich für den Besuch der Jüdischen Oberschule zu entscheiden, bildeten die Sozialkontakte, die die Kinder vor dem Schulwechsel entwickelt hatten. Laut Büchner und Koch (2001) orientieren sich viele Grundschüler an der Entscheidung ihrer Mitschüler für die weiterführende Schule. Neun der Interviewpartner hatten zuvor die Jüdische Grundschule besucht. War die Grundschulzeit an der Heinz-Galinski-Schule[11] geprägt von positiven Erfahrungen und entschieden sich Kinder von dort, die Oberschule zu besuchen, wirkte sich das auf die Mitschüler aus. Es entstand ein Sogeffekt, der mit der Wahl der Jüdischen Oberschule Gefühle von Sicherheit, Kontinuität und Kohärenz erzeugte.

Von den neun Absolventinnen und Absolventen, die bereits die Grundschule der Jüdischen Gemeinde besucht hatten, wechselten zunächst fünf nicht auf die Oberschule, sondern meldeten sich auf einer nichtjüdischen weiterführenden Schule an. Diese Entscheidung wurde zumeist damit begründet, den als eng empfundenen jüdischen Rahmen verlassen zu wollen und genügend *jüdischen Stoff* vermittelt bekommen zu haben. Diese fünf kehrten aber zurück ins jüdische Schulsystem und wurden so Teil des Samples. Ihre Entscheidung zurückzukehren kann jedoch nicht als eine Entscheidung zugunsten der jüdischen Inhalte interpretiert werden, vielmehr ist hier das Wahlmotiv *Kontinuität* leitend. Der Übergang von der privaten Grundschule zu einer staatlichen Realschule oder einem staatlichen Gymnasium wird vielfach als Kulturschock beschrieben, der eine Sehnsucht nach dem behüteten jüdischen Bildungssystem mit seinen „bekannten kulturellen Bezügen", „kleinen Klassen" sowie „einen sehr persönlichen Umgang", wie Valerij sich ausdrückt, auslöst (Interview vom 13. 11. 2013).

---

11 Die Jüdische Grundschule zog 1995 in ein eigens dafür entworfenes, neues Schulgebäude im Berliner Grunewald, das den Namen des langjährigen Vorsitzenden der Jüdischen Gemeinde zu Berlin, Heinz Galinski (1912–1992), erhielt.

3.3 Die Entscheidung für das jüdische Profil

Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die aus gemischten jüdisch-nichtjüdischen Familien aus der DDR stammten, deren Judentum im Alltag aber keine Relevanz entfalten konnte, wählten die Jüdische Oberschule mit dem Ziel, sich dem eigenen jüdischen Erbe zu nähern. Es ist der Versuch, durch die in Aussicht gestellte Wissensvermittlung über Rituale, Zeremonien, Geschichte, Politik und Kultur an eine Vergangenheit anzuknüpfen, die während der DDR-Zeit nicht lebbar war (Burgauer, 1993, S. 145–156, 202–208). Der Besuch der Jüdischen Oberschule wurde als eine Möglichkeit betrachtet, diesem Teil der Familiengeschichte stärkere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und stärker in den Vordergrund zu rücken. Johannes, Susanne und Paul sind dafür Beispiele. Alle drei haben jeweils eine jüdische Großmutter bzw. einen jüdischen Großvater. So sagt Susanne, dass es ihr Großvater gewesen sei, der „halt das Jüdische mehr wieder aufleben lassen wollte“ (Interview vom 22.05.2013). Sie bekräftigt: „Es ging vor allem darum irgendwie, das wieder normal werden zu lassen, die ganzen Traditionen dann auch Zuhause so zu machen“ (Interview vom 22.05.2013). Paul äußert sich ähnlich. Durch Hebräisch- und Religionsunterricht sollte er sich „sozusagen vertraut machen mit dieser Tradition“ (Interview vom 12.02.2014). Und auch Johannes' Vater, der familiengeschichtliche „Spurensuche“ betrieb, wie es der Sohn nennt, sieht in dessen Schulbesuch die logische Fortsetzung und Erfüllung einer Wiederbelebung, die dazu führen soll „ein bisschen mehr zu machen“ (Interview vom 26.01.2014). Es ist der Versuch, einen Umkehrprozess einzuleiten von einem in Vergessenheit geratenen oder unterdrückten Erbe zu einem bewusst gelebten Judentum und lebendigen Bewusstsein der eigenen Jüdischkeit. Gleichzeitig wird dieses Motiv von dem Bedürfnis genährt, sich auf die richtige Seite der Geschichte zu schlagen. Indem die nichtjüdische Verwandtschaft (die immerhin den größeren Teil der Familie ausmacht) in den Hintergrund gedrängt und durch die Aneignung einer jüdischen Identität fast unsichtbar gemacht wird, gerät die Zugehörigkeit zum Opferkollektiv in den Vordergrund. Die Wahl der Jüdischen Oberschule erhält in diesem Narrativ nachträglich kausale Plausibilität.

4. Einordnung der Ergebnisse und Fazit

Das Rational-Choice-Paradigma liefert einen überzeugenden Erklärungsansatz für das Wahlnarrativ *Gymnasium.* Es zeigt sich in der Argumentation von Viktor, dass die Familie die Schule wählt, weil sie der Verwirklichung der Bildungsaspirationen für den Sohn dient; Aspirationen, die er auf keiner anderen Schule aufgrund der fehlenden Gymnasialempfehlung realisieren könnte. Da es sich bei der Oberschule um eine *Privatschule* handelt, die sich ihre Schüler und Schülerinnen aussuchen kann, rechnet er sich auch ohne Gymnasialempfehlung Chancen aus. Die Jüdische Oberschule als Privatschule konstituiert auf diese Weise die *Ausweichschule.*

Daneben konnte aber gezeigt werden, dass der Schule keineswegs nur aus rein rationalen Gründen der Vorzug gegeben wird. Eine wichtige Rolle spielt der *Wohlfühlfak-*

tor. Dazu gehören Peers, die (oftmals seit der Grundschule) miteinander vertraut sind und Lehrer und Lehrerinnen, die als fürsorglich wahrgenommen werden und auch die Eltern durch das deutsche Schulsystem *lotsen.* Dass es sich bei der Oberschule um eine jüdische Schule handelt, scheint in den Wahlnarrativen auf zweierlei Art relevant: Die russischsprachigen Familien suchen nach einer Schulumgebung, in der die meisten Kinder einen ähnlichen jüdischen Familienhintergrund teilen, während die Jugendlichen mit jüdischen Wurzeln aus der DDR tatsächlich an den jüdischen Inhalten interessiert sind, die ihnen allein in einer jüdischen Schule erlernbar scheinen.

In der Betrachtung der unterschiedlichen Wahlmotive für die Jüdische Oberschule wird der Abstand sichtbar, der zwischen der Erwartungshaltung der Gemeinde und den Bedürfnissen und Wünschen einer potentiellen Schülerschaft besteht. Während die Gemeinde auf das Alleinstellungsmerkmal der Schule verweist, das sich auf den profilbildenden Fächern gründet und die Schule als inhaltlichen Ankerpunkt für eine starke jüdische Identität konzipiert, bilden die Hochschulzugangsberechtigung, der Privatschulstatus und die Klientelnähe der Schüler- und Elternpopulation ausschlaggebende Kriterien, die Oberschule anderen weiterführenden Schulen vorzuziehen.

So dominieren einerseits Fragen nach der Art des angestrebten Bildungsabschlusses, der Vermittlung bestimmter gewünschter und *verwertbarer* Kompetenzen sowie Präferenzen bei der Zusammensetzung der Schülerschaft. Dem steht andererseits die Struktur des deutschen Bildungssystems gegenüber, die Entscheidungen zum weiterführenden Schulbesuch in ein kompliziertes Geflecht aus erteilten oder verweigerten Empfehlungen einbettet. Die inhaltliche Ausrichtung der Oberschule tritt als Entscheidungskriterium dabei zumeist in den Hintergrund. Einzig bei den Jugendlichen mit jüdischen Wurzeln aus der ehemaligen DDR wirkt der *jüdische* Fächerkanon als starker Anreiz, sich für die Schule zu entscheiden. Dennoch wird bei den meisten der interviewten Absolventinnen und Absolventen aus der zu Beginn zitierten Not, eine den weiteren Lebensweg bestimmende Tugend. Die Ehemaligen erinnern sich positiv an ihre Schulzeit. Sie behalten auch nach Beendigung der Schule eine Verbindung zum Judentum, mithin zum inhaltlichen Aspekt des Jüdischen Gymnasiums, der sich in der Wahl des Studienfachs, des Berufs, im Ehrenamt oder in einem Umzug nach Israel, jüdischen Freunden, Partnern und Kindern manifestiert. Auch die Mutter von Lilly, die die Schule aktuell besucht, äußert sich begeistert und ist im Rückblick froh, dass die anfängliche ‚Verzweiflungstat' zu einer als gewinnbringend empfundenen Schulzeit zu führen scheint (vgl. Interview vom 02. 10. 2016).

Das Jüdische Gymnasium mag daher seine Schülerpopulation aus den *falschen Gründen* anziehen, schafft jedoch während der Schulzeit eine Identifikation mit der Einrichtung und ihren Inhalten, die weit über diese hinausweist. Insofern darf von der Schule als wichtigem Baustein jüdischer Identität in der Stadt Berlin durchaus gesprochen werden. Das wäre umso mehr der Fall, wenn künftige Forschungen feststellten, dass die ehemaligen Schülerinnen und Schüler auch für den eigenen Nachwuchs das Jüdische Gymnasium als weiterführende Schule wählen.

Literatur

Anusiewicz-Baer, S. (2017). *Die Jüdische Oberschule in Berlin. Identität und jüdische Schulbildung seit 1993.* Bielefeld: transcript.

Bader, N. (18.08.2016). Auf Erfolgskurs. Michael Bock ist Gründungsdirektor des Albert-Einstein-Gymnasiums. *Jüdische Allgemeine, 33,* S. 9.

Bernstein, J. (2014). *„Ab und zu Kosher, ab und zu Shabbat“. Eine Studie zu Identitäten, Selbstwahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern aus „mixed families“ in Deutschland.* Oxford: JDC International Centre for Community Development.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1966/2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In M. Steinrücke (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur* (S. 25–52). Hamburg: VSA.

Breen, R., & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275–305.

Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe.* Opladen: Leske + Budrich.

Burgauer, E. (1993). *Zwischen Erinnerung und Verdrängung. Juden in Deutschland nach 1945.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Charmaz, K. (2012). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis.* Los Angeles: SAGE.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(1), 69–90.

Frick, R., & Godel-Gaßner, R. (2014). Übergänge auf Mädchenschulen. Schulwahlmotive von Eltern. *engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, 32*(3), 174–185.

Godel-Gaßner, R., & Frick, R. (2014). Übergänge auf Jungenschulen: Schulwahlmotive von Eltern. In J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (S. 121–136). Opladen: Barbara Budrich.

Gruehn, S., Füssl, H.-P., Leschinsky, A., & Tenorth, H.-E. (2005). *Situation und Perspektive der jüdischen Schulen in Berlin. Ein Gutachten erstattet im Auftrag der Jüdischen Gemeinde zu Berlin* (unveröffentlicht). Berlin.

Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herwartz-Emden, L. (2007). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 7–24). Berlin: BMBF.

Koinzer, T., & Leschinsky, A. (2009). Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(5), 669–685.

Körber, K. (2009). Puschkin oder Thora? Der Wandel der jüdischen Gemeinden in Deutschland. In J. Brunner & S. Lavi (Hrsg.), *Juden und Muslime in Deutschland. Recht, Religion, Identität* (S. 233–254). Göttingen: Wallstein.

Kraul, M. (2015). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.

Külow, D. (2014). *Schalom und Alefbet. Die Geschichte des Jüdischen Gymnasiums in Berlin.* Berlin: Hentrich & Hentrich.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn/Berlin: BMBF.

Miklis, M. (1993). Die Situation der jüdischen Emigranten aus der GUS in der Bundesrepublik Deutschland. In U. R. Kaufmann (Hrsg.), *Jüdisches Leben heute in Deutschland* (S. 71–84). Bonn: Inter Nationes.

Miller, H., Pomson, A., & Hacohen Wolf, H. (2016). Secondary School Choice as a Window on Jewish Faith Schools in Contemporary British Society. *Journal of School Choice, 10*(4), 537–559.

Mull, U. (1994). Wiederbelebte Tradition. Die Jüdische Oberschule in Berlin. *schulmanagement – Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, 25*(1), 30–35.

Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., & Köller, O. (Hrsg.) (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potentiale und Herausforderungen in Berlin.* Münster: Waxmann.

Reister, H. (28. 07. 2016). „Zeichen der Verwurzelung" – Nach der Genehmigung durch den Bayrischen Ministerrat steht dem Jüdischen Gymnasium nichts mehr im Wege. *Jüdische Allgemeine, 30,* S. 15.

Schönherr, K. (26. 10. 2017). Glänzende Aussichten. Privatschulen boomen. Liegt das allein an ihrer pädagogischen Qualität – oder an ihrer Kundschaft? *Die Zeit, 44,* S. 68.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können.* Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Schütze, Y. (1997). „Warum Deutschland und nicht Israel?" Begründungen russischer Juden für die Migration nach Deutschland. *Biographieforschung und Oral History, 10*(2), 186–208.

Schütze, Y. (2006). Migration und Identität. Junge russische Juden in Berlin. In S. Schönborn (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Neubeginn. Zur deutsch-jüdischen Geschichte nach 1945* (S. 304–321). München: Martin Meidenbauer.

Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen.* Wiesbaden: Springer VS.

Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23*(4), 505–519.

Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423–436). Wiesbaden: Springer VS.

Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.

Ullrich, H., & Strunck, S. (2012). Private Schulen in Deutschland – Entwicklungen und Diskurse. In dies. (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (S. 11–25). Wiesbaden: Springer VS.

Walk, J. (Hrsg.) (1996). *Das Sonderrecht für die Juden im NS-Staat. Eine Sammlung der gesetzlichen Maßnahmen und Richtlinien – Inhalt und Bedeutung* (2. Aufl.). Heidelberg: C. F. Müller.

Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin: Schriftenreihe des Netzwerks Bildung.

Witting, B. (2013). Geleitwort. 20 Jahre und kein bisschen leise – Versuch einer Bilanzierung. In B. Witting (Hrsg.), *Identität und Vielfalt. 20 Jahre Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn Berlin* (S. 9–13). Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg.

Witting, B. (18. 08. 2016). Schule machen. Das neue Jüdische Gymnasium in Düsseldorf ist Ausdruck von Selbstbewusstsein und stiftet Identität. *Jüdische Allgemeine, 33,* S. 1.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(1), Art. 22. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132 [05. 06. 2018].

Wohlkinger, F. (2014). *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule. Eine vergleichende Untersuchung von Grundschülern aus Bayern und Sachsen.* Wiesbaden: Springer VS.

Zeifert, R. (2017). *Nicht ganz koscher. Vaterjuden in Deutschland.* Berlin: Hentrich & Hentrich.

Abstract: The Jewish High School in Berlin is in high demand. The article examines the narratives used by former students to explain their families' decision to choose the Jewish Gymnasium as a secondary school. With the help of qualitative methods – the problem-oriented interview and Grounded Theory – three narratives for school choice are worked out and discussed in connection with the goal of the school foundation, the revitalization of Jewish life in Germany. The result is that it is not so much the Jewish profile of the school but factors such as the status of the private school or the type of school – a Gymnasium – that structure the decision in favour of the Jewish Gymnasium.

Keywords: Jewish Gymnasium, Private School, Berlin, Grounded Theory, Judaism

Anschrift der Autorin

Sandra Anusiewicz-Baer, Zacharias Frankel College gGmbH,
Kantstraße 152, 10623 Berlin, Deutschland
E-Mail: anusiewicz-baer@frankel-edu.de

Deutscher Bildungsserver – www.bildungsserver.de

Linktipps zum Thema „Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften“

Zusammengestellt von Gesine Andersen und Tamara Massar
Redaktion: Axel Kühnlenz
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Informationszentrum Bildung
Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver
Rubrik online: http://www.bildungsserver.de/link/zfpaed

Vorbemerkung

Die vorliegende Linkauswahl konzentriert sich auf das Thema Schulwahl und fokussiert dabei den Übergang von der Grund- in die Sekundarschule, die darin begründeten elterlichen Wahlmotive für die jeweilige Schule und die resultierenden Auswirkungen auf das (deutsche) Schulsystem. Nach einer kurzen Einführung in die Struktur des Bildungssystems in Deutschland werden Quellen aufgezeigt, die das Forschungsfeld Schulwahl genauer in den Blick nehmen und dabei auch die Entwicklung der Privatschulen am Bildungsmarkt kritisch beleuchten. Angelehnt an die Themen der einzelnen Fachbeiträge wurden im letzten Abschnitt Onlineressourcen zusammengestellt, die die Situation in Großstädten, vor allem in Berlin und Bremen, behandeln.

Da sich die Auswahl thematisch einschlägiger Literatur an dieser Stelle auf solche Dokumente beschränkt, die im Web als Volltext frei zugänglich sind, sei an dieser Stelle auf die zusätzliche Recherchemöglichkeit in der umfangreichen FIS Bildung Literaturdatenbank (http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html) hingewiesen, in der nach aktuellen gedruckten und Online-Publikationen gesucht werden kann.

1. Struktur des Schulsystems und Bildungsangebote allgemein

Struktur des Bildungssystems in Deutschland
http://www.bildungsserver.de/link/bildungssystem_deutschland

Die vorliegende Link-Sammlung hat zum Ziel, einen Überblick über Schulformen und Schulstruktur in den Bundesländern zu schaffen.

Schulporträts der Bundesländer
http://www.bildungsserver.de/link/schulportraets

Schulporträts ermöglichen es den verschiedenen Schulen der Bundesländer ihre statistischen Daten und selbst aufbereiteten Informationen optimal zu präsentieren. Sie richten sich an verschiedene Nutzergruppen (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Partner von Schulen vor Ort sowie im In- und Ausland) und an die allgemeine Öffentlichkeit. Darüber hinaus dienen sie zur Berichterstattung und Rechenschaftslegung über eigene Projekte und Entwicklungsprozesse.

2. Schulwahl allgemein, speziell Übergang in die Sekundarschule

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). ***Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule.*** **Bonn: BMBF.**
http://www.bildungsserver.de/link/uebergang_grundschule

Erstmals werden mit dieser Studie, die am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt wurde, bundesweit repräsentative Daten für den Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems, einem der bedeutendsten Übergänge in der Bildungsbiografie eines Heranwachsenden, publiziert. Die Studie verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Fragen thematisiert und miteinander verbindet. Primäres Ziel war es, die Genese von Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit im Zusammenspiel folgender Faktorenbündel zu analysieren: des bisherigen Leistungs- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler an der Grundschule; der elterlichen Willensbildung in Abhängigkeit von der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft; der Übergangsdiagnose der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers; des schulischen Beratungsprozesses; der institutionellen Regelungen des Übergangs sowie der regionalen Unterschiede in der Schulstruktur, dem kulturellen Umfeld und der Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur. Das nachgeordnete Ziel der Untersuchung war eine Analyse der Verarbeitung des Übergangsprozesses durch die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. ***Zeitschrift für Pädagogik, 52*****(1), 69–90.**
http://www.bildungsserver.de/link/schulwahl_begruendung

Aktuelle Diskussionen um Evaluation, Profilentwicklung und Wettbewerb von Schulen weisen deutlich auf eine gestiegene Bedeutung der Einzelschule hin. In diesem Beitrag geht es um die Frage, wie sich Eltern und ihre Kinder beim Übergang zwischen

verschiedenen weiterführenden Schulen einer Schulform entscheiden. Dazu werden offen erfasste Begründungen zur Wahl der weiterführenden Einzelschule anhand eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems mit acht Oberkategorien und mehreren Ebenen klassifiziert. Auf Basis der Entscheidungskriterien und weiterer Angaben zum Entscheidungsprozess werden clusteranalytisch fünf Entscheidungsformen identifiziert, die in systematischem Zusammenhang zum sozioökonomischen Hintergrund der Eltern stehen und die konkrete Entscheidung deutlich beeinflussen. In der Diskussion wird insbesondere auf Wechselbeziehungen zwischen Schulwahl, Schulentwicklung und sozialer Segregation eingegangen.

Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(4), 491–508.
http://www.bildungsserver.de/link/bildungsaspiration_eltern

Die soziologische Bildungsforschung setzt sich in jüngster Zeit verstärkt mit der Frage auseinander, wie sich Bildungsentscheidungen in der Schulkarriere eines Kindes herausbilden. Seltener wird untersucht, welche Relevanz beim Übergang zu weiterführenden Schulen den Bildungspräferenzen und Aspirationen der Eltern zukommt. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Artikel. Die Ergebnisse zeigen, dass es falsch wäre zu behaupten, Bildungsentscheidungen ließen sich allein durch subkulturspezifische Präferenzen erklären. Jedoch auch schichtspezifische Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Eltern tragen nur einen Teil zur Erklärung von Bildungsentscheidungen bei. Vielmehr werden Eltern bei der Entscheidung über die weitere Schullaufbahn ihres Kindes sowohl durch rationale Entscheidungskalküle als auch durch unterschiedliche Präferenzen und Bildungspläne geleitet.

3. Wahl der Grundschule

Mierendorff, J., Ernst, T., Krüger, J. O., & Roch, A. (2015). Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(1), 24–40.
http://www.bildungsserver.de/link/auswahl_der_eltern

Der Beitrag untersucht das Problem der Auswahl aus der Perspektive von Eltern, die ihrerseits mit der Wahl der ‚richtigen' Grundschule bzw. des ‚richtigen' Kindergartens ringen. In den Entscheidungsdiskursen der Eltern, die auf der Grundlage von narrativen Interviews erhoben wurden, scheint die Auswahl der BewerberInnen durch die Institution vielfältig auf, wird immer bereits mitgedacht und antizipiert. Die AutorInnen rekonstruieren die elterlichen Positionierungen zum Auswahlgeschehen und argumentieren, dass diese als Arbeit an Entwürfen von Elternschaft verstanden werden können.

Deutlich wird auch, dass eine eindeutige analytische Unterscheidbarkeit von An- und Auswahl in den Perspektivierungen durch die Eltern nachhaltig irritiert wird.

Krüger, J. O. (2014). Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(3), 390–408.
http://www.bildungsserver.de/link/hoerensagen

Eltern, die nach einer passenden, guten oder besten Grundschule für ihr Kind suchen, stehen vor der Herausforderung, Informationen über Schullandschaften zu sammeln und Kriterien für die Identifikation guter Grundschulen zu definieren. Dabei spielen Gerüchte in der Kommunikation mit anderen Eltern eine wichtige Rolle. Der Beitrag untersucht die Produktivität von Gerüchten im Schulwahldiskurs. Die explizite Bezugnahme auf Gerüchte oder ein Hörensagen ermöglicht den Eltern ein spezifisches Sprechen über Schulwahl. Dieses Sprechen wird in diesem Beitrag ausgehend von einer diskursanalytischen Untersuchung von Elterninterviews als Bearbeitung einer besonderen Problematik der Grundschulwahl in den Blick genommen.

Fincke, G., & Lange, S. (2012). *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl.* Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
http://www.bildungsserver.de/link/segregation_an_grundschulen

Der Besuch der Grundschule richtet sich in der Regel nach dem Wohnbezirk. Eine Wahlmöglichkeit besteht für die Eltern insofern nur durch Widerspruch gegen die behördliche Festlegung oder die Entscheidung für den Besuch einer privaten Grundschule. Die Fallstudie untersucht am Beispiel von 108 Berliner Grundschulen im Schuljahr 2011/12, welche Folgen die elterliche Schulwahl für die Zusammensetzung der Schülerschaft haben kann.

Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). School Choice in German Primary Schools. How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 94–120.
http://www.bildungsserver.de/link/school_choice

In dieser Untersuchung wird die Wahl der Grundschule in Deutschland betrachtet. Die Daten stammen aus Wuppertal. In Nordrhein-Westfalen existierten bis einschließlich dem Schuljahr 2007/08 für alle öffentlichen Grundschulen Schulbezirke. Wie die Analyse zeigt, ist es jedoch trotz bestehender Schulbezirke nicht ungewöhnlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die zuständige Gemeinschaftsgrundschule besuchen. Bei ihrer Schulwahl berücksichtigen die Eltern die Entfernung von ihrem Wohnhaus zur Schule, die Schulqualität und die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft. Im Gegensatz zu begünstigten Familien tendieren Familien, die in benachteiligten Nachbarschaften leben, häufiger dazu, ihre Kinder zur zuständigen Gemeinschaftsschule zu schicken. Ist hingegen der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit

Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Familien im Schulbezirk groß, führt dies mit einer größeren Wahrscheinlichkeit dazu, dass die Eltern für ihr Kind eine andere Schule wählen.

Choice. Schulwahl und soziokulturelle Passung
https://choice.hu-berlin.de/

Projekt Choice ist ein Forschungsprojekt zur Schulwahl an Berliner Grundschulen. Die Untersuchung geht zum einen der Frage nach: Warum wählt wer welche Schule für sein Kind? Das Projekt erfasst also die Schulwahlmotive von Eltern vor dem Hintergrund der von ihnen wahrgenommenen Merkmale von Schulqualität (z. B. Schulklima, Unterrichtsmethoden, Klassen- und Schulgröße, Engagement der Lehrpersonen) sowie anderer schulwahlrelevanter Aspekte (z. B. Länge des Schulwegs). Dies schließt selbstverständlich die Frage ein: Wer wählt nicht und warum? Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Schulen und Schulleitungen im Prozess der Schulwahl spielen, also: Wie wählen Schulen ihre Schülerinnen und Schüler aus?

4. Wahl privater, insbesondere konfessioneller Schulen

Margret Kraul für bpb.de: Privatschulen in Deutschland.
http://www.bildungsserver.de/link/bpb_privatschulen

Auf den Seiten der Bundeszentrale für politische Bildung informiert das Dossier „Privatschulen in Deutschland" über die historischen und rechtlichen Grundlagen von Privatschulen, ordnet die Entwicklung im staatlichen Schulsystem ein und stellt unterschiedliche Privatschultypen mit den jeweiligen Kostenfaktoren gegenüber. Das Dossier enthält weiterführende Literaturempfehlungen.

Klemm, K., Hoffmann, L., Maaz, K., & Stanat, P. (2018). *Privatschulen in Deutschland. Trends und Leistungsvergleiche.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
http://www.bildungsserver.de/link/studie_privatschulen

Diese Studie des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung soll die Entwicklungen von Privatschulen im Bildungssystem näher beleuchten. Dazu wurden die jüngsten Trends zu Privatschulen erfasst. Anhand von Daten des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) werden auch Schülerleistungen privater und öffentlicher Schulen in den unterschiedlichen Schulformen verglichen.

Hansen, C. (2017). Wer die Wahl hat, hat die Qual? Eine qualitative Studie zu den Schulwahlmotiven von Eltern für eine Privatschule.
http://www.bildungsserver.de/link/schulwahlmotiv

Allgemeinbildende Privatschulen haben Konjunktur. Der Anstieg und die damit verbundene Diskussion hat, vor allem im Gefolge von PISA, zu Schulleistungsvergleichen

zwischen privaten und öffentlichen Schulen geführt, darüber hinaus aber auch erneut die Frage nach dem Elternwillen auf freie Schulwahl und den möglicherweise daraus resultierenden Implikationen im Hinblick auf die Erwartungen an eine private Schule aufgeworfen. Aus Sicht des Schulsystems lässt sich fragen, ob die Privatschulen den Ruf nach mehr Exzellenz und Elite auch im Schulsystem verstärken. Aus Sicht der Eltern wiederum ist von Interesse, welche Aspekte für sie im Vordergrund stehen, wenn sie für ihre Kinder eine Privatschule wählen. In der vorliegenden Regionalstudie werden vorrangig Eltern als diejenigen Akteure, die das Schulwahlverhalten und damit auch Angebot und Nachfrage in einer Region bestimmen, in den Fokus gerückt und nach ihren Beweggründen und Motiven bei der Schulwahl für ihre Kinder befragt. Abschließend wird diskutiert, was das Elternwahlverhalten für das Schulsystem bedeutet und umgekehrt, wie sehr das Schulsystem in das Verhalten und die Sichtweisen von Eltern zurückwirkt – und zwar auch jener Eltern, die ihr Kind in eine Privatschule gegeben haben.

Jüdische Krippen, Kindergärten und Schulen
http://www.bildungsserver.de/link/juedische_einrichtungen

In Deutschland gibt es über 20 jüdische Kindertagesstätten sowie neun jüdische Grundschulen und sieben weiterführende jüdische Schulen. Es handelt sich um staatlich anerkannte Ersatzschulen (Privatschulen) mit jüdischem Profil. Judentum und Hebräisch sind Bestandteil des Unterrichts, jüdische Feste werden gemeinsam begangen. Die Übersicht ist nach Städten geordnet.

Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn
http://www.josberlin.de/

Das Jüdische Gymnasium in Berlin existiert seit 1862 und trägt seit Sommer 2012 den Namen Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn. Auf der Homepage können sich Interessierte über das Leitbild, die Geschichte der Schule, deren Programm und laufende Projekte informieren.

5. Schulwahl und Segregation insbesondere in Großstädten

Hauf, T. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(3), 299–313.
http://www.bildungsserver.de/link/bildungsdisparitaeten

Innerstädtische Disparitäten werden neben dem Stadt-Land-Gefälle immer häufiger in Studien zur Bildungsungleichheit einbezogen. Eine vergleichende Analyse von amtlichen Daten zum Übergang von den Grundschulen zu den Sekundarschulen, wie sie im Folgenden für die Städte Mannheim und Heidelberg vorgelegt wird, zeigt (a) dass die Übergangsquoten zwischen Grundschulen und Stadtteilen zum Teil erheblich differie-

ren, (b) dass ein straffer Zusammenhang zwischen dem sozialstrukturellen Profil des Stadtteils und den Bildungsaspirationen der dort lebenden Familien besteht, (c) dass eine Tendenz zur ‚Versäulung' von bestimmten Grundschulen zu beobachten ist und (d) dass diese Disparitäten im Zeitraum zwischen 1980 und 2002 eine beachtliche Persistenz aufweisen.

Terpoorten, T. (2017). ***Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet.*** **Bochum: ZEFIR.**
http://www.bildungsserver.de/link/bildungssegregation

Die vorliegende Arbeit greift das Thema der Bildungssegregation auf und befasst sich mit kleinräumigen Strukturen und Entwicklungen der Bildungsbeteiligung in 14 Kernstädten des Ruhrgebiets. Dabei interessiert, wie stark sozialräumliche Strukturen in Städten mit der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung zusammenhängen und welchen Einfluss das Angebot von Bildungseinrichtungen auf Bildungsentscheidungen hat. Im Fokus steht die klein- und sozialräumliche Analyse des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulformen.

BERLIN-Studie: Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen im Berliner Sekundarschulwesen.
http://www.bildungsserver.de/link/berlin_studie

Die BERLIN-Studie ist die wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Berliner Schulstrukturreform, deren zentrale Merkmale die Zusammenlegung der bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen zur neu eingeführten Integrieren Sekundarschule (ISS) und die Neugestaltung des Übergangsverfahrens in die weiterführenden Schulen sind. Die Ergebnisse der BERLIN-Studie zu den Bildungserträgen am Ende der Sekundarstufe I wurden im März 2017 der Öffentlichkeit vorgestellt. Die Seite informiert über den Studienhintergrund und bietet eine Zusammenfassung der zentralen Befunde sowie ein ausführliches wissenschaftliches Fazit zum Download an. Die BERLIN-Studie ist ein gemeinsames Kooperationsprojekt des DIPF (Prof. Kai Maaz) mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB Berlin, Prof. Dr. Jürgen Baumert) und dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN Kiel, Prof. Dr. Olaf Köller).

Drope, T., & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozioökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. ***Zeitschrift für Pädagogik, 59*****(4), 496–507.**
http://www.bildungsserver.de/link/integrierte_sekundarschule

Seit dem Schuljahr 2010/2011 gibt es in Berlin ein zweigliedriges Schulsystem aus Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen. Auf der Grundlage von im Rahmen eines ethnografisch orientierten Forschungsprojektes gesammelten Daten untersucht dieser

Beitrag die Wahrnehmung der Umstellung und die daraus resultierenden Anforderungen in einem sozioökonomisch schwachen Berliner Stadtteil. Dabei zeigt sich, dass die bildungspolitisch wiederholt unterstrichene Gleichwertigkeit beider Schulformen, die vor allem mit der prinzipiellen Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulreife begründet wird, in erster Linie von den Bedingungen einzelner Standorte abhängig ist.

Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform (2018). Frankfurt a. M.: DIPF.
http://www.bildungsserver.de/link/bremen_evaluation

Nach der Schulreform in Bremen hat die von der Senatorin für Kinder und Bildung beauftragte wissenschaftliche Expertengruppe ihren Evaluationsbericht vorgelegt. Sie wertet die Umstellung des Sekundarschulsystems auf nur noch zwei weiterführende Schularten – das Gymnasium und die neu eingeführte Oberschule – als einen zukunftsfähigen Rahmen und empfiehlt, die neu geschaffenen Strukturen beizubehalten. Gleichzeitig erachtet die Expertengruppe weitere Maßnahmen im Bereich der Qualitätsentwicklung und der Ressourcenausstattung der Schulen als notwendig, um die schulische und unterrichtliche Arbeit innerhalb der neuen Strukturen weiterzuentwickeln und zu optimieren.

Giesinger, J. (2010). Liberale Konzeptionen freier Schulwahl. *Bildung und Erziehung, 63*(3), 371–386.
http://www.bildungsserver.de/link/schulwahl_liberal

In diesem Beitrag wird dem Marktmodell der freien Schulwahl eine Sichtweise gegenübergestellt, die in politischen Formen liberalen Denkens wurzelt. Die Idee der Schulwahl bietet eine mögliche Antwort auf die Frage, wie mit dem faktisch vorhandenen religiösen, weltanschaulichen, kulturellen und pädagogischen Pluralismus in modernen Gesellschaften umzugehen ist. Demnach sollen Eltern die Freiheit haben, über die schulische Bildung ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen Wertvorstellungen zu bestimmen. Der in liberaldemokratischen Gesellschaften selbstverständliche Pluralismus in der familiären Erziehung soll auf den Bereich der Bildungsinstitutionen ausgedehnt werden. Die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Familienkulturen und Erziehungsstilen soll zu einer Toleranz gegenüber unterschiedlichen Vorstellungen von Schule und Unterricht ausgeweitet werden. Eine Vielfalt an Bildungsinstitutionen, die auf unterschiedlichen pädagogischen, weltanschaulichen und kulturellen Grundlagen beruhen, wäre demnach die Folge einer solchen Politik.

Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(2), 170–187.
http://www.bildungsserver.de/link/bildungsgerechtigkeit

Einer der Streitpunkte in der Diskussion um die freie Schulwahl betrifft das Problem der Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit: Kann durch die Einführung von Wahl-

modellen die soziale Ungleichheit im Bildungssystem abgemildert werden oder wird sie dadurch eher noch verschärft? Ziel dieses Beitrags, welcher an aktuelle Debatten in der angelsächsischen Moral- und Erziehungsphilosophie anschließt, ist nicht die Beantwortung der genannten Frage, sondern die Analyse des vorliegenden Dissenses. Untersucht wird insbesondere die Rolle normativer Prinzipien und empirischer Annahmen bei dessen Zustandekommen.

Anschrift der Autor_innen

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum Bildung, Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: kuehnlenz@dipf.de

Allgemeiner Teil

Matthias Alke

Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel

Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich aus einer organisationspädagogischen Perspektive mit der Kontinuität und Wandlungsfähigkeit interorganisationaler Kooperationen in der öffentlichen Weiterbildung, die im Zuge der Förderung lebensbegleitender Lernprozesse zunehmend größere Aufmerksamkeit erfahren. Auf der Grundlage von empirischen Befunden aus einer ethnografisch angelegten Studie innerhalb eines Netzwerks von Weiterbildungsorganisationen wird eine spezifische Kooperationskultur rekonstruiert, die eine identitätsstiftende, stabilisierende Wirkung entfaltet und zugleich Potenziale für die notwendige Entwicklungs- und Wandlungsfähigkeit der kooperativen Beziehungen im Netzwerk bereithält. Darauf aufbauend wird dargelegt, in welcher Weise die spezifische Kooperationskultur sowohl Lernanlässe für die beteiligten Einzelorganisationen erzeugt als auch für den gemeinsamen Interaktionszusammenhang im Sinne von kooperationsbezogenen Lernprozessen ermöglicht.

Schlagworte: Kooperationskultur, Netzwerke, Weiterbildungsorganisationen, Ethnografie, Organisationspädagogik

1. Einleitung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben interorganisationale Kooperationen in der Weiterbildung einen signifikanten Bedeutungszuwachs erfahren. Sowohl im bildungspolitischen als auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird mit der Ausweitung und Intensivierung von Kooperationen zwischen Weiterbildungsorganisationen und allgemein- und berufsbildenden Schulen, (Fach-)Hochschulen oder relevanten Partnern aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Kultur die Perspektive einer effektiven Förderung des lebenslangen Lernens verknüpft. Interorganisationale Kooperationen, so die Erwartung, ermöglichen eine stärkere Verzahnung von Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten und schaffen so die strukturellen Voraussetzungen zur Erweiterung von Bildungszugängen und zur Eröffnung neuer Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung von

Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsbiografien bis ins höhere Erwachsenenalter (vgl. Tippelt, Kadera & Buchle, 2014). Mittlerweile geben eine Reihe empirischer Studien Einblicke in die vielfältigen Ziele und Aufgaben sowie in die bildungspolitischen Hintergründe und finanziellen Voraussetzungen von kooperativen Arrangements im Weiterbildungsbereich (vgl. für einen Überblick Alke & Jütte, 2018).

Wie und mit welchen Ergebnissen Akteure in interorganisationalen Kooperationen zusammenarbeiten, hängt dabei vor allem von der Selbstverpflichtung der beteiligten Organisationen sowie der Qualität der Akteursbeziehungen ab (vgl. Jütte, 2002; Sydow & Windeler, 2000). In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung der Kooperationskultur betont, da durch sie Vertrauen, eine kollektive Identität und eine stabile Bindung befördert werden (vgl. Staber, 2000). Zugleich sind in der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung Phänomene wie Kartellbildung, Umweltschließung oder Pfadabhängigkeit bekannt, die u. a. aus der Hyperstabilisierung von Kooperationskulturen resultieren und in einseitig verfestigten Konsens- und Status-quo-Orientierungen zum Ausdruck kommen (vgl. Messner, 1994). Somit kann von der spezifischen kulturellen Verfasstheit nicht nur eine stabilisierende Wirkung ausgehen, sondern zugleich kann sie sich auch dysfunktional in Bezug auf die Entwicklungs- und Leitungsfähigkeit von Kooperationen auswirken. Hierhin spiegelt sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis interorganisationaler Kooperationen wider: einerseits sind sie auf Stabilität angewiesen, andererseits zeichnen sie sich, in Abgrenzung zu Organisationen, durch ihren spezifischen flexiblen Charakter aus. So wird ein wichtiges Potenzial von Kooperationen darin gesehen, dass sich die beteiligten Akteure flexibel auf veränderte Anforderungen einstellen sowie Ziele und Formen der Zusammenarbeit – auch in veränderten Akteurskonstellationen – immer wieder neu aushandeln und vereinbaren können (vgl. Sydow, 2006).

Vor dem Hintergrund dieses grundlegenden Spannungsverhältnisses zwischen Stabilität und Flexibilität rückt die Frage in den Vordergrund, wie sich interorganisationale Kooperationen verstetigen und dabei gleichzeitig wandlungs- bzw. entwicklungsfähig bleiben, damit die mit ihnen verbundenen pädagogischen Zielstellungen dauerhaft erfüllt werden können. Unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten ist schließlich zu fragen, wie kooperationsbezogene Lernprozesse angeregt und umgesetzt werden können, um gleichzeitig Kontinuität und Wandel zu ermöglichen.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an. Auf der Basis von Ergebnissen aus einer ethnografisch angelegten Studie zur Frage der Verstetigung von interorganisationalen Kooperationen im Weiterbildungsbereich wird eine spezifische Kooperationskultur empirisch rekonstruiert, die sowohl in den beteiligten Einzelorganisationen als auch auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhangs kontinuierlich erzeugt wird. Es wird aufgezeigt, wie die spezifische kulturelle Verfasstheit die Kontinuität und Veränderungsfähigkeit der Kooperation ermöglicht und *zugleich* Anknüpfungspunkte für organisationale Wandlungs- und Lernprozesse für die beteiligten Einzelorganisationen als auch für den gemeinsamen Interaktionszusammenhang der Kooperation bereithält. Dadurch eröffnen die im Folgenden dargelegten Befunde eine Reihe von Anschlüssen für die Organisationspädagogik, die ihr Augenmerk auf die Bedingungen, die Unterstüt-

zung und die Verfahren organisationaler Lernprozesse richtet (vgl. Göhlich, Weber & Schröer, 2014).

2. Zum Forschungs- und Diskussionsstand

Mit dem Fokus auf Kooperationskulturen *von* Weiterbildungsorganisationen knüpft der Beitrag an theoretische und empirische Arbeiten in der Weiterbildungsforschung an, die sich mit der Kulturdimension auf der Organisationsebene befasst haben. Das Augenmerk wurde bislang vor allem auf die Bedeutung von „Lernkulturen" (vgl. Gieseke, Robak & Wu, 2009; Fleige, 2011; Schüßler & Thurnes, 2005), auf „Organisationskulturen" (vgl. Schäffter, 2005) sowie auf die organisationsspezifischen „Planungskulturen" (vgl. Dollhausen, 2008) und „Lehrkulturen" (vgl. Franz, 2016) gelegt. Im Verhältnis zur Vielzahl der heute vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zu interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung (vgl. Alke & Jütte, 2018) ist die kulturelle Dimension bislang eher selten in das empirische Interesse gerückt. In seiner Studie zum „Sozialen Netzwerk Weiterbildung" hat Jütte (2002) einige empirisch zu beobachtende Phänomene beleuchtet, die als Teil einer „Kooperationskultur" betrachtet werden können, wie z. B. „heimliche Spielregeln" oder „ungeschriebene Gesetze" (Jütte, 2002, S. 104).

Darüber hinaus sind zwei Arbeiten hervorzuheben, welche die kulturellen Differenzen innerhalb von Kooperationen beleuchtet haben: Engel und Göhlich (2013) haben grenzüberschreitende Kooperationen untersucht und dabei virulent werdende Kulturdifferenzen aus einer organisationspädagogischen Perspektive als spezifische (inter-) kulturelle Übersetzungsaufgabe thematisiert. Franz (2014) rückt demgegenüber die differenten Organisationskulturen der in Kooperationen involvierten Partner aus dem Bildungs- und Kulturbereich in den Blick, die sie im Rahmen einer Studie zu Widerstandsphänomenen am Beispiel von Lern- und Bildungszentren untersucht hat. Zwar richten beide Arbeiten ihr empirisches Augenmerk auf die kulturelle Dimension, jedoch geschieht dies vornehmlich mit Blick auf die kulturelle Verfasstheit der kooperierenden Organisationen und weniger unter dem Gesichtspunkt der Kooperation als eigenständige Ebene der Hervorbringung von Kultur.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an, um interorganisationale Kooperationskulturen in ihrer Besonderheit empirisch zu beleuchten und ihre Bedeutung für die Entwicklungs- und Wandlungsfähigkeit zu untersuchen. Dabei wird auch die organisationspädagogische Diskussion in der Weiterbildungsforschung aufgegriffen, inwieweit Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten ein Anregungspotential für die Organisationsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen bieten (vgl. Dollhausen, 2013). Die in diesem Kontext entstandenen empirischen Studien legen ihren Schwerpunkt vor allem auf die Perspektive der beteiligten Einzelorganisationen: So untersucht Feld (2011) die organisationalen Auswirkungen von Netzwerkbeteiligungen, mit dem Ziel Anregungen für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung zu liefern. Jenner (2015) befasst sich mit der Problematik, wie durch Kooperationen angestoßene personale Lernprozesse in Organisationen rückgebunden und hier zu organisationalen Lernprozessen

führen können. Während diese Arbeiten vor allem die Ebene der Einzelorganisationen in den Mittelpunkt rücken, wurde die Ebene des Interaktionszusammenhangs von interorganisationalen Kooperationen unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten bislang nicht empirisch betrachtet. An dieses Desiderat knüpft die vorliegende Forschungsarbeit an.

3. Methodisches Vorgehen und Untersuchungsfeld

Die empirischen Befunde stammen aus einer ethnografisch angelegten Studie, die sich mit der Fragestellung auseinandergesetzt hat, wie sich interorganisationale Kooperationen in der Weiterbildung angesichts ihrer komplexen Interaktionsdynamik und eingeschränkten Steuerungsfähigkeit verstetigen (vgl. Alke, 2015). Dabei war die Annahme leitend, dass sich die Verstetigung und dauerhafte Erhaltung von Kooperationsbeziehungen aus ihrer kulturellen Verfasstheit ergründen lassen. In Anbetracht der wenigen weiterbildungsspezifischen empirischen Untersuchungen fiel die Entscheidung auf ein exploratives Vorgehen, das sich forschungsmethodologisch an den Prämissen der sozialwissenschaftlichen Ethnographie orientierte (vgl. Amann & Hirschauer, 1997; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Um sowohl die Perspektive der beteiligten Einzelorganisationen als auch den gemeinsamen Interaktionszusammenhang untersuchen zu können, wurde ein Methoden triangulierendes Forschungsdesign konzipiert.

3.1 Untersuchungsfeld

Für die empirische Untersuchung wurde ein Zugang zu einem institutionalisierten Netzwerk erschlossen, zu dem 45 öffentlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft gehören. Innerhalb der vernetzten Strukturen finden vielfältige interorganisationale Kooperationsaktivitäten statt, die von kooperativer Angebotsentwicklung, gemeinsamen Projekten, Bildungsmarketing, bis hin zu gemeinsamer Interessenvertretung und Lobbyarbeit reichen. Die erwachsenenpädagogischen Programme und Angebote der einzelnen Einrichtungen sind vor allem in den Bereichen der allgemeinen, kulturellen und politischen sowie teils auch in der beruflichen Weiterbildung verortet. Hier werden Angebote für Berufe im sozialen, pädagogischen sowie im Kultur- und Gesundheitsbereich unterbreitet. Zudem legen einige der Einrichtungen ihren Schwerpunkt auf eine ‚aufsuchende Bildungsarbeit', die sich an Bildungsbenachteiligte oder Menschen mit Migrationshintergrund richtet. Viele der untersuchten Einrichtungen sind aus Bildungsinitiativen und politischen Gruppierungen der ‚Neuen Sozialen Bewegungen' Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre hervorgegangen. Aufgrund günstiger politisch-rechtlicher, gesetzlicher und finanzieller Voraussetzungen konnten sie sich als Weiterbildungsorganisationen dauerhaft etablieren, wodurch sie heute als ein abgrenzbares Segment in der Institutionenlandschaft betrachtet werden (vgl. Seitter,

2007; Wittpoth, 2003). Im Rahmen von Ordnungsmodellen zur heterogenen Träger- und Einrichtungsstruktur der Weiterbildung wird das ausgewählte Netzwerk den Werte- und Interessensgemeinschaften im Sinne eines institutionellen Reproduktionskontextes zugerechnet (vgl. Schrader, 2010). Dies zeigt sich u. a. in der historisch gewachsenen Nähe zu regionalen und lokalen Zielgruppen und in dem Aufgreifen ihrer (Bildungs-) Interessen, wodurch sich die Einrichtungen notwendige Ressourcen beschaffen und dadurch als Organisation aufrechterhalten können.

3.2 Erhebung und Datenbestand

Es wurden 14 Einzelfalluntersuchungen von Mitgliedseinrichtungen durchgeführt, die aus leitfadengestützten Interviews mit den Einrichtungsleitungen und teils mit hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden bestanden. Zudem wurden mehrere teilnehmende Beobachtungen an sogenannten regionalen Kooperationstreffen durchgeführt, die in den regionalen Teilnetzwerken regelmäßig zwischen den Mitgliedseinrichtungen stattfinden. Diese Zusammenkünfte im Netzwerk dienen dem Austausch von weiterbildungspolitischen Informationen sowie der kollegialen Beratung zu aktuellen Entwicklungen in den Einrichtungen. Drei Beobachtungsprotokolle zu diesen Kooperationstreffen wurden in die Auswertung einbezogen.

3.3 Theoretischer Bezugsrahmen für die empirische Analyse

Kooperation wird hier als eine soziale Praktik in der Weiterbildung aufgefasst, wodurch es möglich wird, das empirische Augenmerk nicht nur auf einzelne Phänomene der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren unter einer gemeinsamen Zielperspektive zu beschränken. In einem praxistheoretischen Verständnis gerät stattdessen die umfassende, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routiniertes und sozial verstehbares Bündel von Aktivitäten in den Blick (Reckwitz, 2010, S. 112). Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf die kulturelle Dimension von Kooperation gelenkt: Soziale Praktiken sind demnach nicht nur Ausdruck kultureller Codes, in ihnen wird „Kultur“ gewissermaßen hergestellt und reproduziert, indem die Subjekte ein „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ erschaffen, durch das sie ihre Erfahrungen deuten und in eine soziale Ordnung bringen können (Geertz, 1983, S. 9). Mit einem solchen Verständnis wird es möglich die (Re-)Produktion einer Kooperationskultur als soziale Praktik in ihrer Stabilität bzw. Kontinuität *und* in ihrer Dynamik bzw. Flexibilität (und somit im Hinblick auf Wandlungsprozesse) empirisch zu rekonstruieren, die sich in der Interaktion der kooperierenden Akteure, ihren Routinen und Ritualen sowie in ihren Deutungs- und Interpretationsmustern manifestiert.

Neben der kulturellen Einbettung von Kooperation als eine soziale Praktik wird die Kooperationskultur, in ähnlicher Weise wie Unternehmens- bzw. Organisationskulturen,

im Rahmen der empirischen Analyse auch als eine bewusst zu gestaltende Entwicklungsaufgabe aufgefasst (vgl. Sackmann, 2002). Dabei gerät vor allem die identitätsstiftende Funktion in den Vordergrund, denn über die Explikation der Kooperationskultur wird die „Darstellung von Integration und Exklusivität gleichermaßen" (Kuper, 2001, S. 97) möglich, die der Einheitsbildung nach innen und der Abgrenzung nach außen dient. In dieser Hinsicht lässt sich eine Kooperationskultur dann als explizierte und bewusst hergestellte Entwicklungsaufgabe empirisch untersuchen.

3.4 Integrativer Analyseansatz und Datenauswertung

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Verständnisses wurde ein integrativer Analyseansatz für beide empirischen Untersuchungsebenen konzipiert (vgl. Kruse, 2014), um die kulturelle Verfasstheit interorganisationaler Kooperation und ihre Bedeutung für die Verstetigung zu ergründen:

- Auf der Ebene der Organisation wurde Kooperation als soziale, kulturell geformte und organisationsspezifisch geprägte Praktik über die Deutungs- und Interpretationsmuster der interviewten Akteure aus den beteiligten Einzelorganisationen empirisch rekonstruiert. Die Analyse richtete sich dabei vor allem auf Einstellungen und normative Orientierungen, über die sich die kulturelle Einbettung von Kooperation erschließen lässt. Außerdem wurden die Interviews im Hinblick auf Kooperationskultur als explizierte Gestaltungs- und Entwicklungsaufgabe analysiert.
- Auf der Ebene der Interaktion richtete sich das Augenmerk der Analyse auf die sichtbar werdenden Routinen und Rituale im Interaktionszusammenhang, der in den Beobachtungsprotokollen nachgezeichnet wird. Zudem wurde der Blick auf Einstellungen und normative Orientierungen gelenkt, die in der Kommunikation des Interaktionszusammenhanges der Akteure sichtbar werden.

Zunächst wurden die beiden Ebenen separat ausgewertet. In einem ersten Schritt fand jeweils eine strukturierte Inhaltsanalyse statt mit dem Ziel thematische Kategorien zu erschließen, die dann in einem zweiten Schritt unter rekonstruktiv-interpretierenden Gesichtspunkten (vgl. Hitzler & Honer, 1997) analysiert wurden. In einem dritten, übergreifenden Auswertungsschritt wurden die empirisch gewonnenen Erkenntnisse beider Untersuchungsebenen im Sinne „verschiedener Relevanzzusammenhänge" (Kelle, 2001, S. 206) hinsichtlich der leitenden Forschungsfragestellung in Beziehung zueinander gesetzt und theoretisch verdichtet. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die kulturelle Verfasstheit der Kooperation gelegt, die sich aus der Komplementarität der Ebene der beteiligten Einzelorganisationen und des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges ergründen und als eine spezifische Kooperationskultur beschreiben lässt.

4. Empirische Befunde

Entlang von ausgewählten Ausschnitten aus dem Datenmaterial werden nun empirische Befunde vorgestellt, die beleuchten, wie die Kooperationskultur im untersuchten Netzwerk sowohl auf der Ebene der beteiligten Einzelorganisationen (Kapitel 4.1) als auch auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges (Kapitel 4.2) erzeugt wird. Ein Schwerpunkt wird darauf gelegt, wie die spezifische Kooperationskultur Kontinuität ausprägt und wie sie gleichzeitig Möglichkeiten des Wandels bereithält. In Kapitel 4.3 werden die vorgestellten Befunde aufeinander bezogen, in Anlehnung an die Forschungsfragestellung interpretiert und ein Fazit gezogen. Im 5. und letzten Kapitel werden die Ergebnisse dann unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten diskutiert.

4.1 Befunde auf der Ebene der beteiligten Einzelorganisationen

Kooperation als organisationale Praktik in der Weiterbildung
In den 14 Einzelfalluntersuchungen konnte herausgearbeitet werden, dass die vorliegenden Einrichtungen interorganisationale Kooperationsaktivitäten inner- und außerhalb der Netzwerkstrukturen auf unterschiedlichen Handlungsebenen aufweisen. Das Spektrum reicht dabei von der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten, Veranstaltungen und Projekten, gemeinsamen Fortbildungen von Mitarbeitenden, Bildungsmarketing bis hin zu kooperativen Organisationsinfrastrukturen (z. B. Verwaltung) oder bildungspolitischer Lobbyarbeit und Interessenvertretung. In dieser Vielfältigkeit von Erscheinungsformen offenbart sich, dass Kooperation als eine zentrale organisationale Praktik angewendet wird, um sowohl den eigenen Organisationsauftrag zu erfüllen als auch die Leistungsfähigkeit aufrechterhalten zu können. Dabei zeigte sich in den Interviews, dass Kooperation einen wesentlichen Bestandteil des organisationalen Selbstverständnisses bildet, um Weiterbildungsangebote zu entwickeln und Zielgruppen zu erreichen. Exemplarisch lässt sich das an folgendem Ausschnitt aus einem Interview mit zwei Leitungskräften einer Einrichtung aufzeigen, die sich durch ‚aufsuchende Bildungsarbeit' an Menschen mit Migrationshintergrund richtet:

> L13A: Unsere Bildung ist so ein bisschen so strukturiert, dass wir versuchen, die Leute da abzuholen, wo sie sind und das tun wir über Kooperation. Also im Grunde ist die Kooperation auf den verschiedenen Ebenen, das, worüber wir unsere Bildung transportieren.
>
> L13B: Ich würde es vielleicht sogar noch mal ganz grundsätzlich aufgreifen. Also eigentlich sind wir aus dem Kooperationsgedanken heraus entstanden. Ja, also ganz ursprünglich ist der Trägerverein ein türkisch-deutscher Ätherverein gewesen, der dann irgendwann angefangen hat Sprachkurse zu machen und erste Orientierungsqualifizierungsangebote, Bildungsangebote, interkulturelle Bildungsangebote zu

> machen und die immer auch durchgeführt wurden in Kooperation mit verschiedenen anderen informellen oder auch formellen Gruppen. Das heißt so alleine als Bildungswerk haben wir uns nie so verstanden, sondern eher andersherum. Also wir sind jetzt keine VHS, die irgendwie aufgrund irgendeiner Gesetzesinitiative entstanden ist, sondern andersherum, die Bedarfe waren da […]
>
> L13A: Also wir versuchen das auch immer wieder auszubauen. Natürlich immer mit dem Gedanken auch, wem können wir denn überhaupt was bieten, für wen ist unser Angebot. Ähm und oder wenn jemand ein Bedarf hätte, inwiefern können wir überhaupt auf deren Bedarfe reagieren. Und so ist schon der Gedanke, dass das schon auch ausbaufähig noch ist und dass wir das auch weiter vorantreiben wollen. (Organisation 13, Leitung A und Leitung B).

In diesem Interviewausschnitt verdeutlicht sich die zentrale Bedeutung von Kooperation in zweifacher Hinsicht: Zum einen stellt Kooperation eine umfassende soziale Praktik dar, um Bildungsbedarfe zu erschließen, Angebote zu entwickeln und an die Adressaten herantragen zu können. Zum anderen zeigt sich, dass eben diese soziale Praktik für die Genese der Einrichtung zentral war („aus dem Kooperationsgedanken heraus"). Dabei wird durch den Verweis auf (in-)formelle Gruppen und den Trägerverein veranschaulicht, dass „Wertegemeinschaften" den historisch ausschlaggebenden institutionellen Reproduktionskontext (vgl. Schrader, 2010) bildeten, über den die Einrichtung heute noch ihre Existenz sichern kann. Zudem lässt sich aus dem angeführten Interviewausschnitt entnehmen, dass sich die Akteure über ihre Kooperationsaktivitäten gegenüber anderen Trägern der Weiterbildung – konkret den Bereich der Volkshochschulen – absetzen. Dieser Aspekt wird im nächsten Abschnitt näher betrachtet.

Organisationsidentität und Kooperationskultur

Im Rahmen der empirischen Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass die untersuchten Einzelorganisationen im Netzwerk Kooperation als Alleinstellungsmerkmal bzw. spezifische Einrichtungskompetenz für sich in Anspruch nehmen, die andere Träger der Weiterbildung in dieser Weise nicht aufweisen. Nicht nur in dem dargelegten Interviewausschnitt, auch in anderen fungiert vor allem der Bereich der Volkshochschulen als Abgrenzungsfolie. Dabei wird in keinem Fall auf eine konkrete Volkshochschule angespielt, sondern auf *die Volkshochschulen* als solche verwiesen, wodurch zum Ausdruck kommt, dass sich die Abgrenzung auf den gesamten Trägerbereich bezieht. Auch im folgenden Interviewausschnitt zeigt sich dieses Abgrenzungsmuster, um die eigene Organisationsidentität zu explizieren. Dabei nimmt die interviewte Einrichtungsleiterin eine kollektive Abgrenzung vor, indem sie sich nicht nur auf die eigene Einrichtung bezieht, sondern auch auf andere Mitgliedseinrichtungen des untersuchten Netzwerkes:

> L8: Ich glaube, dass wir, also, das werden Sie bei den anderen kleinen Trägern auch noch feststellen, dass wir ein *hohes kreatives Potential* haben. Also im Grunde genommen sind wir ja Unternehmerinnen hier auch. Also mit diesen Vereinen, mit

> dem [Name der Einrichtung], und das sind so Herzensprojekte. Und das werden Sie bestimmt bei [Nennung eines Vornamens] im [Einrichtungsname] und bei der [Nennung eines Vornamens] auch gehört haben. Da ist viel Herzblut drin, viel Engagement und ich glaub, das ist-. Also wir kommen alle aus so einer *bestimmten Phase* Studentinnenbewegung, politische Bewegungen. Äh, so Widerstand gegen herrschende Strukturen auch […] Also dass nicht alles unter dem Label Volkshochschulen läuft, sondern eben jedes Bildungswerk mit dem eigenen Profil, um diese Landschaft lebendig zu machen oder lebendig zu halten. Und ich glaube dadurch, dass, also wir unsere eigene *Firma* sind, haben wir viel Kreativität auch. Und also klar, wir lassen uns so schnell nicht unterkriegen. (Organisation 8, Leitung).

Die interviewte Einrichtungsleiterin weist hier ihre eigenen normativen Orientierungen aus, die sie gleichzeitig den anderen Mitgliedern aus dem Netzwerk im Sinne einer Gemeinsamkeit zuschreibt: Kreativität, Engagement und eine persönlich-emotionale Bindung an die eigene Bildungsarbeit („Herzblut", „Herzensprojekte") sowie eine organisationsbezogene Eigenständigkeit und starke Einrichtungsidentifikation („Unternehmerinnen", „eigene Firma"). Als Bezugspunkt für die gemeinsamen normativen Orientierungen stellt sie die ‚Neuen Sozialen Bewegungen' als Gründungskontext ihrer und der anderer Einrichtungen heraus. Die hier explizierten kollektiven normativen Orientierungen finden sich in ähnlicher Weise im gesamten Interviewmaterial und werden dabei als gemeinsame Kooperationskultur des vorliegenden Netzwerkes ausgewiesen. Folgender Interviewausschnitt illustriert die spezifische Beschaffenheit dieser Kooperationskultur:

> L13A: Da geht das Wissen ja auch nicht verloren. Die Leute sind auch persönlich mit Herz immer dabei. Und ich denke, selbst wenn jemand in Rente gehen *würde,* bleibt der immer als Anker irgendwo sitzen und würde die und die Situation auftreten, könnte man zurückgreifen und [Nennung eines Vornamens] anrufen und sagen: ‚Jetzt brauchen wir mal dringend deine Meinung' oder ‚Wie war das damals? Was hast du erlebt? Was würdest du uns *raten*?' Und da geht keiner verloren. Das ist schon wichtig, auf diesen-. Ja das sind ja schon eher informelle Ebenen, persönliche Ebenen. Das sind ganz persönliche Ebenen.
>
> L13B: Und das macht definitiv [Name des Netzwerkes] auch aus […] Also die neuen Köpfe bei den VHSen sind oft eher so- ja die sehen es viel professioneller, da fehlt das Herzblut. Das ist aber bei [Name des Netzwerkes] definitiv vorhanden."
>
> L13A: Und das ist da gar nicht. Das ist alles mit Herzblut also. Jede Mitgliedsversammlung merkt man das einfach noch mal ganz klar, wie viel da auch an Persönlichkeit mitgetragen wird. (Organisation 13, Leitung A und Leitung B).

In diesem Interviewausschnitt offenbaren sich ähnliche Werteorientierungen wie in dem vorangegangenen, die hier für die gemeinsame Kooperationskultur im Netzwerk gel-

tend gemacht werden: Engagement und eine tiefe persönliche, lebenslang bestehende Verbundenheit zum Netzwerk, die über die gängige Erwerbsarbeit hinausreicht und beständig erhalten bleibt („Anker"). Im Mittelpunkt der Ausführungen steht die metaphorische Umschreibung „Herzblut", die allgemein für die Hingabe, Leidenschaft sowie Aufopferungsbereitschaft für eine Sache oder Tätigkeit steht und hier kollektiv dem gesamten Netzwerk zugeschrieben wird. Mit dem „Herzblut" wird hier die persönlich-engagierte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit der beteiligten Akteure im Netzwerk positiv gegenüber anderen Weiterbildungsakteuren hervorgehoben. Dabei lässt sich dem Interviewausschnitt entnehmen, dass durch den wiederholten Verweis auf „Herzblut" der bereits skizzierte Abgrenzungsmodus gegenüber der Volkshochschule erweitert wird, indem eine Distanzierung zu deren professionell ausgerichteter Bildungsarbeit vorgenommen wird, die mit der persönlich-engagierten Ausrichtung der eigenen pädagogischen Arbeit kontrastiert wird.

Aufgrund der Tatsache, dass sich verschiedene Netzwerkmitglieder auf die Metapher „Herzblut" und daraus hervorgehende ähnliche Einstellungen und normative Orientierungen beziehen, wird das Vorhandensein einer gemeinsamen Kooperationskultur deutlich, die auf der Ebene der einzelnen Mitgliedsorganisationen kontinuierlich aktualisiert wird. Darüber hinaus gehend wird sichtbar, dass die vorhandene Kooperationskultur konstitutiv für die eigene Einrichtungsarbeit betrachtet und hier identitätsstiftend wirksam wird. Die Kooperationskultur im Netzwerk und die Organisationskultur der eigenen Einzeleinrichtung werden als identisch konstruiert und lassen sich nur schwerlich unterscheiden. Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass es den Akteuren eben nicht um eine Differenzierung zwischen dem Netzwerk und der eigenen Organisation geht. Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Die Kooperationspraktiken im Netzwerk und in den Einzelorganisationen bilden eine Identität und sind untrennbar miteinander verbunden.

Interpretationsspielräume und organisationale Wandlungsprozesse

Führt man sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen vor Augen, dass das Bestehen einer Konsenskultur zur Hyperstabilisierung der Kooperation und damit zu Schließungstendenzen gegenüber der Umwelt führen kann (vgl. Messner, 1994; Staber, 2000), stellt sich nun die Frage, ob sich in der rekonstruierten normativen Orientierung der vorliegenden Kooperationskultur ähnliche Phänomene ausprägen. Zunächst lässt sich diese Fragestellung auf die Ebene der Einzelorganisationen beziehen. Wie dargelegt, wird hier auf der einen Seite die skizzierte Kooperationskultur kontinuierlich aktualisiert. Auf der anderen Seite konnten im Rahmen der Einzelfalluntersuchungen Phänomene rekonstruiert werden, die sich scheinbar paradox zu dieser Kooperationskultur verhalten und auf organisationale Wandlungsprozesse hindeuten. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass zwar der Abgrenzungsmodus gegenüber Volkshochschulen kontinuierlich von den Akteuren kommuniziert wird, aber gleichzeitig lassen sich konkrete Kooperationsaktivitäten von Einzelorganisationen mit kommunalen Volkshochschulen feststellen. Hier deutet sich an, dass die vorliegende Kooperationskultur durchaus Interpretationsspielräume und daraus hervorgehende Mehrdeutigkeiten zulässt, die nicht in Konflikt zueinander treten.

In Anlehnung daran lässt sich auf der Ebene einiger Einzelorganisationen ein reflexiver Umgang in Bezug auf die Abgrenzungsmodi beobachten, die konstitutiv für die eigene Organisationsidentität und die gemeinsame Kooperationskultur im Netzwerk sind. Das lässt sich exemplarisch am Fall einer Bildungseinrichtung nachzeichnen, die in der Migrationsarbeit tätig ist und hier u. a. im Rahmen eines anderen, regionalen Netzwerkes mit Trägern der beruflichen Bildung und Unternehmen kooperiert, um Übergänge in die Arbeitswelt und eine berufliche Integration der Zielgruppen zu ermöglichen. Im Interview beschreiben die Einrichtungsleitung und eine hauptberuflich pädagogische Mitarbeiterin den anfänglichen Gewöhnungs- und Annäherungsprozess der sehr heterogen wahrgenommenen Mitglieder in diesem anderen regionalen Netzwerk:

> L1: Weil das *sehr stark* auf, am Anfang noch mehr als jetzt, fand ich, ebenso diese *beruflichen* orientierten Träger waren und dann so ein exotisches Bildungswerk wie wir, obwohl es uns schon so lange gibt. Erst mal so ein bisschen- ja, muss man erst mal sich dran gewöhnen. *Und das hat sich aber auch eben sehr geändert.* […] Weil das für uns-. So von unserer Herkunft und auch so in der [Name des Netzwerkes]-Struktur, wir auch eine *andere* Zusammenarbeit gewöhnt sind. Einen anderen Umgang. Und das ist schon noch mal was anderes. Es ist eine andere *Welt.* Zuerst. *Oder war es am Anfang.* So.
>
> HPM1: Und die Nadelstreifen-Leute. (Organisation 1, Leitung und HPM).

Als Vergleichsfolie für die Beschreibung des anderen regionalen Netzwerks wird hier das untersuchte Netzwerk herangezogen, das in seiner Andersheit sehr deutlich demonstriert wird: Nicht nur die Zusammenarbeit und der Umgang miteinander sind anders, sondern es ist „eine andere Welt". Damit wird zunächst eine fundamentale Abgrenzung vorgenommen, die anschließend bezüglich der aktuellen Situation deutlich geschmälert wird („Zuerst. Oder war es am Anfang"). Darin zeigt sich, dass sich zwischen den Beteiligten in dem anderen regionalen Netzwerk eine Veränderung der gegenseitigen Wahrnehmungsweise vollzogen hat. Für die Interviewpartnerinnen handelt es sich dabei vor allem um eine Veränderung im Sinne einer ‚kulturellen Annäherung'. Das lässt sich aus dem Rekurs zur Welt-Metapher ableiten, denn jede „Welt" verfügt über eine eigene Kultur, und ‚fremde' Welten verfügen dementsprechend über ‚fremde' Kulturen. Verstärkt wird diese Lesart durch die Metaphern, derer sie sich bedienen: Auf der einen Seite bezeichnet die Einrichtungsleitung die eigene Organisation als „exotisches Bildungswerk", wodurch explizit auf kulturelle Fremdheit angespielt wird. Auf der anderen Seite beschreibt die pädagogische Mitarbeiterin die anderen Akteure im regionalen Netzwerk als „Nadelstreifen-Leute", wodurch sie auf einen typischen Dresscode des Wirtschaftssystems rekurriert. Mit diesen beiden Metaphern wir ein klar konturiertes Gegenbild entworfen, das nach wie vor existent ist.

Somit lässt sich entlang dieses Interviewausschnittes nachvollziehen, dass sich das Abgrenzungsverhalten zwar wandelt, der grundlegende Abgrenzungsmodus jedoch nach wie vor bestehen bleibt. Die Kooperationskultur im vorliegenden Netzwerk wird

als idealtypisch betrachtet und gegenüber dem anderen, regionalen Netzwerk abgesetzt. In Bezug auf dieses andere Netzwerk ist aufschlussreich, dass die Einrichtungsbeteiligung unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten als nützlich erachtet wird. Über dieses regionale Netzwerk können Zugänge für eine berufliche Integration für die Zielgruppen der eigenen Bildungsarbeit ermöglicht werden. Eben darin zeigt sich, dass sich auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen organisationale Wandlungsprozesse vollziehen, die aus der Aufrechterhaltung der pädagogischen Leistungsfähigkeit notwendig werden.

Es kann konstatiert werden, dass die skizzierte Kooperationskultur im untersuchten Netzwerk Interpretationsspielräume ermöglicht, die mit flexiblen Umgangsweisen für die einzelnen Mitgliedsorganisationen einhergehen. Daran anschließend stellt sich nun die Frage, wie sich die Kooperationskultur auf der Interaktionsebene formiert und ob sich dort Schließungstendenzen abzeichnen. Dabei ist auch von Interesse, ob sich auf der Ebene der Interaktion eine ähnliche reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Verfasstheit beobachten lässt, wie sie im Hinblick auf einzelne Mitgliedseinrichtungen nachgezeichnet werden konnte.

4.2 Befunde auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges

Kontinuierliche Selbst- und Umweltbeobachtung in der Interaktion

Auf der Interaktionsebene wurde auf Basis der Beobachtungsprotokolle zu den regionalen Kooperationstreffen im vorliegenden Netzwerk eine spezifische Kooperationskultur empirisch rekonstruiert. Vor allem wurde durch die Analyse deutlich, dass trotz einiger sich abzeichnender Eigenheiten in den regionalen Teilnetzwerken bestimmte normative Orientierungen, Rituale und Routinen im gesamten Netzwerk vorhanden sind und dadurch eine kollektiv geteilte Kooperationskultur im Sinne einer gemeinsamen sozialen Praktik bilden. Dabei fiel das Augenmerk vor allem auf zwei Kommunikationsroutinen, über die sich die spezifische kulturelle Verfasstheit in besonderer Weise illustrieren lässt. Es handelt sich um zwei Formen der Berichterstattung, die während jeder Zusammenkunft gewohnheitsmäßig stattfinden: dem „Bericht aus den Mitgliedseinrichtungen“ und dem „Bericht aus der Weiterbildungspolitik“. Bei der ersten Berichtsform stehen die Einrichtungen selbst im Mittelpunkt: Die Anwesenden berichten über die aktuelle Situation der Einrichtung, schildern Herausforderungen, personelle Veränderungsprozesse oder gehen auf Trends von Bildungsangeboten oder im Marketing ein. Bei der anderen Berichtsform sprechen die Anwesenden über ihre Erfahrungen mit Akteuren der Weiterbildungspolitik und der Bildungsadministration. Sie berichten von Veranstaltungen, bildungspolitisch initiierten Projekten, ihrer politischen Gremienarbeit oder tauschen sich zur Förderpolitik sowie zu weiteren Möglichkeiten der Drittmittelakquisition aus. Vor diesem Hintergrund lässt sich in Bezug auf diese beiden Routinen der Berichterstattung konstatieren, dass durch sie eine kontinuierliche Selbst- und Umweltbeobachtung im Interaktionsgeschehen etabliert wird, die einen festen Bestandteil der Kooperationskultur bildet. Während der „Bericht aus den Mitgliedseinrichtungen“

eine Form der Selbstbeobachtung innerhalb des Netzwerkes darstellt, wird durch die andere Berichtsform eine kollektive Umweltbeobachtungsperspektive installiert. Hier gerät die gemeinsame Umwelt des Netzwerkes in das Blickfeld der anwesenden Mitgliedsorganisationen. Während sie sich durch die erste Berichtsform in ein gegenseitiges Beobachtungsverhältnis bringen, konstituieren sie sich durch die zweite Berichtsform als ein kollektiver Akteur und betrachten dabei vor allem ihr Agieren in der gemeinsamen Umwelt des Netzwerkes.

In der empirischen Analyse wurde deutlich, dass im Hinblick auf die kulturelle Verfasstheit der Kooperation im gemeinsamen Interaktionszusammenhang vor allem die kollektive Umweltbeobachtungsperspektive (Bericht aus der Weiterbildungspolitik) aufschlussreich ist. Zunächst zeigte sich, dass hier die gemeinsamen normativen Orientierungen und Abgrenzungsmodi der Netzwerkmitglieder kontinuierlich aktualisiert werden. Exemplarisch lässt sich das an folgendem Protokollausschnitt nachvollziehen, in welchem eine Einrichtungsleiterin (Frau Maier)[1] von einer kommunalpolitisch initiierten Veranstaltung berichtet:

> Sie kommt auf die Planung und Vorbereitung eines Forums für Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen, an dem sie im Moment neben anderen Akteuren aus der Weiterbildung beteiligt sei. Frau Maier erzählt von Ressentiments der anderen Akteure in diesem Forum gegenüber der Zielgruppe. Zudem lässt sie sich über die grundlegenden Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Akteuren sowie über die Koordination des Forums aus. Die Schwierigkeiten liegen für sie vor allem in der „Unprofessionalität" der Koordination begründet. Insgesamt sei die Arbeit sehr anstrengend und mühselig und nicht mit der Zusammenarbeit im eigenen Netzwerk zu vergleichen. Den Akteuren würde es an „Herzblut" für die Arbeit fehlen, das im eigenen Netzwerk selbstverständlich sei. (Beobachtungsprotokoll zum regionalen Kooperationstreffen 1)

In diesem Protokollausschnitt spiegelt sich ein sehr ausgeprägtes Abgrenzungsverhalten gegenüber anderen Trägern der Weiterbildung wider, das von Frau Maier expliziert wird. Die Abgrenzung fungiert dabei als Kontrastierung, um die Zusammenarbeit innerhalb des eigenen Netzwerkes positiv hervorzuheben. Vor allem durch die implizite Selbstzuschreibung als professionell kommt dies zum Vorschein. Daneben ist an diesem Protokollausschnitt auffallend, dass Frau Maier den Fokus auf den gleichen normativen Horizont lenkt („Herzblut"), der auch auf der Ebene der Einzelorganisationen rekonstruiert werden konnte. Darin offenbart sich, dass auf der Ebene des Interaktionsgeschehens in ähnlicher Weise Abgrenzungsmodi sowie gemeinsame normative Orientierungen aktualisiert werden, aus denen schließlich eine kollektive Identität für das Netzwerk hervorgehen kann. Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass die Abgrenzungsmodi und normativen Orientierungen in der Interaktion einer Vergewisserung bedürfen, damit sie aufrechterhalten werden und eben dadurch eine stabile Bindung der Akteure hervor-

1 In den Beobachtungsprotokollen wurden nicht die tatsächlichen Eigennamen verwendet.

bringen. Stützen lässt sich diese Interpretation durch Netzwerktheorien und empirische Befunde aus anderen Studien, die auf die Bedeutung von normativen Orientierungen für die Konsolidierung von Kooperationen verwiesen haben (vgl. Jütte, 2002).

Selbstthematisierung der kulturellen Verfasstheit

Daneben konnten im Rahmen der empirischen Analyse Ansätze einer Selbstthematisierung der eigenen Kooperationskultur rekonstruiert werden, die sich entlang der kollektiven Umweltbeobachtungsperspektive nachzeichnen lassen. Am Beispiel eines Protokollausschnittes aus dem „Bericht aus der Weiterbildungspolitik" eines protokollierten regionalen Kooperationstreffens wird im Folgenden entfaltet, dass sich über die Thematisierung der Beziehung zu Akteuren außerhalb des Netzwerkes eine reflexive Auseinandersetzung abzeichnet, durch die sich eine Hyper-Konsolidierung der eigenen Kooperationskultur sowie die Schließung zur Umwelt prinzipiell vermeiden lässt. Es handelt sich um einem Protokollausschnitt, in dem ein bildungspolitisch gefördertes Projekt thematisiert wird, das an unterschiedlichen regionalen Standorten stattfand. Neben Akteuren der Weiterbildung waren Schulen daran beteiligt, um Synergieeffekte durch stärkere kommunale Vernetzung und Kooperation herzustellen und Übergänge zwischen den Bildungssektoren zu gestalten. Angesprochen wird dieses Projekt von Herrn Schubert, dem Koordinator des gesamten Netzwerkes, der einen Überblick über die einzelnen Teilnetzwerke und Projektstandorte besitzt:

> Dann bittet Herr Schubert Frau Krug von der öffentlichen Abschlussveranstaltung zu berichten: „Du warst doch dabei. Dann kannst du ja mal erzählen." Frau Krug ergreift das Wort und spielt auf einige aus ihrer Sicht kritischen Punkte der Veranstaltung an: Für sie lag der Fokus der Veranstaltung zu stark auf der „formalen Bildung" und dem Schulbereich. Zwar seien viele Weiterbildungsakteure anwesend gewesen, aber insgesamt wären sie vor allem durch „Anbiedern" aufgefallen und die häufige Klage, dass die Weiterbildung nur eine randständige Stellung innerhalb der kommunalen Netzwerke hätte. Demgegenüber hätte die Schule eine klare „Vormachtstellung". In ihrer Erzählung fällt das Wort „Anbiedern" drei Mal und dies wird von Frau Busch aufgegriffen, die folgende Rückfrage an Frau Krug richtet: „Was kann man denn tun, damit es kein Anbiedern ist?" Mir fällt auf, dass diese Frage nicht aufgegriffen wird. Frau Krug fährt in ihrem Bericht fort und kritisiert, dass die gesamte Projektarbeit vom Schulbereich sehr dominiert worden wäre und dass die Weiterbildung von den Schulen im Hinblick auf die Projektgestaltung abhängig sei: „Sie macht uns abhängig" und „Alles läuft nach dem Duktus der Schule". Auch die in den kommunalen Netzwerken etablierten Koordinationsstellen seien „ein verlängerter Arm der Schulen". Insgesamt sei die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern schwierig. Frau Krug beklagt, dass sie „nicht auf einem Verhältnis von Augenhöhe" basiere, die Kommunikation einseitig sei und dass die Akteure aus dem Schulbereich einen ganz anderen Bildungsbegriff „als wir" hätten. Deshalb müsse es aus ihrer Sicht darum gehen, „unser ganzheitliches Verständnis von Bildung stark zu machen". […] An mehreren Stellen der ausführlichen Erzählung von Frau Krug

> reagiert Herr Schubert auf deren kritische Punkte und stellt heraus, dass es in anderen Kommunen auch gute Erfahrungen in diesem Projektkontext gegeben hätte. Er berichtet von einem konkreten Fall einer Mitgliedseinrichtung, die zu einer anderen Regionalgruppe gehört. Auch die von Frau Krug bemängelte Randständigkeit der Weiterbildung greift er auf. Aus seiner Sicht käme es darauf an, dass das Netzwerk und seine Mitglieder „in der Landschaft sichtbar" und zum Beispiel in Gremien vertreten seien. Das würde aber nicht heißen, „dass man immer da sein muss, aber man muss präsent sein". Auch für den Umgang mit den Akteuren der Schule gibt er eine Empfehlung ab: „Wir müssen Beziehungsarbeit leisten und Überzeugungsarbeit mit Lehrern. (Beobachtungsprotokoll zum regionalen Kooperationstreffen 2)

Auf den ersten Blick fällt in der Schilderung von Frau Krug die deutliche Abgrenzung gegenüber den Akteuren aus dem Schulbereich auf, die sich aus ihrer wahrgenommenen Dominanz der Schulen und einem anderen Bildungsverständnis speist. Somit findet hier in ähnlicher Weise eine Konsolidierung der eigenen Kooperationskultur statt, indem gemeinsame Werte in der Interaktion ausgewiesen und gängige Abgrenzungsmodi aktualisiert werden. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die kommunikative Auseinandersetzung hier über die identitätsstiftende Abgrenzung hinausgeht und die Beziehungen mit anderen Akteuren zum expliziten Gegenstand der Kommunikation werden. Zunächst lässt sich das an der von Frau Busch formulierten Rückfrage an Frau Krug verdeutlichen („Was kann man denn tun, damit es kein Anbiedern ist?"). Zwar bleibt unklar, worauf sich das „Anbiedern" genau bezieht, in dieser Frage spiegelt sich aber der Anspruch wider, einen Zugang zu den anderen Akteuren zu suchen und die Zusammenarbeit proaktiv zu gestalten. Die Art und Weise der Formulierung deutet darauf hin, dass Frau Busch sich von der abgrenzungsgeprägten Haltung von Frau Krug absetzt und an einer Lösung für eine Zusammenarbeit im Projekt interessiert ist. Dadurch wendet sich Frau Busch implizit gegen die Gefahr einer Umweltverschließung. Indem sie sich durch ihre Frage vom „Anbiedern" distanziert und eine Lösung einfordert, bricht sie den eigenen kulturell geformten und in sich stabilen Beziehungszusammenhang in Richtung einer stärkeren Zuwendung zu den Akteuren der Schulen auf. Folgt man dem Protokoll, so scheint zunächst niemand auf Frau Buschs formulierte Rückfrage einzugehen. Gleichwohl wird ersichtlich, dass später auch Herr Schubert einen ähnlichen Standpunkt zur Schilderung von Frau Krug einnimmt, der darin besteht, sich den Akteuren der Schule zuzuwenden („Wir müssen Beziehungsarbeit leisten und Überzeugungsarbeit mit Lehrern"). Was bei Frau Busch eher implizit formuliert wurde, wird hier von Herrn Schubert offensiv vertreten. Er wendet sich damit gegen eine Abgrenzungshaltung gegenüber den Akteuren aus dem Schulbereich und tritt in eine Gegenposition zu Frau Krug, die durch ihre Schilderung vor allem die kulturelle Verfasstheit des eigenen Netzwerkes betont.

Somit wird hier ein Spannungsverhältnis zwischen der Herstellung einer stabilen Bindung im eigenen Netzwerk auf der einen Seite und der notwendigen Umweltoffenheit auf der anderen Seite sichtbar, mit dem die Netzwerkmitglieder konfrontiert sind. Beide Pole dieses Spannungsverhältnisses werden in der sichtbar werdenden Kom-

munikation in diesem Protokollausschnitt aufgegriffen: Zum einen werden durch Abgrenzungsmodi und durch die Vergewisserung gemeinsamer normativer Orientierungen die eigenen Kooperationsbeziehungen im Netzwerk gefestigt („unser ganzheitliches Verständnis von Bildung"). Zum anderen setzen die Akteure sich mit der Notwendigkeit einer Umweltoffenheit auseinander. Vor allem der anklingende Appell in Herrn Schuberts Aussage („wir müssen") offenbart eine solche Notwendigkeit, sich anderen Akteuren offensiv zuzuwenden. Dabei deutet sich in der normativ geprägten Auslegung der geforderten Zuwendung gegenüber den Lehrern im Projektkontext an („Überzeugungsarbeit"), dass darin vor allem eine pädagogische Notwendigkeit gesehen wird, die darauf abzielt Synergien zwischen den getrennten Segmenten des Bildungsbereichs zu erzeugen.

Insgesamt lässt der Protokollausschnitt offenbar werden, dass durch die skizzierte implizite und explizite Thematisierung der Beziehungen zu Akteuren außerhalb des Netzwerkes eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Verfasstheit stattfindet. Das zeigt sich darin, dass die Akteure aus der Schule – trotzdem ihnen gleichzeitig eine andere Kultur der Zusammenarbeit zugeschrieben wird – als bedeutsam für die pädagogische Arbeit anerkannt und als notwendige Kooperationspartner erachtet werden. Eben dadurch vollzieht sich eine Relativierung der eigenen kulturellen Verfasstheit, die wiederum eine stärkere Zuwendung und Öffnung für eine Zusammenarbeit mit Akteuren außerhalb des Netzwerkes ermöglicht.

In der empirischen Analyse zeigten sich an anderer Stelle im Zuge der kontinuierlich stattfindenden kollektiven Umweltbeobachtungsperspektive ähnliche Diskussionen über die Beziehungen zu Akteuren außerhalb des eigenen Netzwerkes, die mit Formen der Selbstthematisierung der eigenen kulturellen Verfasstheit einhergingen. Als entscheidend für das Vorhandensein einer solchen reflexiven Auseinandersetzung kann angenommen werden, dass sie sich im Kontext einer Kommunikationsroutine vollziehen, die in sämtlichen Teilnetzwerken existent ist. Zwar ist dadurch der reflexive Umgang nicht prinzipiell garantiert, aber durch die dauerhafte Verankerung der kollektiven Umweltbeobachtungsperspektive im Interaktionszusammenhang der Kooperation wird die Möglichkeit einer Selbstthematisierung der eigenen kulturellen Verfasstheit wahrscheinlicher.

4.3 Fazit aus der Ebenen übergreifenden Auswertung

Die vorgestellten empirischen Befunde zeigen, dass sowohl auf der Ebene der Einzelorganisationen als auch auf der Ebene des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges normative Orientierungen und Abgrenzungsmodi kontinuierlich aktualisiert werden, die eine identitätsstiftende Wirkung im Sinne einer gemeinsamen Kooperationskultur entfalten, die zugleich für das Selbstverständnis der Einzelorganisationen anschlussfähig ist. Im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage, wie sich interorganisationale Kooperationen verstetigen und dabei gleichzeitig wandlungs- und entwicklungsfähig bleiben, kann resümiert werden, dass die spezifische kulturelle Verfasstheit der Kooperation sta-

bile Bindungen zwischen den Kooperationspartnern hervorbringt, die sich im skizzierten Wechselspiel zwischen Organisation und Interaktion dauerhaft reproduzieren können und dadurch Kontinuität erzeugen. Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde, dass diese kulturell geformten und stabilen Bindungen nicht zwangsläufig in einer Hyperstabilisierung und Umweltverschließung münden müssen: Zum einen obliegen den beteiligten Einzelorganisationen Interpretationsspielräume, die ihnen organisationale Wandlungsprozesse ermöglichen. Zum anderen wird durch die kontinuierliche Integration einer kollektiven Selbst- und Umweltbeobachtungsperspektive im Interaktionszusammenhang eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Verfasstheit gewährleistet, wodurch die Kooperation im Netzwerk wandlungsfähig und damit dauerhaft erhalten bleiben kann. In Anlehnung an eine pädagogische Theorie des organisationalen Lernens (vgl. Göhlich, 2007) können vor allem die rekonstruierten Kommunikationsroutinen als ein kontinuierlicher Prozess der kollektiven Selbstreflexion aufgefasst werden, die der Unterstützung interorganisationaler Lernprozesse dient. Insgesamt kann vor diesem Hintergrund die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als die spezifische Leistung der rekonstruierten Kooperationskultur betrachtet werden.

5. Diskussion der Ergebnisse und Resümee

In den vorgestellten Befunden spiegelt sich das vielfach diskutierte Anregungspotenzial wider, das von interorganisationalen Kooperationen und Netzwerken für organisationale Lernprozesse ausgehen kann. Im vorliegenden Untersuchungsfall fungieren insbesondere die im Interaktionszusammenhang dauerhaft verankerten Kommunikationsroutinen als Impulsgeber, um eine reflexive Auseinandersetzung bei den beteiligten Einzelorganisationen und daraus resultierende organisationale Lernprozesse in Gang zu bringen. Dazu leistet die spezifische Kooperationskultur insofern einen zentralen Beitrag, indem sie neben einer stabilen Bindung gleichzeitig Handlungs- und Interpretationsspielräume für die beteiligten Organisationen bereithält, die von den untersuchten Einzelorganisationen auch genutzt werden, um organisationale Wandlungs- und Lernprozesse anzustoßen und umzusetzen.

Zudem zeigen die dargelegten Befunde unter Berücksichtigung neo-institutionalistischer Theorieansätze, dass sich die untersuchten Weiterbildungseinrichtungen in einem organisationalen Feld bewegen, in dem sich wechselseitige Legitimationsverhältnisse und Angleichungsprozesse ausprägen (vgl. Di Maggio & Powell, 2000). Das spiegelt sich vor allem in den rekonstruierten ähnlichen normativen Orientierungen der Akteure wider, die *sowohl* für ihre Kooperation *als auch* für die pädagogische Arbeit in ihren Einrichtungen leitend sind. Diese ähnlichen normativen Orientierungen deuten auf Angleichungsprozesse zwischen den Weiterbildungseinrichtungen hin, die als normative Isomorphie interpretiert werden kann, die sich z. B. zwischen Angehörigen einer Profession herausbildet, deren Orientierungs- und Bezugsrahmen eine normative Kraft entfaltet (vgl. Koch, 2009; Walgenbach, 2006). Auf der einen Seite führt die normative Angleichung dazu, dass sich die Kooperationsbeziehungen im organisationalen Feld

stabilisieren und dadurch verstetigen. Auf der anderen Seite ist mit der zunehmenden Angleichung das Risiko verbunden, dass sich die Kooperationspartner gegenüber ihrer Kooperationsumwelt, d. h. anderen potentiellen Partnern verschließen und nur eingeschränkt öffnen. Diese Problematik wird auch im vorliegenden Untersuchungsfeld sichtbar, indem die Akteure beispielsweise den Vorzug ihrer langjährigen Kooperationsbeziehungen betonen, um sich gegenüber der bildungspolitischen Erwartung zu verwehren, Kooperationen mit Schulen aufzubauen und voranzutreiben.

Aus dieser Problematik langjähriger Kooperationsbeziehungen leitet sich schließlich die Notwendigkeit von Lern- und Entwicklungsprozessen auf der Ebene interorganisationaler Kooperation ab, die in einer organisationpädagogischen Perspektive bislang selten beleuchtet wurden. Einerseits lässt sich diese Notwendigkeit aus der zunehmenden Angleichung und Homogenisierung von langjährigen Kooperationspartnern begründen, wie es die vorliegende Studie verdeutlicht. Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese Problematik langjähriger Kooperationsbeziehungen vor allem im Weiterbildungsbereich virulent ist, der seit jeher eine hohe Kooperationsdichte aufweist (vgl. Jütte, 2002). In Anbetracht der verstärkten Bemühungen um Kooperationen im gesamten Bildungsbereich ist davon auszugehen, dass Weiterbildungseinrichtungen aktuell und zukünftig stärker unter Erwartungsdruck geraten, sich für die Zusammenarbeit mit neuen Partnern zu öffnen. Damit ist auch die Herausforderung verbunden, organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Einrichtungen und innerhalb langjähriger Kooperationsbeziehungen zu initiieren.

Andererseits ergibt sich die Notwendigkeit interorganisationaler Lernprozesse auch aus den Differenzen zwischen den beteiligten Partnern. Vor allem die skizzierten Spannungsfelder in der Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Schulen deuten darauf hin, dass eine verstärkte Kultursensibilität für kooperations- und organisationskulturelle Differenzen innerhalb von interorganisationalen Kooperationen notwendig wird, um die unterschiedlichen Bildungs-, Berufs- und Lebenswelten im lernförderlichen Sinne synergetisch zu nutzen und Übergänge unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten. Allerdings wurden in vorliegenden Konzepten für ein Kooperations- und Netzwerkmanagement im Bildungsbereich sowohl die kulturelle Dimension als auch Aspekte kooperationsbezogener Lernprozesse im Sinne ‚lernender Kooperationen' bislang nur marginal berücksichtigt (vgl. Schubert, 2008). Hier eröffnen sich organisationspädagogisch inspirierte Forschungsperspektiven, die sich der Entwicklung und der Unterstützung übergreifender Kooperationen im Bildungssystem unter strukturellen *und* kulturellen Aspekten zuwenden. Vor allem erscheint es dabei zielführend, jene Kooperationspraxen zu erschließen, denen kooperationsbezogene Lernanlässe immanent sind. Die dabei gewonnenen Befunde könnten Anschlüsse für konzeptionelle Überlegungen einer ‚Lernenden Kooperation' bieten, die über die üblichen Konzepte der Organisationsentwicklung und ‚Lernenden Organisationen' hinausgehen und die Besonderheiten interorganisationaler Kooperationen berücksichtigen.

Literatur

Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen.* Wiesbaden: Springer VS.

Alke, M., & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. aktual. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.

Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz/München: UVK.

Di Maggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). Das „stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In H. P. Müller & S. Sigmund (Hrsg.), *Zeitgenössische amerikanische Soziologie* (S. 147–173). Opladen: Leske + Budrich.

Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 13–31). Wiesbaden: Springer VS.

Engel, N., & Göhlich, M. (2013). Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung, *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(5), 691–705.

Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung.* Bielefeld: wbv.

Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger.* Münster: Waxmann.

Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung.* Bielefeld: wbv.

Franz, M. (2014). *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements.* Wiesbaden: Springer VS.

Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gieseke, W., Robak, S., & Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009). *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens.* Bielefeld: Transcript.

Göhlich, M. (2007). Organisationales Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 222–232). Weinheim: Beltz.

Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröer, A. (2014). Forschungsmemorandum der Organisationspädagogik, *Erziehungwissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 25*(49), 94–105.

Hitzler, R., & Honer, A. (1997). Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 7–27). Opladen: Leske + Budrich.

Jenner, A. (2015). Inter-Organisational Cooperation as a Ground for Empricially Exploring the Linkage Between Individual and Organisational Learning. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 38* (S. 111–127). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft.* Bielefeld: wbv.

Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21*(2), 192–208.

Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*(1), 83–106.

Messner, D. (1994). Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. *Prokla: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 97*(4), 563–596.

Reckwitz, A. (2010). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie.* Bielefeld: Transcript.

Sackmann, S. (2002). *Unternehmenskultur: Erkennen – Entwickeln – Verändern.* Neuwied: Luchterhand.

Schäffter, O. (2005). Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 181–198). Weinheim: Beltz.

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(2), 267–284.

Schubert, H. (2008): Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In ders. (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen. Grundlagen und Beispiele* (S. 7–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schüßler, I., & Thurnes, C. M. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung.* Bielefeld: wbv.

Staber, U. (2000). Steuerung von Unternehmensnetzwerken: Organisationstheoretische Perspektiven und soziale Mechanismen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S. 58–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sydow, J. (2006). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In ders. (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung* (4. erw. Aufl., S. 385–469). Wiesbaden: Gabler.

Sydow, J., & Windeler, A. (2000). Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S. 1–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tippelt, R., Kadera, S., & Buchle, C. (2014). *Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens* (26. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 65–78). Wiesbaden: Springer VS.

Walgenbach, P. (2006). Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6. erw. Aufl., S. 353–401). Stuttgart: Kohlhammer.

Wittpoth, J. (2003). *Einführung in die Erwachsenenbildung.* Opladen: Barbara Budrich.

Abstract: This paper discusses the continuity and change in the nature of inter-organisational cooperation in the field of adult education from an organisational-pedagogical perspective. This topic has attracted a lot of (political) attention in the last decade within the context of promoting and improving lifelong learning. The paper highlights some empirical findings from an ethnographic study within a network of adult education organisations and its specific culture of cooperation. This culture demonstrates the effects of common identity and stability, but also the capability for organisational development and change. The findings show how this specific culture of cooperation evokes options for organisational learning processes for the individual adult education organisations involved, as well as for the interaction and cooperation in the network itself.

Keywords: Cultures of Cooperation, Network, Adult Education Organisation, Ethnography, Organisational Education Research

Anschrift des Autors

Jun.Prof. Dr. Matthias Alke, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: matthias.alke@hu-berlin.de

Angela Bauer

Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung

Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma

Zusammenfassung: Selbstorganisierte Kreisgespräche wie der Klassenrat sollen eine demokratische Mitbestimmungspraxis in Schulen anstoßen. Lehrkräften kommt dabei eine egalitäre und beratende Rolle zu. Viele Untersuchungen stellen jedoch die Verwirklichung des Anspruches substanzieller Mitbestimmung im Rahmen der schulischen Ordnung in Frage und machen auch auf paradoxe Verstrickungen des professionellen Handelns aufmerksam. In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Ansätze das professionelle Handeln im Klassenrat empirisch hinterfragt. Anhand ausgewählter Ergebnisse einer wissenssoziologischen Studie zum Klassenrat in der Grundschule werden Handlungsdilemmata offengelegt und ihr Potential für eine Transformation der Lehrerrolle aufgedeckt.

Schlagworte: Schülermitbestimmung, Klassenrat, Lehrerrolle, Pädagogische Professionalität, Antinomien des Lehrerhandelns

1. Einführung

Beim Blick auf die Entwicklung des Bildungswesens in der letzten Dekade zeigt sich, dass neben vielen Neujustierungen und Strukturveränderungen kollektive Entwicklungs- und Handlungsfelder ins Zentrum der Pädagogik rücken. Aus der Perspektive einer Erziehungswissenschaft, welche die gesellschaftlichen Trends zu Ungleichheit und Exklusion sowie die immer stärker werdenden Armuts- und Abstiegsrisiken anmahnt, gilt es Partizipation und Teilhabe am sozialen Leben sowie bildungswirksame und entwicklungsrelevante Erfahrungen innerhalb der Schule zu ermöglichen. Konkret werden diese Forderungen in der Praxis mit der institutionellen Umsetzung von reformpädagogischen Konzepten, wie beispielsweise dem Klassenrat (vgl. Freinet, 1979; Dreikurs, Cassel & Rückriem, 1995), zusammengebracht. Dabei handelt es sich um eine Art pädagogisches Kreisgespräch, bei dem die Kinder einer Klasse eigenverantwortlich und partizipativ ihre interpersonalen Konflikte, aber auch allgemeine Fragen des Schulalltages aushandeln. Als Ziele dieser klassenöffentlichen Zusammenkunft und Aushandlungspraxis werden Persönlichkeitsbildung und moralische Förderung in vertrauensvoller Atmosphäre benannt (Freinet, 1979, S. 77). Laut aktuellen Praxispublikationen stoßen Kreisgespräche beziehungsweise Schülergremien darüber hinaus eine selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Mitbestimmungspraxis an, bei der Kinder und Jugendliche gegenseitige Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit im Rah-

men ihrer schulspezifischen Peergruppe erfahren sowie ihre Konflikte selbstständig lösen (vgl. bspw. Millmann, 2016). Insbesondere die sogenannte Demokratiepädagogik hebt die besondere Bedeutung des Klassenrates für die Herstellung einer demokratischen Schulkultur hervor: „Durch die Kultivierung demokratischer Lebensformen prägt der Klassenrat den demokratischen Habitus der Beteiligten und bildet ihre Fähigkeit und Motivation zur Teilnahme an Prozessen und zur Mitwirkung an Institutionen einer demokratischen Gesellschaft aus“ (Edelstein, 2010, S. 75). Die mit dem Konzept der selbstorganisierten problemlösenden Kreisgespräche theoretisch verbundenen Paradoxien und empirisch erforschten Ambivalenzen bleiben in diesen Veröffentlichungen jedoch oft vernachlässigt. Dabei weist die empirische Schul- und Bildungsforschung darauf hin, dass die Praxis des Klassenrates in verschiedene widersprüchliche Verhältnisse eingebettet ist. Die SchülerInnen nehmen eine ambivalente Doppelrolle im Spannungsfeld zwischen Schule und Peerwelt ein (vgl. de Boer, 2006; Bauer, 2013; Otto, 2015; Heinzel, 2016). Eine Verwirklichung des Anspruches substanzieller Mitbestimmung im Rahmen der schulischen Ordnung ist zudem fraglich (vgl. Grundmann & Kramer, 2001; Leser, 2011; Budde, Kansteiner & Bossen, 2016). Gleichzeitig bringt das konzeptionelle Format des Klassenrates veränderte Anforderungen an das professionelle Handeln mit sich. Im Klassenrat wird konzeptionell eine zurückhaltende, egalitäre und beratende Lehrerrolle eingefordert (Kiper, 2008, S. 242), die oft unüblich zur vorherrschenden institutionellen und generationalen Ordnung ist. Zugleich sollen die Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend ihrer professionellen Verantwortung in schwierigen Situationen wirksam eingreifen (vgl. Dreikurs et al., 1995). Eine genauere kritische Analyse der Lehrerrolle in Schülergremien wie dem Klassenrat wurde bisher kaum systematisch und empirisch verfolgt. Dabei eröffnen sich aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. Oevermann, 1996; Helsper, 2004) interessante Fragen zum professionellen Handeln in schülerselbstorganisierten Gremien wie dem Klassenrat: Wie gehen die Lehrkräfte mit der ungewohnten Handlungsdynamik im Klassenrat um? Kommt es zu einer Transformation der Lehrerrolle?

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit diesen Fragen aus wissenssoziologischer Perspektive und liefert erste Antworten anhand der Ergebnisse einer Einzelfallstudie zum Klassenrat in der Grundschule (vgl. Bauer, 2013).

2. Pädagogische Professionalität

Seit gut drei Jahrzehnten wurde in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften ein Diskurs angestoßen, der sich mit der theoretischen und empirischen Fundierung der Logiken, Strukturprobleme und Widersprüche des Lehrerhandelns befasst. Anschließend an klassische professionstheoretische Ansätze skizzierte Ulrich Oevermann (1996) ein strukturtheoretisches Konzept, das die Gesetzmäßigkeiten professioneller Handlungsstruktur beschreibt. Im Hinblick auf die pädagogische Lehrerprofessionalität kann Oevermanns Ansatz folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Helsper, 2011, S. 151–153): 1. Der Fokus pädagogischen Lehrerhandelns ist in erster Linie Wis-

sens-, aber auch Normenvermittlung. 2. LehrerInnen haben eine implizit therapeutische Funktion für die Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin insbesondere im Hinblick auf die Entfaltung lebenspraktischer Autonomie. 3. LehrerInnen fungieren als stellvertretende Krisenlöser und haben zugleich die Aufgabe die SchülerInnen kriseninitiierend zu irritieren. 4. Es besteht ein pädagogisches Arbeitsbündnis, das in diffuse und spezifische Beziehungsdimensionen eingelassen ist. 5. Die gesetzlich verankerte Schulpflicht und der sich daraus ergebende Schulzwang belastet das Arbeitsbündnis und birgt weitere Probleme der Professionalisierung des Lehrerberufs.

Anschließend an diese Konzeption Oevermanns bildeten sich verschiedene strukturtheoretische Positionen zur Lehrerprofessionalität heraus. Für die vorliegenden Fragestellungen zur Lehrerrolle im Klassenrat sind vor allem Werner Helspers Herangehensweise an die Struktur des Lehrerhandelns (1996, 2004) und Arno Combes Ausführungen zur Lehrerprofessionalität (1996, 2015) interessant.

Helspers Ansatz differenziert zum einen Oevermanns Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses theoretisch und empirisch weiter aus (vgl. Helsper & Hummrich, 2008; Helsper, 2016). Des Weiteren formuliert er pädagogische Antinomien, die als „widerstreitende Orientierungen" (Helsper, 2016, S. 111) das pädagogische Handeln beeinflussen und zu Handlungsverstrickungen im Sinne pädagogischer Paradoxien führen können. Für die Grundlage seines Konzeptes deckt Helsper entlang reformpädagogischer Entwürfe ein „unzulängliches Professionsverständnis" und „mangelnde Reflexivität" (Helsper, 1996, S. 526) auf und leitet implizite pädagogische Handlungsprobleme und Herausforderungen ab, die sich sowohl durch die institutionelle Verfasstheit von Schule als auch durch das Aufeinanderprallen rollenförmiger und personenbezogener Orientierungen ergeben. In seiner später entworfenen Schulkulturtheorie entwickelt er diese Konzeption der Antinomien des Lehrerhandelns weiter und bestimmt unterschiedliche Ebenen, auf denen Antinomien und Paradoxien angesiedelt werden können (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, S. 39–65). Demnach gelten für jede Lebenspraxis und in potenzierter Form sechs Antinomien erster Ordnung (vgl. Helsper, 2016, S. 111–115): die Praxis-, die Begründungs- und die Subsumtionsantinomie sowie die Ungewissheits-, die Vertrauens- und die Symmetrieantinomie. Zusätzlich kommen fünf Antinomien zweiter Ordnung hinzu, welche die „Spannung zwischen der unpersönlichen und der emotional-diffusen Beziehungslogik" (Helsper, 2016, S. 115) innerhalb der professionellen Handlungspraxis repräsentieren: Die Nähe-, die Sach- und die Differenzierungsantinomien sowie die Organisations- und die Autonomieantinomie. Widerspruchsverhältnisse der gesellschaftlichen Schulorganisation, wie beispielsweise Organisationsroutinen oder Schuldisziplinierung, und einzelschulspezifische sowie individuell ausgeformte Handlungsdilemmata trennt Helsper von diesen Antinomien ab (Helsper, 2004, S. 67–68).

In der Praxis des Klassenrates und anderer Gremien zur Schülermitbestimmung birgt vor allem der Widerspruch zwischen Autonomie und Heteronomie ein großes Spannungspotential. Dem konzeptionell angedachten Autonomie entfaltenden professionellen Handeln liegt auch immer die Gefahr zugrunde, durch die (generationale und institutionell geprägte) Dominanz des Professionellen sowie dessen stützendes Eingreifen

Unselbstständigkeiten auf Seiten der Schüler zu erzeugen (Helsper, 2004, S. 55). Zudem handelt es sich bei der Mitbestimmungspraxis innerhalb der Schule immer nur um eine Als-Ob-Situation, bei der Autonomie und echte Partizipation der Schüler nur unterstellt werden können. Entlang der Rekonstruktionen schulischer Praxis beschreibt Helsper (1996, S. 551–562) paradoxe Verwendungsweisen dieses Widerspruchs: Die verordnete Autonomie als „pädagogisierende Enteignung" (Helsper, 1996, S. 551), die entlastende Autonomie als „entpädagogisierende Autonomiezuschreibung" (Helsper, 1996, S. 556) und drittens die disziplinierende Autonomie als „pädagogisches Sanktionierungsinstrument" (Helsper, 1996, S. 558). In späteren Publikationen (vgl. Helsper et al., 2001, S. 482–488; Helsper & Lingkost, 2004) werden weitere Formen der paradoxen Verstrickungen schulischer Partizipation präsentiert.[1] Dabei wird die Praxis der in unterschiedlichen Schulkulturen untersuchten Mitbestimmungsmöglichkeiten als inkonsistent herausgestellt, was sich in unterschiedlichen Modi von „paradoxen Strukturvarianten der ‚Autonomieantinomie'" (Helsper et al., 2001, S. 488) niederschlägt.

Ergänzend zu Helspers Antinomiekonzept spielt Arno Combes strukturtheoretische Konzeption pädagogischer Professionalität in der Betrachtung der Anleitung selbstbestimmter Prozesse im Klassenrat eine Rolle. Er beschäftigt sich mit den Wirkungen, Bedingungen und Belastungen professionellen Lehrerhandelns und fragt nach der Ermöglichung neuer und offener Bildungsprozesse im Unterricht (vgl. Combe & Buchen, 1996; Combe & Kolbe, 2008). In seinen Analysen verweist er auf „eine strukturlogisch verankerte Ungewissheitsdynamik auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts" (Combe, 2015, S. 130) und betont, wie unkontrollierbar aber auch komplex Lehrerhandeln abläuft. Aus dieser Ungewissheitsdynamik heraus benennt Combe mit dem Terminus Kontingenz ein grundlegendes Handlungsproblem des Unterrichts und charakterisiert damit „ein gesteigertes Bewusstsein von Ungewissheit, bezogen auf einen in die Zukunft gerichteten Ausgang" (Combe, 2015, S. 117). Die Antinomien des Lehrerhandelns ordnet er als einen Kontingenzaspekt ein, bei dem es um das Ausbalancieren „von Erwartungssicherheit schaffenden routinierten Praktiken einerseits und einer offenen Textur des Unterrichts andererseits" (Combe, 2015, S. 131) geht. Er betrachtet die Unbestimmtheit und Kontingenz jedoch nicht als Störfaktor, sondern als Herausforderung der täglichen Unterrichtspraxis. Combe beschreibt, wie sich durch die krisenhafte und irritierende Erfahrung von Ungewissheit eine produktive (Lern-)Bedeutung im Rahmen der antinomischen Handlungsstruktur entfalten kann: „Im krisenhaften Einlassen in das Unstimmige, Unbegreifliche, Fragliche und Unsichere verwirklichen sich Möglichkeiten der Sinnbildung" (Combe, 2015, S. 130).

1 In den benannten Veröffentlichungen werden bis zu sieben weitere unterschiedlichen Modi „paradoxer Autonomieformeln" (Helsper et al., 2001, S. 486) besprochen: simulierte, instrumentalisierte, teleologische, mimetische, reproduktive und kontrollförmige sowie negierte Autonomie. Diese werden anhand empirischer Beispiele verschiedenen Schulkulturen zugeordnet. Eine klare Hierarchisierung oder Kategorisierung der Autonomieformen wird dabei nicht herausgestellt.

3. Schülermitbestimmung und Lehrerhandeln – Theoretische und empirische Reflexionen zur Lehrerrolle in Schülergremien

Gremien wie der Klassenrat, Schülerparlamente oder Schülervertretungen sind hoch bedeutsam für die Reflexion der konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns auf mikrostruktureller Ebene des Unterrichts, da sie „im Rahmen der Schule das organisatorisch instituierte Recht von Schülern auf Partizipation, Mitgestaltung und eigenständige Artikulation“ (Combe & Helsper, 1994, S. 164) darstellen. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts sollten neue Wege der Erziehung durch Selbstverwaltung und Selbstregierung im sozialpädagogischen und später auch im schulischen Bereich beschritten werden (vgl. Bernfeld, 1921; Wilker, 1921). Die theoretischen Widersprüche der pädagogisch intendierten Partizipation und mögliche Grenzen einer schulischen Umsetzung wurden in diesen idealen Entwürfen aber kaum diskutiert. Dabei ist eine besondere Strukturproblematik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung innerhalb partizipativer Konzepte demokratischer Erziehung erkennbar (vgl. Weyers, 2011).

Blickt man auf die empirischen Befunde[2], dann sind zwischen dem Anspruch zur Schülermitbestimmung und der tatsächlichen schulischen Praxis vielfache Widersprüche untersucht und belegt worden. Der Spezifik der Lehrerrolle in selbstbestimmten Schülergremien wurde aber bisher zu wenig Beachtung geschenkt und strukturelle Ambivalenzen oft nicht eingehender reflektiert. So finden sich in den meisten Studien eher einzelne Anmerkungen oder Empfehlungen zur professionellen Rolle, die an dieser Stelle kurz zusammengetragen werden.

Friederike Heinzel (2002, S. 126) merkt an, dass in Kreisgesprächen eine besondere Form der Gemeinschaftskonstruktion vorherrscht und die formal egalitäre Anordnung aller Beteiligten es erfordert, dass teilnehmende Erwachsene ihre Akteursrolle neu bestimmen müssen. Als Problematik führt Heinzel in ihrer Untersuchung von Kreisgesprächen in der Grundschule die Differenz zwischen der Sichtweise der SchülerInnen als auch der LehrerInnen an. Während die Professionellen zumeist an formalen und institutionellen Gesichtspunkten orientiert sind, argumentieren Kinder laut ihrer Untersuchung eher vor dem Hintergrund geschlechts- und peerspezifischer Aspekte (Heinzel, 2002, S. 120–122). Aus Sicht der Forscherin macht die Lehrkraft ein Zugeständnis an die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder, indem sie deren Perspektive ernst nimmt. Gleichzeitig bedingt ein gutes Arbeitsbündnis im Kreis, dass die Professionellen das Gespräch der Kinder unterstützen und ihnen in eskalierenden Situationen schützend beiseite stehen (Heinzel, 2016, S. 76–77).

Gerade durch diese Anforderung, in problematischen Situationen entsprechend der professionellen Verantwortung zu vermitteln oder wirksam einzugreifen, gleichzeitig

2 Hierbei wird auf zentrale deutschsprachige Studien eingegangen. Ein Einbezug der internationalen Forschung zu demokratischen Handlungskompetenzen sowie Forschung an Freinet-Schulen in Frankreich fand im Rahmen dieser Abhandlung nicht statt (vgl. hierzu beispielsweise Schlemminger, 1995).

aber eine zurückhaltende und gleichberechtigte Rolle einzunehmen, spitzt sich die Widersprüchlichkeit der Lehrerrolle in selbstorganisierten Gremien zu. Die meisten Studien, in denen Klassenräte oder andere klasseninterne Kreisgespräche analysiert wurden, zeigen auf, dass sich diese Ambivalenz eher in Richtung eines dominanten Handlungsentwurfes der Lehrperson auflöst. Demnach werden die Gespräche zum Teil sehr stark von den teilnehmenden Lehrkräften bestimmt: „Sie [die Lehrkraft] gibt die Impulse und die Orientierungen, sie erteilt das Rederecht, sie hat ‚das letzte Wort' […]" (Lähnemann, 2004, S. 159; vgl. auch Budde et al., 2016, S. 198). Hanna Kiper (1997) erfasste die Häufigkeit und inhaltliche Bezugnahme der Redebeiträge einer teilnehmenden Lehrkraft in ihrer Klassenratsstudie und zeigte daran auf, dass die Erwachsene eine sehr dominante Sprecherposition und die Redehoheit im Kreis besaß. Die Lehrerbeiträge waren dabei durch Korrekturen, Erklärungen, Kommentare, Umformulierungen, aber auch Bewertungen und Zurückweisungen gekennzeichnet (Kieper, 1997, S. 94–96).

Auch Heike de Boer (2006) beschreibt das Dilemma der Lehrkraft in einem von der Klassenlehrerin geleiteten Kreisgespräch: „Die Lehrerin versucht als Moderatorin, allen Beteiligten gerecht zu werden. Sie zeigt sich als Wächterin über den Verfahrensablauf und achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln. Im Laufe des Gesprächs […] kann sie im Klassenrat ihre Deutungshoheit untermauern […]" (de Boer, 2006, S. 90–91). In der Konfrontation mit ihrer widersprüchlichen Moderation reflektiert die Lehrerin ihre Rolle sehr kritisch und entschließt sich, die Leitung an die Kinder abzugeben, um deren Partizipationsspielraum zu vergrößern.

In ihrer ethnografischen Klassenratsstudie stellt Birte Friedrichs (2004) die These auf, dass die Ambivalenz zwischen Zurückhaltung und Eingreifen die LehrerInnen in eine Doppelrolle als „normale Teilnehmer(inne)n auf der einen Seite und Spielleiter(inne)n auf der anderen Seite" (Friedrichs, 2004, S. 90) drängt. Die egalitäre Position spiegelt sich darin wider, dass die Erwachsenen sich ebenfalls an wichtige Kommunikationsregeln halten müssen (beispielsweise melden, wenn sie einen Beitrag beisteuern wollen und warten, bis sie drangenommen werden). Trotz allem haben sie implizit eine Sonderrolle inne, die bei den Pädagogen eher zu anleitendem und disziplinierendem Handeln führt und aus Schülersicht dafür verantwortlich ist, dass Erwachsene schneller drangenommen werden. Insgesamt stellt Friedrichs fest, dass die Lehrenden- und Lernendenperspektive in dem von ihr beobachteten Klassenrat auseinanderfallen. Das Auftauchen divergenter Einschätzungen der Lehrerrolle aus Teilnehmersicht kann die Forscherin mit ihrem Material aber nicht zureichend klären.

In der Überschau der empirischen Ergebnisse scheint sich in der Praxis eine Dominanz der Lehrerrolle zu manifestieren, die ungeachtet der theoretischen Vorgabe einer Gleichberechtigung zwischen den Akteuren des Kreises eher heteronome Strukturen als demokratisches Handeln befördert. Die Lehrpersonen sind in widersprüchlichen Handlungsstrukturen „zwischen Partizipationsmöglichkeiten und schulisch-normativen Vorgaben" gefangen und „schwanken zwischen Kontrolle und Abgabe von Verantwortung" (Budde et. al, 2016, S. 179–180).

Mit Blick auf das professionelle Handeln und die verschiedenen Verwendungsweisen der Autonomieantinomie (Helsper, 1996, S. 551–562) wurden in Bezug auf selbstorga-

nisierte Gremien in der Empirie bisher vornehmlich Beispiele verordneter Autonomie aufgezeigt. Arno Combe und Werner Helsper (1994) machen an einer Wahlsitzung einer Schülervertretung ein „absurdes Theater" (Helsper, 1994, S. 164) deutlich: „Die Schüler werden […] zu einer Partizipation bewegt, die ihnen gerade Partizipation verweigert. […] Das Versprechen von Partizipation, Kritikbefähigung, Mitspracherechten und Verselbstständigung gerät zur Enteignung lebenspraktischer Autonomie und zur Einübung in formale, zweckrationale Verwaltung von demokratischen Rechten" (Helsper, 1994, S. 182).

Die Verwendungsweise einer verordneten Autonomie kann dabei mit einem augenscheinlich dominanten Lehrerhandeln einhergehen, muss aber nicht. Dies lässt sich an den fallrekonstruktiven Analysen von Christoph Leser (2011) aufzeigen. Der Forscher nimmt durch Beobachtung von übergeordneten Schülergremien und Kreisgesprächen im Klassenverband einen Einblick in die Partizipationspraxen einer Regel- und einer Reformschule. Im Gegensatz zu den Beispielen bei Helsper und Combe fällt auf, dass die Leitung der Sitzungen klar von den SchülerInnen ausging. Aber auch in den von Leser angeführten Beispielen konturiert sich die Schülerpartizipation in Form „einer ‚verordneten Autonomie' als Teil des pädagogischen Programms der Schule" (Leser, 2011, S. 23). In der Studie wird herausgearbeitet, dass es sich um eine Mitbestimmungspraxis handelt, die nicht hält, was sie verspricht. Beispielsweise äußern SchülerInnen keine Kritik gegenüber der fehlenden Umsetzung des Partizipationsanspruches sondern „gegen das fallweise Unterbieten einer Norm, zu deren Einlösung im schulischen Alltag sie sich selbst verpflichtet fühlen. So gelingt es ihnen, den eigenen Partizipationsanspruch innerhalb jener als defizitär gekennzeichneten und als falsch empfundenen Praxis aufrechtzuerhalten" (Leser, 2011, S. 67–68). Abschließend konstatiert auch Leser, dass für sein Untersuchungsfeld ein „ideale[r] Entwurf gelingender Partizipationsverhältnisse gegen die rekonstruierte Praxis verweigerter Partizipation" (Leser, 2011, S. 111) ansteht. Ein genauerer Blick auf das Lehrerhandeln bleibt leider aus. Anhand einiger Protokollauszüge ist jedoch erkennbar, dass die konzeptionell angedachte zeitweise Verkehrung der Machtverhältnisse zwar von der Lehrkraft implizit eingefordert, jedoch habituell widerlegt wird (Leser, 2011, S. 53). So greift ein beteiligter Lehrer in die Selbstorganisation der SchülerInnen ein, als es aus seiner Sicht noch nicht zu einem geordneten Beginn der Klassenratssitzung gekommen ist. Dabei verweist er die SchülerInnen auf ihre Verantwortung für die Durchführung und Organisation des Klassenrates. Statt die SchülerInnen mit dieser Aufforderung jedoch in die „Freiheit der Eigenverantwortung" (Leser, 2011, S. 53) zu entlassen, stehen die Einwürfe des Lehrers als Vorwürfe und disziplinarische Maßnahmen im Raum. Leser konstatiert folgende strukturbildende Paradoxie: „Während er einerseits mit Rekurs auf die theoretische Konzeption des Klassenrates als autonomes Schülergremium, die Schüler wiederholt und vorwurfsvoll auffordert, sich eigenverantwortlich um diesen zu kümmern, lässt er erneut deutlich werden, dass er die Gelingenskriterien der folgenden Sitzung festlegt und durchzusetzen bereit ist" (Leser, 2011, S. 56).

4. „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ – Methodisches Vorgehen

Das Ziel einer eigenen empirischen Einzelfallstudie zum Klassenrat war es, die Klassenratspraxis in der Grundschule aus wissenssoziologischer Perspektive zu erfassen und das implizite Handlungswissen der Akteure offenzulegen (vgl. Bauer, 2013). Als Forschungsfeld wurde eine staatliche Grundschule ausgewählt, die sich im Rahmen eines Langzeitprojektes für die Schaffung eines wertorientierten Schulklimas sowie für mehr Mitgestaltung und Eigenverantwortung der SchülerInnen einsetzte. In diesem Kontext wurde der Klassenrat seit zwei Jahren in allen Klassenstufen durchgeführt. Der Hauptteil der Studie beschäftigte sich mit den handlungsleitenden Orientierungen der SchülerInnen einer dritten Klasse in Bezug auf das Arrangement des Klassenrates. Hierzu wurden Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 1989) ausgewertet. Anhand der Rekonstruktion des konjunktiven Wissens der Akteure wurden differenzierte Orientierungs- und Bewältigungsmuster in Bezug auf die Selbstorganisation im Klassenrat deutlich (vgl. auch Bauer, 2017).

Gleichzeitig interessierte auch das implizite Wissen, welches das Denken und Handeln der beteiligten Lehrkraft bestimmte. Den Anlass für die spezifische Untersuchung des Lehrerhandelns gab die Besonderheit der Beteiligung der Erwachsenen an den Sitzungen. Bereits in der explorativen Phase des Forschungsprozesses zeigte die Beobachtung verschiedener Klassenratssitzungen unterschiedlicher Jahrgangsstufen eine unklare Handlungsposition der Lehrkräfte auf. Die LehrerInnen waren aktive Teilnehmer der Sitzungen, jedoch war ihre Rolle nicht so klar festgelegt, wie die der Kinder (zum Beispiel als Präsident, Protokollant, Zeitwächter oder Themeneinbringer). Mit Blick auf diese besondere Rolle wurde in der Erhebungsphase auch eine Lehrergruppendiskussion durchgeführt. Der Gesprächsstimulus dieser Gruppendiskussion[3] richtete sich auf die Klassenratspraxis aus der Sicht der LehrerInnen. Während des Gesprächs verwiesen die Lehrer auf ihre individuellen Erfahrungen im Kontext des Klassenrats und es entstand eine selbstläufige Diskussion, bei der die einzelnen Teilnehmer über spezifische Erlebnisse ihrer eigenen Praxis erzählten. Im weiteren Verlauf der Studie konzentrierte sich das Forschungsinteresse aber auf das implizite Handlungswissen der Klassenlehrerin der beforschten dritten Klasse, welche auch an der Lehrergruppendiskussion teilnahm. Interessanterweise kam es im Rahmen des Gruppengesprächs nicht zur Bearbeitung einer gemeinsamen Orientierung, sondern eher zu einem divergenten Diskurs, bei dem die Teilnehmer die Differenz der erlebten Klassenratspraxis hervorhoben. Aufgrund dieser Besonderheit – und weil weiteres Interviewmaterial nicht vergleichbar ergiebig war – konnten die Aussagen der Klassenlehrerin der untersuchten dritten Klasse als in sich abgeschlossene Einzelerzählungen aus der Gruppendiskussion herausgelöst und detaillierter dokumentarisch interpretiert werden. Auf eine Einbettung in den Diskurs der Teilnehmer wurde verzichtet.

---

3 „Ich war ja schon in diesem Schuljahr bei Ihnen und hab ja auch von jedem den Klassenrat beobachten können (.) welche Erfahrungen haben sie gemacht an was können sie sich erinnern können sie einfach mal erzählen.“

Darüber hinaus wurden relevante Ausschnitte aus den Kindergruppendiskussionen genutzt, um die Rolle der Lehrkraft aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Im Sinne einer Triangulation (vgl. auch Flick, 2010) fand somit eine Verschränkung unterschiedlicher Akteursperspektiven auf das Lehrerhandeln innerhalb eines spezifischen Klassenrates statt (vgl. Niemann, Bauer & Deppe, in Vorb.). Im Forschungsprozess wurde das Datenmaterial beider Akteursgruppen zueinander ins Verhältnis gesetzt und ihre Bezüge zu- und aufeinander beleuchtet. Methodologisch gelang es mit dieser Perspektiventriangulation komplexe Erkenntnisse zur Lehrerrolle im Klassenrat zu generieren.

5. Das implizite Wissen zum Lehrerhandeln im Klassenrat – Empirische Ergebnisse

5.1 Selbstbestimmung als Risiko (der Auflösung der habitualisierten Lehrerrolle) und Unsicherheitsfaktor – Die Perspektive der Lehrkraft

Die Lehrerin Frau Carl[4] schildert unterschiedliche Erlebnisse mit dem Klassenrat in zum Teil langen Erzählpassagen. Darin scheint immer wieder die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle im Klassenrat als zentrales Thema auf. Als Gegenhorizonte ihrer Handlungsorientierung scheinen die verselbstständigte Praxis der SchülerInnen und ihre berufspädagogisch geprägte Vorstellung einer adäquaten Klassenratsorganisation auf. Passungsprobleme zwischen diesen Polen werden in ihren Erzählungen als Irritationen deutlich. Dies soll an einigen Interviewstellen verdeutlicht werden.

Beispielsweise berichtet Frau Carl, wie die von ihr eingeführte und auch eingeforderte Praxis der Hervorhebung positiver Entwicklungen sich verselbstständigt und die Kinder sogar die Lobpraxis der Lehrkraft beanstanden:

> […] sind zwei Schüler zu mir gekommen und ham gesagt: übrigens Frau Carl wir wollten sagen der James den muss man noch loben der saß die ganze Zeit ganz still auf seinem Platz und das fand ich ‚zwei Schüler unabhängig' (betont) voneinander und das fand ich schon heiß und das kam schon oft auch mal vor dass ich in letzter Zeit irgendwas gesagt hab du aber jetzt musst dich wirklich mal da ruhig hinstellen oder irgendwie was (.) ja (.) und dann hat da jemand gesagt aber er hat es doch schon=sich schon sehr gesteigert ‚was willste denn da sagen gell' (laut) […] (Z. 149–163)[5]

4 Alle beteiligten Personen wurden anonymisiert. Es handelt sich daher bei allen Namen um Pseudonyme.

5 Hinweise zur Transkription: (.) kurzes Absetzen, @hallo@ lachend gesprochen, = schneller Anschluss, - Abbruch

Die Lehrerin beschreibt beispielhafte Szenen, in denen sie von ihren SchülerInnen darauf hingewiesen wurde, dass sie in ihrer Bewertung von Situationen und ihrem Lehrerhandeln zum Teil versäumt, die Entwicklungsschritte der Kinder zu bedenken. Dies rahmt die Pädagogin aber weniger als gewollten Fortschritt, sondern eher als irritierendes Moment. Ihre Sprachlosigkeit („was willste denn da sagen") weist darauf hin, dass sie in ihrem Lehrerhandeln verunsichert ist. Einerseits ahndet sie die zurechtweisende Bemerkung der SchülerInnen nicht disziplinierend, da sie den von ihr aufgestellten Regeln entspricht. Andererseits wird das eigenmächtige Handeln der SchülerInnen von ihr aber nicht als logische Konsequenz der Übertragung von mehr Partizipationsmöglichkeiten interpretiert.

Obwohl das Verhalten der Kinder der pädagogischen Sichtweise der Lehrerin entspricht, verstört sie das eigenmächtige Handeln. Das wird auch an einer weiteren Stelle deutlich:

> […] beim vorletzten mal sagen sagt dann plötzlich und die=die Leitung ne aber also das Schema brauch ma jetzt wirklich nich mehr ‚oder' (fragend) das ham mer doch jetzt drin @und da ham se alle genickt und ham das Schema weg und ich hab g- ich hab dazu nix gesagt@ na ok jetzt probiern wir das wirklich mal aus und die ham sich tatsächlich dann an das Schema gehalten (Z. 734–741).

Frau Carl thematisiert in diesem Beispiel die Emanzipation der SchülerInnen vom Gebrauch einer schriftlichen Vorlage, die sie als Handlungsleitfaden für den Ablauf des Klassenrates angefertigt hat. Das Aufbegehren der Kinder taucht für sie unerwartet und aus ihrer Sicht ohne eigenes Zutun auf. Während die Pädagogin zuerst nur die Leiter der Klassenratssitzung als Initiatoren des selbstbestimmten Handelns benennt, wird im weiteren Verlauf die gesamte Klasse durch ihre Zustimmung als Handlungsträger gekennzeichnet. Auch an dieser Stelle gibt es von Seiten der Lehrerin keinen Kommentar gegenüber den SchülerInnen. Aus ihrer Unsicherheit heraus, verschreibt sie der Situation einen Probestatus, der jederzeit wieder rückgängig gemacht werden kann. Ihre Überraschung über die problemlose Durchführung des Klassenrates drückt aus, dass sie den Kindern die notwendige Kompetenz zur eigenständigen Organisation nicht zugetraut hat. Das ist widersprüchlich, da sie ja mit der Vorlage eines ritualisierten Schemas auf diesen routinierten Ablauf hingewirkt hat und die Emanzipation der SchülerInnen in genau diesem vorgegebenen Rahmen verbleibt. Die Irritation und ihre Zurückhaltung gehen paradoxerweise mit einer regelkonformen Selbstbemächtigung einher. Was aber wäre gewesen, wenn sich die SchülerInnen ein eigenes Schema für ihre Sitzung überlegt hätten und sich dafür gegenüber der Lehrerin eingesetzt hätten?

An folgendem Auszug wird deutlich, dass die Lehrkraft sich klar negativ positioniert, wenn das Verhalten der Kinder von ihren idealen Vorstellungen abweicht:

> […] hab eher das Problem so ähm das immer n paar Kinder gibt wo ich mir wünsche die würden noch ernster dann sein also die muss müssen dann wegen irgendwas grinsen oder so und das ärgert mich dann immer so bisschen ja ich will immer

> das sie das dann das=das=das das alle in diesen Klassenrat total ernst nehmen und die finden dann irgendwas witzig an der Situation wie das honoriert wird das find ich dann immer ganz schrecklich dann kann ich aber auch nich da möchte ich jetz aber auch nich dann so über die Runde rufen jetzt hör mal auf zu grinsen (Z. 745–757).

In diesem Beispiel steht die peerkulturelle Klassenratspraxis der SchülerInnen ganz klar im Kontrast zur Idee der Lehrerin. Sie legt das Verhalten der Kinder so aus, dass diese der Ernsthaftigkeit der Klassenratssituation nicht gerecht werden. In der Folge gerät die Lehrerin in eine Handlungskrise, in der sie gern disziplinierend eingreifen würde, sich jedoch aufgrund der konzeptionellen Vorgaben eingeschränkt sieht. An dieser Stelle bewertet sie die Verwendungsweise des Klassenrates durch die Kinder eindeutig negativ. Wie die übrigen Teilnehmer das Lächeln ihrer Klassenkameraden einschätzen, ist dabei für die Lehrerin nicht relevant. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft den Rahmen des Klassenrates setzen möchte und ein Handeln entlang ihrer Regeln und Normen wünscht. Zur Enaktierung dieser Orientierung findet die Pädagogin Wege ihre eigenen Ideale trotz der Maßgabe der Schülerselbsttätigkeit umzusetzen und die SchülerInnen entsprechend anzuleiten. Im Sinne einer verdeckten Einflussnahme, die man auch als stille Teilhaberschaft bezeichnen kann, entwirft sie eine Moderationskarte (Schema) für die Leiter der Sitzung und legt gleichzeitig die Klassensprecher als Moderatoren fest, weil diese Kinder ihrer Meinung nach die schulischen Regeln und Normen angemessen umsetzen können. Aber auch deren ‚Selbstermächtigung' führt sie in eine Problematik:

> […] und dann hab ich noch die Erfahrung gemacht das also ich hatte immer die Ämter zugeteilt die anderen und das war nie einfach weil jeder ach dann und dann ha= hieß es immer aber der hat doch schon so oder so und dann wollt ich eigentlich ne Liste erstellen und dann ham sie mir angeboten dass sie das ja eigentlich übernehmen können die ähm Moderatoren (.) und seit dem Zeitpunkt also ich hab mich ja fast geärgert das die mehr Autorität haben wie ich oder was (.) gibts kein Streit mehr da die sagen (.) der und der machts und Punkt aus da wird nicht diskutiert (.) da wird nicht diskutiert (Z. 1131–1142).

Zur Unterstützung bei der wöchentlich stattfindenden und aus Sicht der Lehrkraft schwierigen Verteilung von Ämtern wie Protokollschreiber, Zeitwächter und Regelwächter im Klassenrat bieten die Moderatoren ihre Hilfe an. Ohne es an dieser Stelle explizit zu erwähnen, scheint die Lehrerin auf diesen Vorschlag eingegangen zu sein. Denn sie stellt paradoxerweise fest, dass die von den SchülerInnen übernommene Aufgabe problemloser verläuft, als es bei ihr der Fall war. Statt als Entlastung oder Zugewinn interpretiert die Lehrkraft dies als Enttäuschung und Entmachtung. In der eigenverantwortlichen Durchführung durch die Moderatoren steckt somit das Risiko des Verlustes der eigenen dominanten Stellung in der Klasse. In diesem Zusammenhang setzt die Lehrerin als Grund für die unkomplizierte Ämterverteilung eine herausgeho-

bene Machtposition der Moderatoren. Damit rahmt sie die Prozesse im Klassenrat innerhalb einer heteronomen Orientierung: Nur durch eine höhere autoritäre Position ist ein einfacherer Ablauf zu erklären.

Die Analyse des atheoretischen Wissens der am Klassenrat beteiligten Lehrerin zeigt ein facettenreiches Bild ihrer antinomischen Positionierung bezüglich der Selbstbestimmung der SchülerInnen auf. Mit dem Blick auf die zugrundeliegenden Strukturen des Lehrerhandelns deckt die vorliegende Studie eine substanzielle Irritation der Professionellen auf und zeigt am Einzelfall, dass eine ‚Selbstermächtigung' der SchülerInnen zum Risiko einer Auflösung der habitualisierten Lehrerrolle avancieren kann.

Dabei führt die tatsächlich stattfindende Beteiligung der Kinder das habitualisierte Handeln der Lehrerin in die Krise, da sich ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen ihrem traditionellen Rollenbild und der nicht steuerbaren Selbstorganisation der SchülerInnen innerhalb des Verfahrens aufspannt. Auf der einen Seite möchte sie entlang der konzeptionellen Vorgabe des Klassenrates selbstbestimmte Prozesse anleiten und unterstützen. Auf der anderen Seite geht jedoch für sie mit der Selbstbestimmung die Gefahr des Verlustes ihrer Autorität sowie des Vertrauens der Kinder in ihren Schutz einher. Auch wenn die Praxis entsprechend ihrer persönlichen und schulischen Normen verläuft, ist sie für die Lehrkraft schwer aushaltbar und zugänglich. In den Erzählungen der Pädagogin dokumentiert sich eine erlebte Machtlosigkeit gegenüber dem Handeln der SchülerInnen, die zur Folge hat, dass die Lehrerin irritiert und unsicher darüber ist, wie sie adäquat agieren kann. Die neue Rolle im Klassenrat erschwert ein Agieren in gewohnten Handlungsroutinen und führt dazu, dass die Pädagogin – will sie dem Konzept entsprechen – die ‚Selbstermächtigung' der SchülerInnen regelrecht sprachlos aushalten muss.

5.2 Selbstbestimmung als Zuweisung differenzierter Ansprüche an die Lehrkraft – Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Eine Besonderheit der Studie ist es, dass neben den individuellen Orientierungen der Lehrkraft auch die Perspektive der Kinder in Bezug auf das Lehrerhandeln rekonstruiert werden konnte.

Aus den untersuchten Kindergruppendiskussionen konnten zum Teil kontrastive Bezugnahmen und unterschiedliche Bilder des Lehrerhandelns rekonstruiert werden. Es fanden sich drei differenzierte Muster, die im Folgenden anhand illustrierender Passagen aus einzelnen Gruppendiskussionen erläutert und anschließend zu den Lehrerorientierungen ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Lehrerin als stille Rahmengeberin
Schüler, die an der formalen Organisation des Klassenrates orientiert sind, heben in den Diskussionen als Merkmal hervor, dass die Lehrerin im Klassenrat formal den allgemeingültigen Gesprächsregeln unterworfen ist und ihre Wortmeldungen nicht mehr Gewicht als die der Kinder besitzen. Dieser Bruch mit der institutionell geprägten Hierarchiekonstellation wird von den Kindern aber irritierend erlebt:

Manuel: und des is de- die Lehrerin macht den Klassenrat schaut zu des is auch sehr sehr witzig dann ka- hab ich mal haben sich viele mal zu tode gelacht hat sich die ganze Zeit gemeldet mh mh und mh [meldet sich dabei] und dis war da (.) Mutu mach mich nicht nach [Mutu hat sich auch gemeldet] und dann und dann wurde sie ganz lange nicht aufge- aufgerufen ne und dann ha- ham wir den Klassenrat aufgehört und dann war sie sauer das sie nicht drangekommen ist
Mutu: @mhm@
Manuel: ⌊dis war witzig
Interv.: mhm (.)
Mathias: mh
Manuel: das sind die witzigen Teile am Klassenrat
(Z. 599–611)

Die gleichberechtigte Teilnahme wird zur generationalen Rollenumkehr. Eine Wortmeldung der Lehrerin wird trotz ihrer regelkonformen Antragstellung nicht beachtet. Diese paradoxe Inszenierung führt aus Sicht der SchülerInnen bei der Lehrerin zu einer emotionalen Reaktion und trägt bei den Kindern zu großer Erheiterung bei. Beide Reaktionen weisen auf eine Irritation mit den fundamentalen institutionell geprägten Rollenbildern hin. Vor allem die Bezeichnung „witzig" zeigt den komischen Charakter der Handlung auf und macht deutlich, dass die Symmetrie zwischen Lehrkraft und SchülerInnen ein scherzhafter Darstellungsmodus bleibt und nicht zur inkorporierten Existenzweise wird. Der inhaltliche Einfluss und die Stellung der Erwachsenen bleiben unhinterfragt. Das dokumentiert sich auch in der Einführung dieser Beispielerzählung, in der die Lehrerin als grundlegend verantwortliche Person des Klassenrates eingeführt wird. Auch wenn die Pädagogin sich im praktischen Vollzug den formalen Regeln unterordnet, bleibt ihr implizit die stille Führung inne.

Die Lehrerin als normkonforme und marginale Teilnehmerin
Im Vergleich dazu wird die Regelkonformität der Lehrkraft von Kindern, die eher auf ihre peerkulturellen Aktivitäten fokussiert sind, nebensächlich abgehandelt und die Nichtsteuerung durch die Erwachsene festgestellt:

Interv.: Ich würde euch gerne noch fragen was macht denn die
Frank: ⌊aufblasen und dann da drücken [zu Birol]
Interv.: Klassenlehrerin im Klassenrat

Birol: ähm [meldet sich]
James: nix
Birol: ähm sie manchmal meldet sie sich manchmal
Frank: ⌊nix sie meldet sich [Handbewegung nach unten]
Birol: also sie ruft nicht rein sie meldet sich (…) [James verfolgt Frank durch den Raum und nimmt ihm den Becher von der Stirn]
(Z. 383–391)

An dieser Stelle wird von den Kindern keine Beispielerzählung angefügt, was die Marginalität der Lehrerrolle aus Sicht dieser SchülerInnen innerhalb der Klassenratsprozesse unterstreicht. Die gleichgültige Haltung gegenüber dem Lehrerhandeln geht mit einer ausbleibenden Auseinandersetzung mit den schulischen Strukturen des Klassenrates einher. Indes rücken die Geschehnisse der Peerwelt in den Fokus, was auch an den vielen Nebenhandlungen innerhalb dieses Auszuges deutlich wird. Damit grenzt sich diese Sichtweise klar von der ersten Rollenzuschreibung ab.

Die Lehrerin als notwendige Unterstützerin
Einen starken Kontrast dazu stellt das dritte Lehrerbild dar. An folgendem Auszug wird deutlich, dass aus der Perspektive der Kinder, die sich von den Prozessen im Klassenrat zum Teil überfordert fühlen, das disziplinierende Einwirken der Lehrerin eine wichtige Hilfeleistung für die störungsfreie Durchführung des Klassenrates darstellt:

Mario: also sie schaut zu was wir so machen wie- über was wir reden und so und manchmal wenn wenn sie mal wissen will was und warum und manchmal sagt sie wenn der wenn der mit dem Stab nich aufpasst das der dann mehr aufpassen soll und wenn er immer noch nicht aufpasst dann sagt dann tut die Frau Carl s äh irgendein so der wo jetzt wo jetzt schmarrn gemacht auf jeden Falls auch rausschicken weil weil wenn s- wenn er nich aufpasst und und die will auch manch- noch wissen und sie sagt auch manchmal wenn äh wenn es zuviel (.) äh so die Kinder sagen äh nein dis hat gemacht nein der und so weiter und so der war dis und so dis da wenn die Frau C- meldet sich auch die Frau Carl und sagt dis wenn jemand so das wir j- oft zu Lösungsvorschlägen kommen sollen weil weil sonst fängt er wieder an zu weinen und dis s dann nich gut.
(Z. 485–500)

Im Fokus dieser Orientierung steht der Beistand der Lehrkraft bei der Durchführung des Klassenrates. Zum einen wird auch hier darauf verwiesen, dass die Lehrerin eine beobachtende Position einnimmt und sich an den formalen Regeln der Kommunikation des Kreisgesprächs orientiert. Zum anderen dokumentiert sich in der Erzählung, dass der Lehrkraft die Aufgabe zuteilwird, nicht ordnungsgemäße Ausführungen der Ämter anzumahnen und Disziplinarmaßnahmen durchzuführen. Bei drohender Überforderung

der Kinder kann die Pädagogin regulierend in das Geschehen eingreifen. Die SchülerInnen weisen ihr somit eine aktive Rolle zu, in der sie an der Organisation des Verfahrens mitwirkt und dadurch Schutz vor ungeordnetem peerkulturellen Verhalten bietet. Die Lehrerin ist demnach haltgebende Instanz in einem für die Kinder recht unsicheren Klassenrat. Für diese SchülerInnen wäre ein selbstbestimmtes Kreisgespräch ohne Einfluss der Erwachsenen nicht denkbar. Diese Orientierung kulminiert in folgendem Statement eines Teilnehmers: „ich hätt mir auch vorgestellt wo sie mal was vom Klassenrat gesagt hat das sie dann mit uns einzeln spricht" (Z. 296–297).

In der Zusammenschau der Schülerperspektiven zeigt sich, dass das Angebot der Selbstorganisation im Klassenrat mit unterschiedlichen Ansprüchen an das Lehrerhandeln einhergeht. Es gibt Kinder, welche sich im Rahmen der schulischen Ordnung emanzipieren und der Lehrkraft eine formale Nebenrolle zuweisen oder andere, die sie gar als marginale Teilnehmerin aus dem aktiven Geschehen ausblenden. Gleichzeitig fühlen sich manche SchülerInnen vom Format des Klassenrates überfordert und heben die Notwendigkeit der Hilfestellung der Erwachsenen hervor. Die Differenz dieser Lehrerbilder lässt sich im Rahmen der vorliegenden Studie an unterschiedliche Bewältigungsmuster anbinden, die an anderer Stelle ausführlich beschrieben sind (vgl. Bauer, 2017, 2013, S. 223–232). Kurz gefasst ist zu konstatieren, dass die unterschiedliche Verortung der Erwachsenen sowie das Bedürfnis nach Lehrerintervention eng mit dem spezifischen Umgang mit der Selbstorganisation im Klassenrat verknüpft sind: (1.) SchülerInnen, welche sich an der Repräsentation und Verinnerlichung der formalen Regeln im Klassenrat orientieren, beschreiben die Lehrerin als *stille Rahmengeberin.* (2.) SchülerInnen, die in diesem Verfahren eher verdeckt peerkulturell agieren und die vorherrschenden Regeln für sich umdeuten, weisen der Erwachsenen den Status einer *normkonformen und marginalen Teilnehmerin* zu. (3.) SchülerInnen, die sich den kollektiven Prozessen im Klassenrat eher hilflos gegenüber sehen und nach einer Instanz für eine gerechte Regelung ihrer Konflikte suchen, setzen ihre Hoffnungen auf die Lehrkraft als *notwendige Unterstützerin.*

Bei einer triangulativen Gegenüberstellung des impliziten Wissens zum Lehrerhandeln aus Schülersicht und der ambivalenten Positionierung der Lehrkraft werden interessante Bezüge deutlich. Die Passungsprobleme zwischen der gewohnten Lehrerrolle und den ungewohnten Ansprüchen durch das Klassenratsformat irritieren das Handeln der Pädagogin – aber auch der Schülerinnen und Schüler – und sind zugleich Ausgangspunkt verschiedener Dilemmata. So stehen die Zuweisung einer marginalen Position innerhalb der Klassenratsrunde wie auch die tatsächliche Selbstbemächtigung der SchülerInnen im Kontrast zum habitualisierten Lehrerhandeln. In der Folge scheinen unterschiedliche Modifikationen sowie Abgrenzungen der Akteure auf. Der Bearbeitungsmodus einer *stillen Führung* gibt der Pädagogin die Möglichkeit auch im Rahmen des Klassenratkonzeptes Einfluss zu nehmen und kann in gewissem Maße auch von den SchülerInnen mitgetragen werden, deren Mitbestimmung sich auf die formale Organisation des Kreisgespräches konzentriert. Unauflösbar bleibt dagegen der Widerspruch zwischen den individuellen peerkulturellen Bedürfnissen einiger Kinder und den pädagogischen Vorstellungen der Lehrkraft bezüglich der Durchführung des Klassenrates.

In den Rekonstruktionen wird deutlich, dass sich die entsprechenden Akteure diesbezüglich klar voneinander abgrenzen. Überdies gibt es aber auch Werthaltungen innerhalb der Schülergruppe, welche mit denen der Lehrerin zusammenfallen. Kinder, die sich eine gerechte Regelung ihrer Konflikte durch das Gremium erhoffen, teilen gemeinsam mit der Lehrerin den Wunsch nach mehr Fürsorge und Unterstützung sowie grundlegende Zweifel am Format des Klassenrates.[6]

6. Zusammenfassung

Der Fokus dieser Ausführungen lag darin, das professionelle Handeln im Klassenrat beziehungsweise in selbstorganisierten problemorientierten Kreisgesprächen genauer zu diskutieren und anhand empirischer Daten einer Einzelfallstudie zu veranschaulichen. Bisherige Studien zeigten grundlegende Widersprüche zwischen dem Anspruch auf Mitbestimmung und der tatsächlichen Praxis von selbstorganisierten Gremien auf und machten an der Empirie vor allem „die strategische Inszenierung von Mitbestimmung“ (Helsper & Lingkost, 2004, S. 224) deutlich. Mit Blick auf die verschiedenen Strukturvarianten von Schülerpartizipation (Helsper et al., 2001, S. 482–488) wurde dem Klassenrat häufig der Modus einer verordneten und simulierten Autonomie zugeschrieben. Die vorgestellte rekonstruktive Einzelfallanalyse von Handlungsorientierungen in Bezug auf die Teilnahme am Klassenrat setzt an diesen Ergebnissen an und liefert interessante Einblicke in die konkrete Ausgestaltung und Bearbeitung von Handlungsdilemmata und Ambivalenzen aus der Perspektive der Akteure. Hinsichtlich der teilnehmenden Lehrkraft stellt sich ein interessantes pädagogisches Dilemma heraus: Selbstbestimmung als Risiko für das Bestehen der institutionell verankerten Position der Lehrerin innerhalb der Klasse. So wird im untersuchten Material an der Differenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen deutlich, dass die verselbstständigte Praxis des Klassenrates die Lehrerin in ihrem Handeln verunsichert. Ihr expliziter Wunsch, sich entsprechend den Vorgaben des Klassenrates stärker zurücknehmen zu wollen steht dem rekonstruierten positiven Gegenhorizont einer kontrollierten und aus ihrer Sicht adäquaten Situation entgegen.

Gleichzeitig zeigt die Analyse des Handlungswissens der Schülerinnen und Schüler ambivalente Bezugnahmen zur Lehrerrolle auf. Da die Kinder sehr unterschiedlich in das Gremium involviert sind und sich nicht alle Akteure in einer formalen, bürokratischen Beteiligung einfinden (vgl. auch Bauer, 2013), erwachsen verschiedene Verwendungsweisen der Aufforderung zur Mitbestimmung innerhalb eines Klassenverbandes mit zum Teil widerstreitenden Ansprüchen an das Maß der Beteiligung der Lehrperson (stille Rahmengebung, marginale Teilnahme oder notwendige Unterstützung). Die Lehrerin wird also von Seiten der Schüler mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert.

---

6 Diese Interpretation bezieht sich auf folgendes Zitat aus den Erzählpassagen der Lehrerin: „ich bin immer im Zwiespalt bei solchen Geschichten […] weil ich dann auch das Gefühl hab ja die Kinder habens Gefühl sie können sich mir jetzt gar nicht anvertrauen (.)“ (Z. 536–542)

Kontrastiert man nun die Orientierungen der Lehrerin und die der SchülerInnen bezüglich des Lehrerhandelns zeigt sich, dass für beide Seiten mit der Praxis des Klassenrates das Einnehmen einer neuen Rolle verbunden ist, die zum einen die Chance bietet, mehr Partizipation und Selbstbestimmung von Kindern zu ermöglichen als dies in einer ‚normalen' Unterrichtssituation möglich ist. Zum anderen zeigt die Kontrastierung der beiden Akteursperspektiven aber auch, dass die Differenz zur alltäglichen Schüler- bzw. Lehrerrolle eine herausfordernde Situation für alle Teilnehmer darstellt. Die SchülerInnen sind mit einer ungewohnten Rolle der Lehrerin konfrontiert und die Lehrerin muss sich auf eine für sie ungewohnte Zurückhaltung einlassen.

Im Hinblick auf die theoretischen Ausführungen pädagogischer Professionalität zeigen sich in diesem Fall divergente Strukturvarianten der Autonomieantinomie innerhalb einer Klasse. So könnte man in diesem Falle nicht nur von instrumentalisierter, sondern auch von *irritierender Autonomie* sprechen.[7] Die Irritation der Lehrkraft könnte nun eine Krise des Arbeitsbündnisses zur Folge haben, entfaltet aber durchaus auch Potential für die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität. Der „erhöhte[r] Verständigungs- und Aushandlungsbedarf" (Helsper, 2002, S. 72) kann in einer „selbstreflexive[n] Arbeit am eigenen Selbst" (Helsper, 2002, S. 92) münden. Entlang Helsper et al. (2009) erlangen solche Momente der Beunruhigung durch das Unerwartete neben einer Anforderungssteigerung eben auch produktive Bedeutung: „Der Kern bildender Erfahrung wird in der Entstehung einer Krise, der Irritation eingeschliffener Welt- und Selbstinterpretation gesehen" (Helsper et al., 2009, S. 165–166). Vor dem Hintergrund von Combes (2015) Ansatz macht der Anspruch auf Schülermitbestimmung und Selbstverantwortlichkeit damit eine Weiterentwicklung der pädagogischen Professionalität möglich: „Die Herausforderung ist deshalb, Kontingenz zuzulassen, sie schätzen zu lernen und ihre Strukturmomente als Chance für intensives Lernen willkommen zu heißen" (Combe, 2015, S. 130). Eine durchaus irritierende Auseinandersetzung mit den Antinomien des Lehrerhandelns und Handlungsroutinen kann damit auch als Professionalisierungschance gesehen werden. Hinsichtlich der Analyse des Klassenratsformates sollte diesbezüglich nicht nur der formale Charakter partizipativer Schülergremien in den Blick genommen, sondern vornehmlich auch die reflexive Bearbeitung der mythischen und sinnstiftenden Konstruktionen (vgl. Helsper et. al., 2001, S. 69) von Schülermitbestimmung sowie das praktisch erfahrene Scheitern des Anspruches an Schülermitbestimmung einbezogen werden.

7 Im Vergleich mit anderen Studien, die sich vornehmlich auf Analysen von Sitzungsprotokollen bezogen, in denen vorrangig ausgewählte Sprecher interagieren, ergeben sich diese neuen Formen aus der Analyse von Gruppendiskussionen, in denen auch Akteure zu Wort kommen, die sich – so lässt sich aus Beobachtungsmaterial schließen – kaum oder gar nicht an den Sitzungen des Klassenrates beteiligten.

Literatur

Bauer, A. (2013). *„Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur.* Halle: Universitätsverlag.

Bauer, A. (2017). Wie gehen Grundschüler mit der Idee der Selbstorganisation ihrer Themen und Konflikte um? Das Beispiel Klassenrat. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(2), 122–135.

Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung.* Berlin: Jüdischer Verlag.

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht.* Opladen: Leske + Budrich.

Budde, J., Kansteiner, K., & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung.* Wiesbaden: Springer VS.

Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 501–521). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS.

Combe, A., & Buchen, S. (1996). *Belastung von LehrerInnen.* Weinheim/München: Juventa.

Combe, A., & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie.* Weinheim: Studienverlag.

Combe, A., & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dreikurs, R., Cassel, P., & Rückriem, N. (Hrsg.) (1995). *Disziplin ohne Tränen.* München: Ehrenwirt.

Edelstein, W. (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrates in einer demokratischen Schulkultur. In: S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 65–78). Berlin: Barbara Budrich.

Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (8. Aufl., S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule.* Paderborn: Schöningh.

Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte: Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnografische Studie.* Baltmannsweiler: Schneider.

Grundmann, G., & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 59–92) Opladen: Leske+Budrich.

Heinzel, F. (2002). Wie man Mitglied einer Klasse werden kann. In H. Petillon (Hrsg), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektiven und pädagogische Konzepte* (S. 199–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen.* Berlin: Barbara Budrich.

Helsper, W. (1995). Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiografie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 175–200). Opladen: Leske+Budrich.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 521–569) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Münster: Waxmann.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos.* Opladen: Leske+Budrich.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R-T. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert* (S. 198–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat.* Baltmannsweiler: Schneider.

Kiper, H. (2008). Mitbestimmen im Klassenrat. *Pädagogische Führung, 19*(4), 156–159.

Lähnemann, C. (2004). Kreisgespräche als demokratisches Forum einer Schulklasse? In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 152–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leser, C. (2011). *Demokratie-Lernen durch Partizipation Triangulation und Mixed-Methods – Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderung? Fallrekonstruktive Analysen zur Partizipation als pädagogische Praxis.* Berlin/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Millmann, L. (2016). Jede Stimme zählt! Wie Demokratie-Erziehung die Selbstständigkeit der Schüler stärkt und Sie als Lehrkraft entlastet. *Grundschule, 48*(6).

Niemann, M., Bauer, A., & Deppe, U. (in Vorb.). Die Relationierung als Kerngeschäft triangulierender Verfahren in der rekonstruktiven Bildungsforschung. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods – Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderung.* Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer redividerten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 70–183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Otto, A. (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis.* Wiesbaden: Springer VS.

Schlemminger, G. (1995). Forschungsdesiderata der Freinet-Pädagogik. In H. Hagstedt (Hrsg.) (1997), *Freinet-Pädagogik Heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel* (S. 203–212). Weinheim: Beltz.

Weyers, S. (2011). „Selbstverwaltung“, „Schulgemeinde“, „demokratische Lebensform“. Historische Perspektiven auf Strukturprobleme und Antinomien demokratischer Erziehung. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II.* (S. 141–152). Berlin: Barbara Budrich.
Wilker, K. (1921). *Der Lindenhof.* Heilbronn am Neckar: Lichtkampf.

Abstract: Self-organised circle dialogues like class councils are supposed to trigger democratic participation in schools. Teachers are assigned an equal and advising part in these councils. But there are many studies that query the claim of participation in school organisation and point out paradoxical structures of professional acting. In this article I will use structural approaches to pedagogical professionalism to scrutinize professional acting in class councils in an empirical manner. Based on results of a qualitative research study about class councils in primary schools, I will disclose ambivalent practice and its potential for a transformation of the role of the teacher in circle dialogues.

Keywords: Student Participation, Class Council, Teacher’s Role, Pedagogical Professionalism, Antinomies of Teachers Acting

Anschrift der Autorin

Dr. Angela Bauer, Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Süd,
Boschetsrieder Str. 35, 81379 München, Deutschland
E-Mail: angela_bauer@icloud.com

Michael Knoll

Anders als gedacht

John Deweys Erziehung zur Demokratie[1]

Zusammenfassung: John Dewey gilt allgemein als ‚Vater' der Demokratiepädagogik. Sein Buch „Demokratie und Erziehung" von 1916 soll die entscheidende Wendung herbeigeführt haben, um den Kindern in Erziehung und Schule Stimme und Einfluss zu geben. Doch die Vorstellungen, die vor allem in Deutschland über Deweys Demokratiekonzept bestehen, stimmen nicht mit seinen Ansichten überein. Dewey vertrat in der Schule nicht die Freiheit des Handelns und das Recht auf Selbstbestimmung, diese Privilegien waren den Erwachsenen vorbehalten; vielmehr gestand er den Schülern nur die Freiheit des Denkens und das Recht auf Widerstand zu. Dementsprechend plädierte er für einen Erziehungsstil der LehrerInnen, der die Zustimmung und Mitarbeit der SchülerInnen durch sozial-integrative Verhaltensweisen sicherstellen sollte. Von einer Lehrkraft, die sich lediglich als BeraterIn und ModeratorIn verstand, konnte auch an der von ihm gegründeten Laborschule in Chicago nicht die Rede sein.

Schlagwörter: John Dewey, Demokratie, soziales Lernen, Reformpädagogik, Laborschule

1. Einleitung

John Dewey ist eine Ikone nicht nur der amerikanischen Pädagogik. Auch in Deutschland ist der Philosoph und Gründer der berühmten Laborschule in Chicago geradezu der Inbegriff für eine progressive Erziehungs- und Schulreform. Manche seiner Anhänger betrachten ihn sogar als Revolutionär, der mit seiner pragmatistischen Philosophie eine ‚kopernikanische Wende' vollzogen und mit seiner Theorie der Demokratie ein radikal neues Lernkonzept vorgestellt hat. In der Tat wird mit dem Schlagwort ‚Demokratie lernen' kein Autor mehr identifiziert als John Dewey, dessen erziehungstheoretisches Hauptwerk mit dem programmatischen Titel *Democracy and Education* vor 100 Jahren erschien und seither als Klassiker der modernen Reformpädagogik und Schulentwicklung gilt (vgl. Westbrook, 1991; Himmelmann, 2001; Oelkers, 2009; Retzl, 2014; Waks & English, 2017; Konrad & Knoll, 2018).

Doch trotz zum Teil hervorragender Interpretationen (vgl. Apel, 1974; May, 2007; Scherb, 2008) ist die Vorstellung, die wir bisher insbesondere aus pädagogischer Sicht

1 Der Aufsatz entstand unter Mitarbeit von Walburga Meintrup im Rahmen eines an der Katholischen Universität Eichstätt (Prof. Dr. Franz-Michael Konrad) durchgeführten DFG-Projekts zum Thema „John Deweys Laborschule in Chicago. Zur Entstehung eines Mythos". Alle englischsprachigen Zitate wurden vom Verfasser ins Deutsche übertragen.

von Deweys Demokratiekonzept haben, oft vage, unvollständig und nicht selten falsch. Man referiert in Deutschland zwar ausführlich und zumeist richtig, was Dewey allgemein unter Demokratie und Freiheit verstand, aber da man namentlich seine wichtigen Frühschriften zu Erziehung und Unterricht überhaupt nicht bzw. nur unzureichend berücksichtigt, verkennt man den Sachverhalt. Man tut so, als ob Dewey seine ideale politische Auffassung von Demokratie mehr oder weniger unverändert auch in der Schule verwirklicht sehen wollte. Neben seinem pädagogischen Hauptwerk beruft man sich dabei vor allem auf die Dokumentation *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903* von 1936, in dem die ehemaligen Lehrerinnen Katherine C. Mayhew und Anna C. Edwards durch manch gewagte Formulierung erfolgreich den Eindruck erwecken, die maximal 140 Schülerinnen und Schüler an der privaten Universitätsschule hätten die zu behandelnden Themen und Inhalte weitgehend mit- und selbstbestimmt (vgl. Bohnsack, 1976, 2005; Schäfer, 2005; Neubert, 2008). Eine solche Annahme führt freilich in die Irre, vor allem deshalb, weil die Schulwirklichkeit anders aussah und weil Dewey sein Demokratiemodell keineswegs eins zu eins von der Welt der Politik und der Erwachsenen auf die der Schule und der Kinder übertragen wollte. Dewey und sein bis zu 23-köpfiges Kollegium hielten nichts von einer Beschränkung der Lehrermacht noch von einer curricularen Selbstbestimmung der Schüler. Wichtig war ihnen nicht die ‚Freiheit des Handelns', sondern die ‚Freiheit des Denkens', die mithilfe der wissenschaftlichen Methode und eines sozialintegrativen Erziehungsstils vermittelt werden sollte. Diese Thesen zu belegen, ist die Aufgabe des vorliegenden Aufsatzes. Sie werden in drei Schritten entfaltet. Zunächst wird beschrieben, wie Dewey über Demokratie in Politik und Gesellschaft dachte, dann wie er sich ihre Verwirklichung in Schule und Erziehung vorstellte und schließlich wie die Lehrerinnen und Lehrer sein Demokratiekonzept an der Laborschule tatsächlich in die Praxis umsetzten.

2. Demokratie in Politik und Gesellschaft

Demokratie war John Dewey ein Herzensanliegen von Anfang an. Bereits mit 29 Jahren veröffentlichte er einen Essay, der seine lebenslang anhaltende Grundüberzeugung zum Ausdruck brachte. In *The Ethics of Democracy* (1888) kritisierte Dewey die herrschende und dezidiert von Henry Maine in *Popular Government* (1886) vertretene Ansicht, dass sich Demokratie einfach politisch als „Herrschaft der Vielen" definieren lasse. Die Meinung, erklärte er, dass Demokratie bloß eine „Regierungsform" darstelle und allein „quantitativ" zu bestimmen sei, mache den Menschen zu einem „isolierten Einzelwesen" von rein „numerischer" Bedeutung (Dewey, 1888/1969, S. 229). Auch wenn das individuelle Wahlrecht und das Mehrheitsprinzip einen anderen Eindruck erweckten, sei der Mensch ein „soziales Wesen", das der Gemeinschaft bedürfe und nur als Teil eines „sozialen Organismus" zu persönlicher Freiheit und Autonomie gelange. Demokratie sei „eine Regierungsform bloß insofern, als sie eine Form der sittlichen und geistigen Vereinigung darstellt" (Dewey, 1988/1969, S. 240). Dieses ethisch zentrierte

Merkmal, so Dewey, teile sie mit dem aristokratischen Modell. Von Platons Aristokratie unterscheide sie sich aber durch die Methode, wie das Ziel, nämlich das ‚höchste Gemeinwohl', erreicht und verwirklicht werden könne. Während in Platons Republik eine kleine, uneigennützige Elite absolute Kontrolle ausübe, um das als ‚gut' Erkannte zum Wohle der unorganisierten und inhaltlich überforderten Masse durchzusetzen, seien im demokratischen Staat alle Menschen gefordert, unter Absehung ihrer eigenen egoistischen Interessen selbst den allgemeinen Willen zu definieren und in freier Vereinigung all die Aufgaben anzugehen, die in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zur Entscheidung anständen. Im Gegensatz zur Aristokratie, fügte Dewey hinzu, zeichne sich die Demokratie durch einen „Individualismus" aus, aber es sei ein „ethischer Individualismus", der nicht libertär oder anarchisch agiere, sich vielmehr an den Zielen und Werten der Mitbürger orientiere, und nicht, wie nach Platons Behauptung und irriger Demokratievorstellung, an den Launen, Begierden und Interessen des Einzelnen. Genaugenommen sei die Demokratie jedoch nicht auf „Individuen" angewiesen, sondern auf „Persönlichkeiten", die durch gesellschaftliche „Anreize und Ermutigungen", und nicht durch geisttötenden Zwang und Druck, gelernt hätten, eigenständig Initiative zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen und dem Humanitätsideal der französischen Revolution „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit" uneingeschränkt Geltung zu verschaffen (vgl. Dewey, 1888/1969, S. 243–244).

In dem noch von seiner tief religiösen Einstellung beeinflussten Vortrag *Christianity and Democracy* (1892) bestätigte Dewey zunächst einmal, dass er Demokratie als „geistiges Faktum", nicht bloß als Teil einer „Regierungsmaschinerie" ansehe. Demokratie sei schließlich, wie das Christentum, eine sittliche „Gemeinschaft der Ideen", der „Interessen" und des „Handelns". Dann führte Dewey einen Gedanken ein, der zumindest seit Alexis de Tocqueville (1833/1984, S. 529) nahelag und zum festen Bestandteil seiner politischen Überlegungen werden sollte, nämlich die enge Verbindung von Demokratie und Wissenschaft. „Es ist kein Zufall", sagte Dewey, „dass der zunehmende Ausbau der Demokratie mit dem Aufstieg der Wissenschaft zusammenfällt" (Dewey, 1892/1971, S. 9). Wissenschaft brauche Freiheit, d. h. „das Lösen von Fesseln und das Einreißen von Barrieren", um von alten Dogmen loszukommen und um neue Wahrheiten zu finden. „Welche Wahrheit, welche Wirklichkeit auch immer im Menschenleben existiert, sie wird [durch Demokratie] befreit, sich selbst auszudrücken" (Dewey, 1892/1971, S. 8). Demokratie und Wissenschaft bedingten sich mithin gegenseitig. Die Demokratie mit ihren umfassenden Freiheitsrechten erlaubte der Wissenschaft, unabhängig von autoritativen Vorgaben, neue Erkenntnisse zu gewinnen, sie zu begründen, zu lehren, zu publizieren. Die Wissenschaft mit ihren rationalen Untersuchungsmethoden ermöglichte wiederum der Demokratie, gesellschaftliche Aufgaben sachlich und vorurteilslos anzugehen und damit entscheidend zum Frieden und zum sozialen Fortschritt beizutragen. Die Verbreitung wissenschaftlicher Verhaltensweisen in der Bevölkerung war nach Dewey daher die Voraussetzung für die Entfaltung demokratischer Lebensformen und Gewohnheiten.

Im vielzitierten Kapitel 7 von *Democracy and Education* (1916) nahm Dewey den Faden wieder auf. Wodurch sich die Demokratie von anderen Politikmodellen unter-

scheide, notierte er dort, lasse sich durch zwei Kriterien näher bestimmen. Anders als etwa bei Platon und dem klassischen Liberalismus beständen in der voll ausgebildeten Demokratie zum einen „nicht nur zahlreichere und vielfältigere gemeinsame Interessen", es existiere auch „eine größere Zuversicht, dass das wechselseitige Interesse als Faktor sozialer Kontrolle anerkannt wird" (Dewey, 1916a/1980, S. 92). Zum anderen impliziere Demokratie „nicht nur eine freiere Interaktion zwischen den sozialen Gruppen […], sondern auch eine Änderung des sozialen Verhaltens – seine beständige Anpassung an die Situationen, die durch vielseitige Interaktion neu entstehen" (Dewey, 1916a/1980, S. 92). Dewey erläuterte seine Ansicht an einem Beispiel. In einer „Verbrecherbande", schrieb er, beschränke sich das gemeinsame Interesse auf den materiellen Gewinn, den ihre Straftat erbringe; außerdem seien die Beziehungen, die die Bande zur Außenwelt unterhalte, im Vergleich zu demokratisch verfassten Gruppen unausweichlich auf ein Minimum reduziert, um den Erfolg ihrer kriminellen Machenschaften nicht zu gefährden (Dewey, 1916a/1980, S. 89). Demokratie zeichnete sich nach Dewey also insbesondere aus (1.) durch gemeinsame Ziele und Interessen, (2.) durch die vertrauensvolle und veränderungsbereite Zusammenarbeit mit anderen Gruppen und (3.) durch die Anerkennung der Strukturen und Prozesse, die die Einhaltung der gesamtgesellschaftlich geteilten Normen und Regeln sicherten. Um diese umfassende Aufgabe zu bewältigen, brauche die demokratisch verfasste Gesellschaft „ein Bildungssystem, das in jedem einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und Kontrollen weckt und das zugleich die geistigen Gewohnheiten erzeugt, die soziale Veränderungen ermöglichen, ohne Chaos herbeizuführen" (Dewey, 1916a/1980, S. 105).

Deweys bedeutendste Schrift zur politischen Theorie ist indes nicht *Democracy and Education,* sondern *The Public and Its Problems,* die 1927 erschien. Dort entwickelte Dewey, vor allem in kritischer Auseinandersetzung mit Walter Lippmanns Studie *Public Opinion* (1922) und Graham Wallas' sozialpsychologischem Werk *The Great Society* (1914), die Idee der „großen Gemeinschaft" (great community), die er so näher bestimmte: „Wo immer es eine gemeinsame Tätigkeit gibt, deren Folgen von jedem einzelnen der an ihr teilnehmenden Personen für gut befunden werden, und wo die Verwirklichung des Guten von der Art ist, dass sie ein tatkräftiges Verlangen und Bemühen hervorruft, es zu erhalten, weil es ein von allen geteiltes Gut ist, da gibt es insofern eine Gemeinschaft" (Dewey, 1927/1984, S. 328). Im Grundsatz teilte Dewey Lippmanns und Wallas' Analyse. „Die Öffentlichkeit", urteilte er, „ist so verwirrt und verdunkelt, dass sie nicht einmal die Organe nutzen kann, durch die sie politisches Handeln und politische Ordnung vermitteln soll" (Dewey, 1927/1984, S. 311). Doch Dewey wählte einen anderen Weg aus dem Dilemma. Im Gegensatz zu Wallas und Lippmann befürwortete er weder die Rückkehr zur urwüchsigen Siedlerdemokratie noch den Wechsel zur technokratischen Expertenherrschaft. Die Menschen, behauptete er, könnten die Kontrolle über ihr Schicksal nur zurückgewinnen, wenn sie ihre Isolierung überwänden, sich zum gemeinsamen Handeln vereinten und ein starkes Gemeinschaftsgefühl entwickelten. Entscheidend sei der direkte Kontakt der Menschen untereinander. Die persönliche Begegnung in „face-to-face"-Situationen bildete seines Erachtens die notwendige Bedingung dafür, dass der Gedankenaustausch funktionieren, eine Vertrauensbasis

auf gegenseitiger Wertschätzung entstehen und die Annäherung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorstellungen gelingen könne (Dewey, 1927/1984, S. 295).

Für Dewey war die mangelnde Kommunikation untereinander, die gesellschaftliche Desintegration und Entsolidarisierung selbstzerstörerisch. Um das Problem zu lösen, erklärte er, müsse die Öffentlichkeit das Heft selbst in die Hand nehmen und sich jenseits der verkrusteten Parteien und Verbände neu organisieren. Die Erziehung spiele dabei eine entscheidende Rolle. Damit sie nicht impulsiv handelten, apathisch abseits ständen, sich gar bevormunden und indoktrinieren ließen, sollten alle Menschen außer einer hohen Allgemeinbildung auch – und vor allem aufgrund der wesenhaften Beziehung zwischen Demokratie und Wissenschaft – eine alltagstaugliche sozialwissenschaftliche Grundbildung erhalten. Unterstützt von einer unabhängigen Sozialwissenschaft, die interdisziplinär und anwendungsorientiert forscht und transparent und nachvollziehbar alle notwendigen Informationen zur Verfügung stellt, sei jeder Bürger dann ohne weiteres in der Lage, die politischen Zusammenhänge zu verstehen, die sozialen Konsequenzen zu beurteilen und, nicht zuletzt, selbst über Programme, Richtlinien und Gesetze zu entscheiden, die hohe Komplexität besitzen und große Sachkompetenz erfordern. Gesellschaftliche Konflikte würden natürlich immer auftreten, doch Dewey war überzeugt, dass sich durch den öffentlich geführten und wissenschaftlich fundierten Diskurs Eskalation und Gewalt vermeiden und sich – ohne Rückgriff auf staatliche Institutionen und Repräsentanten – Wege und Lösungen finden ließen, die das Allgemeinwohl stärkten und den Frieden wahrten.

Anders als im klassischen Liberalismus gab es bei Dewey keine „unsichtbare Hand", die quasi automatisch dafür sorgte, dass sich Eigennutz und Gemeinnutz harmonisch ergänzten. Seines Erachtens bedurfte es einer dauernden kollektiven Anstrengung, um Individuum und Gesellschaft miteinander zu versöhnen. Erst wenn ein allgemeines Bewusstsein vorhanden sei, erläuterte er, das durch gemeinsames Denken, Handeln und Erfahren, durch ständige Beratung, Beteiligung und Zusammenarbeit entstanden war, würde sich aus der zersplitterten „großen Gesellschaft" die „große Gemeinschaft" entwickeln, in der sich alle aufgehoben und integriert fühlten. Daher war der Dreiklang von Kommunikation, Partizipation und Kooperation für Dewey die unerlässliche Voraussetzung, damit die Menschen zum einen ihre Potentiale ausschöpfen und sich voll verwirklichen konnten; zum anderen seien sie dann auch in der Lage, ihre unveräußerlichen Rechte auf Selbstbestimmung, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit uneingeschränkt wahrzunehmen. Was Dewey ersehnte, war eine Form der „sozialen" und „direkten Demokratie", die – je nach Interpretation (vgl. Damico, 1978; Westbrook, 1991; Ryan, 1995) – dem Vorbild des amerikanischen „town hall meeting", des englischen Gildensozialismus oder der Peirce'schen Forschungsgemeinschaft entstammte. Auf jeden Fall sollten in der großen Gemeinschaft alle Arten der Bevormundung, Unterdrückung und Ausbeutung beseitigt und alle Aufgaben, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Lebens unter Zuhilfenahme von wissenschaftlicher Methodik und Expertise öffentlich und gemeinschaftlich so lange reflektiert und diskutiert werden, bis ein Ergebnis gefunden worden war, das dem Gemeinwohl diente und die Betroffenen zufriedenstellte.

Nach neuerem Sprachgebrauch könnte man von einer partizipativen, kooperativen, deliberativen oder, vielleicht noch besser, von einer sozial-integrativen Demokratie sprechen. Denn Deweys Ideal war nicht eine Demokratie der Abstimmung und formalen Mehrheitsfindung, sondern – wie bei Habermas (1992) – eine Demokratie der Beratung und einvernehmlichen Entscheidung. Parteien, Verbände, Berufspolitiker, faule Kompromisse hatten da ebenso wenig Platz wie Herrschaft, Macht und Fremdbestimmung. Als früher Vertreter des modernen Kommunitarismus verstand Dewey unter Demokratie eher ein soziales als ein politisches Projekt, weil sich Individuen erst in zunächst kleinen Gemeinschaften zu selbständigen und kreativen Persönlichkeiten entwickeln müssten, um schließlich die „große Gemeinschaft" mit wahrhaft demokratischen Strukturen und Prozessen schaffen zu können. „Eine Demokratie", so Deweys berühmte Formulierung in *Democracy and Education,* „ist mehr als eine Regierungsform, sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung" (Dewey, 1916a/1980, S. 93). Und als sittliche Aufgabe und allgemeine „Lebensform" sollte sie auf Konsens und Solidarität beruhen und alle Bereiche der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durchdringen. Hein Retter (2009, S. 58–73) z. B. weist mit Recht auf das vormoderne, unpolitische, utopische Potential hin, das in Deweys Demokratiekonzept zweifellos steckt.

3. Demokratie in Schule und Unterricht

Für Dewey war Demokratie unabdingbar mit Erziehung verbunden. „Demokratie", sagte er, „muss in jeder Generation neu geboren werden, und Erziehung", fügte er pointiert hinzu, „ist ihre Hebamme" (Dewey, 1916b/1985, S. 139). Doch wie sollte Demokratie gelehrt, gelernt, gelebt werden? Wie sollten Kinder in die Gemeinschaft eingeführt, wie sozialisiert und enkultiviert werden, damit sie am gesellschaftlichen Leben aktiv, selbstbewusst und kompetent teilnehmen konnten?

Dewey betrachtete Demokratie-Lernen vor allem als ein Problem der Elementarbildung. Mit der Situation in Familie und Kindergarten beschäftigte er sich tatsächlich nur am Rande. Dort erschien ihm die Art der Betreuung und Förderung, da funktional und „natürlich", insgesamt als vorbildlich und nachahmenswert. Sein Augenmerk galt fast ausschließlich der Schule, weil er das Grundübel aller Erziehung in den lebensfernen Inhalten und handlungsarmen Methoden sah, die den Unterricht traditionell bestimmten. Wie Dewey in *My Pedagogic Creed* (1897) ausführte, war die Schule für ihn „einfach die Form des Gemeinschaftslebens, in der all die Tätigkeiten zusammenkommen, die am wirkungsvollsten sind, um das Kind an den ererbten Ressourcen der Menschheit teilhaben zu lassen und es dazu zu bringen, seine eigenen Kräfte für soziale Zwecke einzusetzen" (Dewey, 1897a/1972, S. 86–87).

Die Funktion der Schule als zentrale Qualifikations- und Sozialisationsinstanz bekräftigte Dewey in *The School and Society* (1899), als er die Schule als eine „Gemeinschaft im Kleinen" (miniature community) und eine „Gesellschaft im Werden" (embryonic society) bezeichnete (Dewey, 1899/1976, S. 12), die das kulturelle Erbe altersgemäß

vermitteln, die demokratische Lebensform idealiter verwirklichen und, nicht zuletzt, die bestehenden sozialen Strukturen als kritikbedürftig und veränderungsfähig aufweisen sollte. Damit die Schule die ihr zugedachten Aufgaben auch erfüllen konnte, musste sie von Grund auf reformiert werden (vgl. Knoll, 2017). Anstelle der herkömmlichen Fächer und leblosen Inhalte schlug Dewey vor, sog. „occupations" einzuführen, d. h. „Beschäftigungen", die sich thematisch mit den drei existentiellen menschlichen Bedürfnissen („Nahrung", „Kleidung", „Unterkunft") befassen und sich psychologisch an den vier essentiellen kindlichen Interessen (dem „sozialen" Umgang, „konstruktiven" Schaffen, „forschenden" Tun, „künstlerischen" Handeln) orientieren sollten (Dewey, 1899/1976, S. 62, 28–29). Zugleich sollten die Unterrichtsinhalte nicht als zu paukende Stoffe vorgestellt werden, sondern als „Probleme", die die Schüler interessierten, herausforderten und anregten, sie selbsttätig zu bearbeiten. Die Schule war also nicht „eine Stätte, um Lektionen zu lernen", vielmehr ein Ort des „aktiven Gemeinschaftslebens", um lebenspraktische „Erfahrungen" zu sammeln und gute „Gewohnheiten" einzuüben. „Wir müssen", ergänzte Dewey, „das Arbeiten mit Holz und Metall, das Weben. Nähen und Kochen als Methoden des Lebens und Lernens konzipieren, nicht als eigenständige Fächer" (Dewey, 1899/1976, S. 10). Anstelle des Lesens, Schreibens, Rechnens stand nun das Kochen, Nähen, Schreinern im Vordergrund, natürlich nicht, um die Kinder frühzeitig auf das Berufs- und Erwachsenenleben vorzubereiten, sondern im Gegenteil, um ihren gegenwärtigen Bedürfnissen entgegenzukommen und ihre momentanen Interessen als Hilfen zur allgemeinen Menschenbildung nutzen zu können (vgl. Konrad & Knoll, 2018).

Der didaktische Neuansatz hatte nach Dewey drei entscheidende Vorteile: (1.) die Beschäftigungen waren wegen ihrer Lebensnähe, ihrer Anschaulichkeit und Nützlichkeit höchst motivierend; (2.) waren sie hervorragend dazu geeignet, die Kinder sowohl mit den biologischen, chemischen, physikalischen Gegebenheiten als auch mit den sozialen, geschichtlichen, wirtschaftlichen Grundlagen der vorliegenden Themen bekannt zu machen; (3.) boten sie den Kindern die beste Gelegenheit, quasi nebenbei und anstrengungslos, das Lesen, Schreiben, Rechnen zu erlernen, also die Kulturtechniken, die zum Leben und Wirken in einer demokratischen und fortschrittlichen Gesellschaft unbedingt notwendig waren. „In dieser Schule", resümierte Dewey, „ist das Leben des Kindes der alles beherrschende Zweck. All die Mittel, die erforderlich sind, das Wachstum des Kindes zu fördern, müssen sich auf diese Aufgabe konzentrieren. Lernen? – gewiss, aber vor allem leben, und lernen durch und in Verbindung mit diesem Leben" (Dewey, 1899/1976, S. 24). Das ewige Zuhören und Durcharbeiten von Büchern, aber auch das ständige Auswendiglernen, Wiederholen und Üben der traditionellen Schule hatten da nichts zu suchen. „Wir lernen durch Erfahrung", konstatierte Dewey, „und von Büchern oder den Worten anderer *nur* insofern, als sie mit der Erfahrung verknüpft sind" (Dewey, 1899/1976, S. 12). Mit dem Wechsel von der Lehrer- und Stoffperspektive zur Schüler- und Erfahrungsperspektive ging nach Dewey auch ein entscheidender Wandel im Schul- und Unterrichtsklima einher. Indem der „Gemeinschaftsgeist" durch ihr informell-familiäres Verhältnis zum Lehrer befördert und ihr Interesse an Aktivität und attraktiven Beschäftigungen befriedigt wurde, konnten sich die Schüler entspannt

und beschwingt mit ihrer Arbeit identifizieren, so dass Disziplin kein Thema mehr war und die Verhaltensweisen, die Unterricht traditionell so anstrengend und unerfreulich machen – Faulheit, Frechheit, Ungehorsam – keine Rolle mehr spielten.

Doch Dewey wollte nicht nur alte Verhaltensweisen überwinden, die den unterrichtlichen Lernerfolg beeinträchtigten, er wollte vor allem neue Verhaltensweisen hervorbringen, die das soziale Lernen förderten und halfen, das elementare Erziehungsziel „Partizipation am gesellschaftlichen Leben" zu erreichen. In *Ethical Principles Underlying Education* (1897) sprach Dewey, religiös überhöhend, von der „sittlichen Dreifaltigkeit", damit die Wichtigkeit deutlich wurde, die die Ausbildung von „sozialer Intelligenz", „sozialer Tatkraft" und „sozialer Anteilnahme" für das Gedeihen und Überleben eines jeden Gemeinwesens hatte (Dewey, 1897b/1972, S. 60, 75). In *Democracy and Education* (1916) wählte er den von Benjamin Kidd propagierten Ausdruck „soziale Effizienz", um sein Erziehungsziel prägnant auf den Begriff zu bringen (vgl. Knoll, 2009). So charakterisierte er soziale Effizienz als das Vermögen, in befriedigenden Austausch mit seinen Mitmenschen zu treten. „Sie umfasst all das", erläuterte Dewey, „was die eigene Erfahrung für andere wertvoller macht, und all das, was einen befähigt, an den wertvollen Erfahrungen anderer reicheren Anteil zu nehmen" (Dewey, 1916a/1980, S. 127). Außer Fach- und Methodenwissen sollten die Kinder daher durch Diskussion und Gruppenarbeit Kompetenzen wie Empathie, Toleranz, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Offenheit für fremde Ideen und neue Ziele erwerben.

In einem Aufsatz, in dem er sich erstmals schwerpunktmäßig mit dem Thema *Democracy in Education* (1903) beschäftigte, definierte Dewey Demokratie weit als „Befreiung der Intelligenz" und als „Emanzipation des Geistes". Emphatisch warnte er davor, das autonome Handeln zum maßgeblichen Kriterium zu erheben: „Wir verbinden Demokratie zwar normalerweise und zugebenermaßen mit Handlungsfreiheit, aber eine Handlungsfreiheit, hinter der kein befreites Denkvermögen steht, erzeugt nur Chaos" (Dewey, 1903/1977, S. 229). Dementsprechend galt es, in der Schule Bedingungen zu schaffen, die Lehrern wie Schülern vor allem das selbständige, von ungerechtfertigten Vorgaben und Vorschriften befreite Denken erlaubte. So sollten die Lehrer weder durch detaillierte Lehrpläne und Stundentafeln noch durch bornierte Vorgesetzte und Supervisoren gegängelt und in ihrer Initiative, Eigenverantwortung und Kreativität unnötig eingeschränkt werden. Auch die Schüler sollten ihren eigenen Verstand gebrauchen dürfen und ihre spezifische Persönlichkeit und Individualität entfalten können. Doch dem Mit- und Selbstbestimmungsrecht der Schüler setzte Dewey enge Grenzen. Einerseits, schrieb er, sei es eine „Verleugnung des demokratischen Ideals", wenn man den Verstand des Kindes einem „Stoff" unterwerfe, der ihm fremd sei und ihm einfach kommentarlos und „gebrauchsfertig" vorgesetzt werde. Andererseits dürfe man nicht dem Romantizismus Rousseaus oder dem Sentimentalismus der zeitgenössischen ‚Kinderforscher' verfallen und durch Gewährung unbeschränkter Selbständigkeit eine „Vergöttlichung der kindlichen Launen" bewirken (Dewey, 1903/1977, S. 235). Was man jedoch unbedingt garantieren und ermöglichen müsse, sei nicht die Freiheit zum Handeln, sondern die „Freiheit von Unterdrückung", denn mehr als alles andere verhelfe sie den Schülern zum „vollen Einsatz des Verstandes" und bilde so die notwendige Voraus-

setzung, dass sie später ihr privates und öffentliches Leben kompetent, selbstbestimmt und verantwortlich führen konnten (Dewey, 1903/1977, S. 235). Indem er sich auf die „negative" Freiheit, d. h. auf die Freiheit von Druck, Zwang und Gewalt durch die Lehrerinnen und Lehrer konzentrierte und ausdrücklich auf eine Realisierung der „positiven" Freiheit, d. h. auf das Recht der Schülerinnen und Schüler auf Selbstorganisation und selbständiges Entscheiden über die zu lernenden Inhalte und Stoffe verzichtete, war für Dewey gleichwohl kein Schaden, da beide – sowohl Verstand als auch Demokratie – optimal gefördert werden konnten, wenn die Methoden der Wissenschaft im Unterricht eingeführt wurden. „Die Methoden", erklärte er, „die der wissenschaftliche Forscher benutzt, weisen uns exakt und konkret den Weg, den der Verstand nimmt, wenn er am effektivsten und unter den günstigsten Bedingungen arbeitet" (Dewey, 1903/1977, S. 236).

Erst in *How We Think* (1910) legte Dewey eingehend dar, was er unter wissenschaftlichem Arbeiten im Unterricht verstand. Nun beschrieb er den Prozess des Lernens und Forschens anhand der fünf Phasen, die ein Schüler durchlaufen musste, um die vor ihm liegenden theoretischen und praktischen „Probleme" lösen zu können: Analyse der Situation, Definition und Untersuchung des Problems, Entwicklung einer Hypothese, Ausarbeitung eines Handlungsplans, Überprüfung des Plans durch Experiment, Beobachtung, Reflexion (Dewey, 1910/1985, S. 236–241). Damit hatte Dewey der von den Herbartianern begründeten und von ihm seit 1899 vertretenen sog. „Problemmethode" endgültig zum Durchbruch verholfen und seiner Theorie der „Beschäftigungen" den notwendigen methodischen Unterbau verschafft (Dewey, 1899/1972, S. 145). Wegen ihrer Rationalität und Objektivität hielt er die Problemmethode – und nicht die Projektmethode von William H. Kilpatrick (vgl. Knoll, 2011) – als einzig adäquat für ein freiheitliches, demokratisches Bildungswesen, da sie mehr als jede andere den Verstand schule, die „widerstandslose oder passive Aufnahme des vorgelegten Stoffs" vermeide und das ewige „Auswendiglernen mit dem nur zufälligen Gebrauch von Urteil und aktiver Forschung" wirkungsvoll verhindere (Dewey, 1903/1977, S. 236).

Die didaktisch-methodische Neuorientierung des Unterrichts veränderte selbstredend auch die Rolle des Lehrers. Je nachdem, ob er seine Erziehungsvorstellungen eher propagieren wollte oder eher verteidigen musste, wechselte Dewey zwischen zwei Positionen. Aber anders als vor allem die deutschen Pädagogen meinen, maß er nicht der ersten, progressiveren, sondern der zweiten, traditionelleren, Position das größere und in der Praxis letztlich maßgebliche Gewicht bei. Zum einen betrachtete Dewey den Lehrer also hochgestimmt als Arrangeur von „Problemsituationen", der – wegen deren Anziehungskraft und „Natürlichkeit" – nur indirekt über lebensnahe und schülerorientierte Angebote Einfluss auf den Lernprozess zu nehmen brauche. In *Interest and Effort in Education* (1913) z. B. forderte er die Lehrer auf, „eine Umwelt zu schaffen, die erzieherische und bildende Unternehmungen hervorruft"; denn, so seine Argumentation, „wenn wir die dringenden Bedürfnisse und Kräfte eines Kindes entdecken und wenn wir eine Umwelt mit Materialien, Apparaten und Hilfsmitteln bereitstellen können, physisch, sozial und intellektuell, die sein Handeln entsprechend lenken, dann müssen wir uns über [mangelndes] Interesse keine Gedanken machen" (Dewey, 1913/1985, S. 197). Zum

anderen bezeichnete Dewey den Lehrer nüchtern als „Führer“ (leader, guide), der nicht einfach im Hintergrund des Geschehens bleiben durfte, sondern direkt und unmittelbar den Lernprozess steuern und lenken musste. In *Individuality and Experience* (1926) z. B. verwahrte er sich vehement gegen eine Pädagogik der rigorosen Freiheit und Schülerautonomie, mit der er oftmals identifiziert wurde. Die Schüler „mit gewissen Materialien, Geräten, Werkzeugen etc. zu umgeben“, und ihnen zu erlauben, „mit diesen Dingen nach ihren eigenen Wünschen umzugehen“ – „solch eine Methode“, konstatierte er, „ist nun wirklich dumm. Denn sie versucht das Unmögliche, was immer dumm ist“ (Dewey, 1926/1984, S. 58–59). Die Schülerinnen und Schüler besäßen grundsätzlich nicht genug Wissen, Können und Reife, um sinnvolle Entscheidungen über Schule und Unterricht zu treffen. Die Lehrkräfte dagegen hätten das größere Wissen, die größere Erfahrung und, nicht zuletzt, den gesellschaftlichen Auftrag, mithilfe reizvoller Probleme und fachkundiger Lenkung für die kontinuierliche Bildung und Sozialisation der Kinder zu sorgen. „Da Freiheit darin besteht, erst nach verständigem Beobachten und Beurteilen zu handeln“, erklärte Dewey, „[…] ist die Führung, die der Lehrer dem Schüler zum Gebrauch der Intelligenz gibt, eine Hilfe zur Freiheit, nicht eine Beschränkung derselben“ (Dewey, 1938/1988, S. 46). Mithin war der Lehrer für Dewey kein „Diktator“ und „Instrukteur“ alter Schule, aber auch kein „Moderator“ oder „Lernbegleiter“ moderner Prägung, sondern „natürlicher Führer in gemeinsamen Unternehmungen“, der von den Schülern „als solcher akzeptiert ist“ (Dewey, 1930/1988, S. 321–322).

Anders als vielfach angenommen, erstrebte Dewey nicht eine „Demokratisierung“ der Schule, wie wir das Schlagwort heute verwenden. Er vertrat keine Form der kooperativen Demokratie, in der die Schülerinnen und Schüler ein gewichtiges Wort mitzureden hatten (Bohnsack, 2005, S. 116), auch keine Form der präsidialen Demokratie, in der der Lehrer sein Veto gegen Beschlüsse der Schüler geltend machen konnte (Prange, 1983, S. 119), und schon gar keine Form der direkten Demokratie, in der die Schüler als Betroffene ein Anrecht auf „Selbstorganisation“, „Selbstverantwortung“ und „selbstbestimmte Problembearbeitung“ besaßen (Bastian & Gudjons, 1990, S. 25–27). Zeitgenössische Initiativen, die „Monarchie“ in Schule und Erziehung abzuschaffen und eine „Demokratie“ etwa als „pupil-government“, „school city“ oder „junior republic“ zu etablieren (vgl. Harper, 1899; Shaw, 1899; George, 1909), unterstützte Dewey nicht. Aufgrund seiner Abneigung gegen feste Institutionen und Strukturen hielt er auch nichts von einer formalisierten Schülermitverantwortung, wie sie etwa an der in unmittelbarer Nachbarschaft der Laborschule gelegenen John Crerar Grammar School existierte. Die Kinder dieser Schule besaßen die Möglichkeit, aus ihren Reihen einen „Tribunen“, der als Klassensprecher und Streitschlichter fungierte, sowie mehrere Abgeordnete zu wählen, die als „Bürger“ in den Schulausschüssen Sitz und Stimme hatten und über „alle Angelegenheiten“ mitentschieden, „die das generelle Wohl der Schule betreffen“ (Ray, 1899, S. 241).

Für Dewey bedeutete Demokratie in der Schule nicht die Freiheit zum Wählen, sondern nur – jenseits des Erwerbs sozialer und wissenschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten – die „Freiheit zum Widerstand“ (Scott, 1908, S. 80). Von gleichberechtigter Deliberation und Konsensbildung, wie von ihm für die Erwachsenenwelt vorgesehen, kann

mithin keine Rede sein. Daher sollte man bei Dewey auch nicht von einem „demokratischen“ oder „partnerschaftlichen“ (Bohnsack, 1976, S. 248), sondern nur von einem „sozial-integrativen Erziehungsstil“ sprechen. Unter dem sozial-integrativen Erziehungsstil wird seit Tausch und Tausch (1963) ein Lehrerverhalten verstanden, das den Einzelnen wertschätzt, den Gemeinsinn fördert, ein stress- und angstfreies Unterrichtsklima herstellt und relativ offen ist für Vorschläge und Anregungen der Schüler. Doch Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung waren nach Dewey zu kompliziert, um sie Kindern oder Jugendlichen zu überlassen. Denn zunächst einmal musste der Lehrer die Komplexität des „Lebens“ reduzieren, indem er es „vereinfachte“, „reinigte“ und „bereicherte“, damit die Schüler die Welt durchschauen, ihren Horizont erweitern und sozial wertvolle Einsichten und Verhaltensweisen erwerben konnten (Dewey, 1916a/1980, S. 24–25). Überdies musste er nicht nur das „Psychologische“ (die Ansprüche der Kinder), sondern auch, das „Logische“ (die Ansprüche der Wissenschaft) und das „Soziologische“ (die Ansprüche der Gesellschaft) im Auge behalten und zum Ausgleich bringen (Dewey, 1897c/1972, S. 168–169; Dewey, 1902/1976, S. 283–285). Da konnte es natürlich passieren, dass der Lehrer bei anspruchsvollen Zielen und langwierigen Aufgaben trotz Erläuterung die Schüler nicht zum ‚herzhaften Tun‘ und zur erstrebten ‚Identifikation‘ mit dem Lerngegenstand bewegen konnte. In diesem Fall war es den SchülerInnen unbenommen, das ‚universelle Recht auf freie Meinungsäußerung‘ für sich in Anspruch zu nehmen und zu versuchen, dass missliebige oder abwegige Entscheidungen aufgehoben, verändert oder verschoben wurden. Ihr Veto – sei es durch Abschalten, Nichtstun, Einspruch, Weigerung kundgetan – durfte der Lehrer nicht einfach übergehen oder womöglich durch Bestechung, Drohung oder Bestrafung außer Kraft setzen. Vielmehr musste er die Meinungsäußerungen der SchülerInnen ernst nehmen und ihren, zumeist passiven, Widerstand zu überwinden suchen, indem er Sinn und Zweck seines Vorgehens begründete und ihre momentanen, subjektiven Interessen so „umlenkte“ (re-direct), dass sie mit ihren dauerhaften, objektiven Interessen zusammenfielen und die Neigungen und Fähigkeiten der destruktiven, gelangweilten oder überforderten Schüler produktiv zum Einsatz kamen (Dewey, 1896a, S. 244). Schließlich sei es ja so, resümierte Dewey, „dass das Kind am leichtesten entlang des Wegs des geringsten Widerstands lernt“ (Dewey, 1896b/1972, S. 245).

Erst spät und nach massiver Kritik gestand Dewey ein, dass er durchaus wisse, dass Schüler ungeachtet aller Hilfen und Angebote bisweilen Normen und Regeln missachteten und die Kraft und Nerven der Lehrer und Mitschüler überstrapazierten. Schüler, die sich „permanent renitent“ und „unkooperativ“ verhielten und die „Aktivitäten der anderen“ massiv behinderten, müssten der Schule verwiesen werden. „Ausschluss“, räumte Dewey in *Experience and Education* (1938) ein, „ist in diesem Fall vielleicht das einzige Mittel, das zur Verfügung steht“ (Dewey, 1938/1988, S. 35).

4. Demokratie an der Laborschule

Doch Dewey war nicht nur Erziehungstheoretiker, er versuchte seine Theorie auch in die Praxis umzusetzen. Die Laboratory School bestand zwar nur siebeneinhalb Jahre, gilt aber bis heute als eine der innovativsten und fortschrittlichsten Versuchsschulen der reformpädagogischen Ära. Über die Schulwirklichkeit und Unterrichtspraxis sind wir durch Mayhew und Edwards' Bericht *The Dewey School* von 1936 insoweit informiert, dass die Fragen, die uns hier interessieren – das heißt: wie wurde an der Laborschule Demokratie gelernt, welche Rolle spielte der Lehrer, wie viel Freiheit hatten die Schüler? – trotz erheblicher Vorbehalte eindeutig beantwortet werden können.

Deweys Ansicht, wonach der Lehrer die Führung übernimmt, ohne auf diktatorische oder autoritäre Verhaltensweisen zurückzufallen, wurde vom Kollegium voll akzeptiert. „Der Lehrer", schreiben Mayhew und Edwards, „bereitet die Bühne für das ergreifende Drama des Lebens des Kindes, liefert – soweit nötig – die Requisiten und lenkt die Handlung sowohl zum unmittelbaren Ziel des Kindes als auch in die Richtung des weitentfernten Ziels, das klar in seinem Kopf, doch dem Kind noch unbekannt ist" (Mayhew & Edwards, 1936, S. 253). Wenn auch verklausuliert, wird hier deutlich, dass die Lehrer Herr des Verfahrens waren und ihren Unterricht nicht einfach an den Wünschen der Kinder ausrichteten. Was Mayhew und Edwards mit dem Bild des „Regisseurs" (Mayhew & Edwards, 1936, S. 402) zudem nur verdeckt zum Ausdruck bringen, ist, dass die Lehrer einem Skript folgten und entlang eines Lehrplans vorgingen, der dem Lernprozess Stringenz, Kontinuität und Nachhaltigkeit sichern sollte. Der verbindliche – von Mayhew und Edwards nie und von Dewey nur ein einziges Mal erwähnte (Dewey, 1900/1976, S. 318) – *Course of Study* war, wie üblich, nach Altersgruppen, Fächern und Unterrichtsstoffen gegliedert. Er beschrieb die enge Beziehung zwischen Schule und Leben, erläuterte die Bedeutung der Korrelation der Fächer untereinander und hob hervor, dass unterrichtlich vor allem „Wachstum" in „Wissen", „Disziplin", „Charakter" und „Geisteskraft" anzustreben sei (Outline of Course of Study, 1899, S. 1). Der von Dewey so herausgehobene Aspekt des sozialen Lernens wird hier nicht angesprochen. Und über irgendwelche Selbst- oder Mitbestimmungsrechte der Schüler findet sich im Laborschulcurriculum und in den Prospekten der Schule – gleichwie in Deweys Schriften – kein einziger Hinweis.

Wie an anderen fortschrittlichen Schulen der Zeit gab es an der Laborschule indes viele Gelegenheiten, in denen der Lehrer mit den Schülern über die Ziele, Inhalte und Methoden des kommenden Unterrichts sprach. Der tägliche, maximal 15-minütige, „Morgenkreis" diente jedoch nicht dazu, ein Thema auszuwählen und den Unterrichtsverlauf gemeinsam zu planen. Gelenkt durch die „Vorschläge" des Lehrers, hatte der „morning circle", wie die anderen Gruppengespräche auch, vielmehr die Aufgabe, die Schüler gut herbartianisch auf die bevorstehende Arbeit einzustimmen – ihr Interesse zu wecken, ihr Vorwissen zu aktivieren, ihr „herzhaftes" Einverständnis zu erlangen. Das Einbringen von Gegenvorschlägen oder gar die Abstimmung über Alternativen gehörten – im Gegensatz zum Projektunterricht von William H. Kilpatrick und Ellsworth Collings (vgl. Knoll, 2011) – nicht zum Ritual der von Mayhew und Edwards

übertreibend mit „Ratssitzungen“ verglichenen Unterrichtsgespräche (Mayhew & Edwards, 1936, S. 75). Nur zwei Mal ergriffen die Schüler selbst die „Initiative“, um eigene Projekte durchzuführen, nämlich als sie für jüngere Mitschüler ein „Spielhaus“ bauen und als sie für sich selbst das vielzitierte „Clubhaus“ errichten wollten (Mayhew & Edwards, 1936, S. 233, 264). Und nur ein einziges Mal hatten sie anscheinend die Möglichkeit, eine größere Arbeit individuell zu gestalten. Dieses Experiment mit Freiarbeit fand im technischen Werken statt, war jedoch nicht von Erfolg gekrönt und wurde auch nicht wiederholt, denn „einige [der Schülerinnen und Schüler] zeigten keinerlei Ehrgeiz, einen wertvollen Gegenstand in Angriff zu nehmen; einige waren ehrgeiziger, als es ihr Können zuließ; und anderen mangelte es an Entschiedenheit und Ausdauer“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 240).

Immer wieder durften die SchülerInnen dagegen frei entscheiden, was sie innerhalb einer vorgegebenen Aufgabe konkret machen wollten, ob sie etwa im Werkunterricht einen Krug für Milch, Saft oder Blumen töpfern, in Erdkunde die Staaten auf einer Landkarte durch Linien, Striche oder Punkte voneinander abgrenzen oder in Geschichte über die Ankunft der Pilgerväter in Amerika, über deren Alltagsleben oder über deren erste Begegnung mit den Indianern berichten wollten (Mayhew & Edwards, 1936, S. 160, 212, 378). Eigenaktivität und soziale Beteiligung waren auch gefragt, wenn sie unter Anleitung des Lehrers, etwa im Mathematik-, Musik- und Literaturunterricht, allein oder zusammen Rechenaufgaben ersannen, Gedichte schrieben, Lieder komponierten, Dramen verfassten (Mayhew & Edwards, 1936, S. 352–361). Wie eng der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der LaborschülerInnen war, zeigen auch die folgenden Beispiele. Beschäftigt mit der Einrichtung einer Wohnung der Kolonialzeit entschieden sich die Zehnjährigen „freiwillig“ für eine Arbeitsteilung entlang der Geschlechterlinie: Die Jungen „bauten die Möbel“, die Mädchen übernahmen die „Herstellung der Bettwäsche, der Teppiche und anderer Textilien“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 166). Den obligatorischen Mittagstisch deckten die SchülerInnen völlig selbständig; die LehrerInnen sahen allerdings keinen Grund, „das Interesse des Kindes anzuregen, indem es aussuchen durfte, was es kochen wollte“ (Mayhew & Edwards, 1936, S. 57, 299). Gesundheit und Geschmacksbildung hatten Vorrang vor Fast Food, süßer Schleckerei und freier Selbstbestimmung. Zwar behauptet Bohnsack (2005, S. 97), dass die Schüler der Laborschule ihren Gruppenleiter „wählten“, der kleine Aufgaben wie die Verwahrung des Tagesprogramms, die Aufsicht bei Abwesenheit des Lehrers und die Führung der Mitschüler von einem Fachraum zum anderen übernahm, aber in Wirklichkeit wurde das Amt des „Gruppenleiters“ – wie das des Servierers beim Lunch – reihum nach dem Alphabet vergeben (Mayhew & Edwards, 1936, S. 377).

Diese und ähnliche Maßnahmen hatten zweifellos viel mit sozialem Lernen und der Stärkung von Verantwortung, Pflichtbewusstsein und Gemeinsinn zu tun, aber nur wenig mit freier Wahl, gleichen Rechten und demokratischer Entscheidung. Die Vorstellung, Kinder sollten von der „Festlegung der Sitzordnung“ und „Ausgestaltung der Klassenzimmer“ bis hin zur „Stundenplaneinteilung, Fächerwahl und Lehrplangestaltung“ alles mitentscheiden (Magnor, 1976, S. 163) und darüber hinaus etwa durch Präsens in Lehrerkonferenzen und Ausschüssen sogar das gesamte Schulleben mitbestim-

men (vgl. Haug & Maessen 1969), entsprach weder der Laborschultheorie noch der Laborschulpraxis.

Mit Gesprächen, Beteiligungen, freundlichen Umgangsformen, kurz: mit dem sozial-integrativen Erziehungsstil, sollte die Unterrichtsatmosphäre entspannt und das Schulklima verbessert werden. Wie die zeitgenössischen Protagonisten der „progressiven Erziehung" insgesamt, beabsichtigten die Lehrer der Dewey School, dass die Schüler ihr Tun nicht als von außen aufgezwungen, sondern als „selbstinitiiert", „selbstgewählt", „selbstgemacht" (Mayhew & Edwards, 1936, S. 417, 456) empfinden und so mit Eifer und Schaffenslust, aber auch mit dem klaren Wissen um Sinn und Zweck ihrer Arbeit an die Ausführung der vom Lehrer festgelegten Aufgaben gehen konnten. Dies gelang natürlich nicht immer. Zum Beispiel machte sich Laura L. Runyon, die Geschichtslehrerin, Sorgen um ihre achtjährigen Schüler und Schülerinnen, weil sie die Rechte und Ansprüche ihrer Klassenkameraden nicht achteten. „Der Geist der Gruppe", bemerkte sie, „war konfliktreich und kritisch. Das einzige Mal, dass der Anschein eines kooperativen Geistes herrschte, war beim Spielen" (Mayhew & Edwards, 1936, S. 138). Und Katherine Andrews war wegen einiger zwölfjähriger Jungen beunruhigt, die es an „Aufmerksamkeit" fehlen ließen und sich „verärgert" über den „historischen Ansatz" im naturwissenschaftlichen Unterricht zeigten. Die Lehrerin nahm die Schüler daher aus der Klasse heraus, ließ sie sich selbst beschäftigen und entdeckte dabei ihr Interesse für technisches Werken. Da praktische Arbeit mit dem Lehrplan der Klasse übereinstimmte, durften sie, nach einiger Vorbereitung, einfache Gerätschaften für den naturwissenschaftlichen Unterricht herstellen (Mayhew & Edwards, 1936, S. 213–214). Die Integrationsbereitschaft der Lehrer und Schulleiter war jedoch begrenzt. Aus Elternbriefen und Zeitzeugenberichten wissen wir, dass die private, vom Chicagoer Besitz- und Bildungsbürgertum dominierte Laborschule sich dagegen verwahrte, die „Müllkippe für die öffentlichen Schulen" zu sein. Sie nahm nur Kinder aus „gutem Hause" auf und scheute sich nicht, sie der Schule zu verweisen, wenn sie sich ungebührlich verhalten hatten (Knoll, 2013, S. 270).

Außerunterrichtlich sah die Sache etwas anders aus. Im Bereich der Arbeitsgemeinschaften und freiwilligen Zusammenschlüsse besaßen die Schüler tatsächlich formale Selbstbestimmungsrechte. Zur Führung ihres „Clubhauses" z. B. wählten sie einen Präsidenten, Schriftführer und Schatzmeister und beriefen von sich aus Mitschüler, die für die Organisation der verschiedenen Unterabteilungen (Photographie, Naturwissenschaft, politischer Debattierclub) verantwortlich zeichneten. Auch organisierten sie selbständig Teams für Baseball (Jungen) und Fechten (Mädchen), deren Ausstattung mit Trikots und Sportgeräten sie durch Mitgliedsbeiträge selbst finanzierten. Selbstverständlich wurden aber auch diese Unternehmungen der maximal 15-jährigen Schülerinnen und Schüler von Vertrauenslehrern beraten und beaufsichtigt (Mayhew & Edwards, 1936, S. 244, 258).

Beruft man sich auf den Bericht von Mayhew und Edwards zur Beschreibung der Laborschulpraxis, muss man zweierlei wissen und berücksichtigen: Mayhew und Edwards waren lebenslange Freundinnen der Deweys und wurden von ihnen beauftragt und bezahlt, den Bericht über die Geschichte und Entwicklung der Laborschule

zu schreiben; und abgesehen von ihrer Ergebenheit und Loyalität gegenüber den Deweys tendierten die Berichterstatterinnen als ehemalige Laborschullehrerinnen und unmittelbar Beteiligte wohl auch aus Stolz und Eigeninteresse dahin, den Schulversuch innovativer und fortschrittlicher erscheinen zu lassen, als er in Wirklichkeit war (vgl. Knoll, 2014). Daher sind erhebliche Abstriche zu machen, wenn Mayhew und Edwards zuweilen aufbauschend formulieren und das Ausmaß des schülerorientierten Lernens unangemessen hervorheben. Der Unterricht war in der Tat viel traditioneller als von ihnen dargestellt und gemeinhin angenommen. Zieht man nämlich die dem Mayhew-Edwards-Buch zugrundeliegenden *Laboratory School Work Reports* und andere zeitgenössische Dokumente hinzu, erkennt man, dass die Lehrer weniger die Problemmethode als die fragend-entwickelnde Methode anwandten und dass der *Course of Study* immer und jederzeit Inhalt und Ablauf des Unterrichts bestimmte. Was der verständnisvolle Herausgeber der Zeitschrift *School and Home Education* bei einem Unterrichtsbesuch an der Laborschule beobachtete, kann wohl mehr oder weniger Allgemeingültigkeit beanspruchen. Der Lehrer, so George P. Brown (1897, S. 536), stellte „die Aufgaben und hielt die Schüler zur Arbeit an, genauso bewusst, wenn auch indirekter, als es in vielen guten Schulen der Fall ist. Ein Machtwort hörte man nicht, aber die eiserne Hand in Samthandschuhen war offensichtlich genug“.[2]

5. Fazit

Nach heutigem, aber auch schon zeitgenössischem Verständnis erscheint Deweys Konzept der Demokratieerziehung als unvollständig. Im Grunde ging es ihm nur um soziales Lernen, mit dem Ziel der Charakterbildung und der Bereitschaft zur Reform der Gesellschaft. Deshalb sollten sich die Schüler und Schülerinnen eigentlich außer Wissen über allgemein gesellschaftliche Sachverhalte bloß Fähigkeiten des sozialen Umgangs und des wissenschaftlichen Denkens aneignen. Das zweite Standbein der modernen Demokratieerziehung hatte für Dewey keine Bedeutung. Kenntnisse über genuin politische Inhalte und Konflikte sowie Erfahrungen mit formal-demokratischen Strukturen und Prozessen sollten die Schüler erst später und jenseits der Schulmauern erwerben. Entsprechend wurde auch der Unterricht an der Laborschule von der „Demokratie als Lebensform“ geprägt. Die „Demokratie als Regierungsform“ spielte dort eine gewisse Rolle, fand aber nur außerhalb des Klassenzimmers statt. Die Weigerung Deweys, die Schule zugunsten der Schüler zu demokratisieren oder zu parlamentarisieren, stand der Position nahe, die auch sein konservativer Gegenspieler William T. Harris (1906) vertrat. Deweys Zurückweisung einer umfassenden Schülerpartizipation hatte vor allem vier Gründe: (1.) seine feste Überzeugung von der beschränkten Mündigkeit der

2 Ein Thema, das an sich hierhergehört, kann aus Platzgründen an dieser Stelle leider nicht behandelt werden, nämlich die Frage, ob und inwieweit die von Dewey so hochgeschätzten demokratischen Postulate der Chancengleichheit, der sozialen Integration und Inklusion an seiner Laborschule tatsächlich verwirklicht wurden (vgl. dazu Knoll, im Erscheinen).

Schüler, (2.) seine heftige Kritik an der verfrühten Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf das Erwachsenenleben, (3.) seine tiefe Abneigung gegen eine inhumane Institutionalisierung sozialer Beziehungen, und schließlich (4.) seine hohe Wertschätzung der face-to-face Kommunikation und unmittelbaren Interaktion. Im Konfliktfall sollte der Lehrer durch Gespräch und Beobachtung herausfinden, welche Blockaden die Schüler beim Lernen der vorgegebenen Stoffe hatten und wie diese am besten zu beheben seien. Vom Lehrer verlangte Dewey deswegen lediglich die Aufgabe autoritären Verhaltens und die Verwirklichung eines sozial-integrativen Erziehungsstils. Die Macht des Lehrers zu „minimieren" und ihn auf die Rolle eines „Lernberaters und -koordinators" zu beschränken (Dewey, 1933/1989, S. 337; Bohnsack, 2005, S. 84), dieser Forderung progressiver Pädagogen widersetzte er sich insbesondere seit den 1920er Jahren vehement und bedingungslos (Knoll, 2014, S. 209–210).

Kurzum, Dewey war kein Vertreter eines „radikaldemokratischen Erziehungsverständnisses" (Neubert, 2008, S. 221). Anders als viele seiner Anhänger und Gegner aufgrund seiner gelegentlich revolutionären Ideen und provokanten Thesen denken, wollte er die Gesellschaft nicht durch die Schule direkt umgestalten, schon gar nicht durch gemeindeverbessernde Projekte, wie sie die Schüler etwa mit dem „Typhusprojekt" an Collings' Versuchsschule in Bethpage durchgeführt hatten (vgl. Knoll, 2011). Gesellschaftlicher Fortschritt konnte seines Erachtens nicht durch soziale ‚Aktion' und die Ausweitung unterrichtlichen Handelns, sondern allein durch kritische ‚Reflexion' und die Aneignung wissenschaftlichen Denkens vorangetrieben werden. Folglich räumte Dewey den Schülerinnen und Schülern auch nicht die ‚positive' Freiheit des Handelns und das Recht auf Selbstbestimmung ein, vielmehr billigte er ihnen bloß die ‚negative' Freiheit des Denkens und das Recht auf Widerstand zu. Die Lehrerinnen und Lehrer mussten eigentlich nur zwei Bedingungen erfüllen: die Gewährung von Denkfreiheit und die Berücksichtigung von Kritik und Widerspruch. Mit diesen – relativ bescheidenen, doch damals wenig verbreiteten – Mitteln sollten sie das erreichen, was Dewey letztlich erstrebte: die Emanzipation des Individuums, die Humanisierung der Schule und die Demokratisierung der Gesellschaft. Übrigens: nach allem was wir wissen, hätte Dewey, der gefeierte ‚Vater' der Demokratiepädagogik, für die auch in Deutschland immer wieder erhobene Forderung, Jugendlichen schon mit 16 Jahren das allgemeine Wahlrecht zu gewähren, keinerlei Verständnis gezeigt.

Literatur

Apel, H.-J. (1974). *Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey.* Düsseldorf: Schwan.

Bastian, J., & Gudjons H. (Hrsg.) (1990). *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus.* Hamburg: Bergmann & Helbig.

Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule.* Ravensburg: Maier.

Bohnsack, F. (2005). *John Dewey. Ein pädagogisches Portrait.* Weinheim: Beltz.

Brown, G. P. (1897). Dr. John Dewey's Educational Experiment. *Public School Journal, 16,* 533–537.

Damico, A. J. (1978). *Individuality and Community: The Social and Political Thought of John Dewey.* Gainesville: University Press of Florida.

de Tocqueville, A. (1833/1984). *Über die Demokratie in Amerika.* München: dtv.

Dewey, J. (1888/1969). The Ethics of Democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 1: 1882–1888* (S. 225–249). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1892/1971). Christianity and Democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 4: 1892–1894* (S. 3–10). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1896a). Interest as Related to Will. In *Second Supplement to the Herbart Year Book for 1895* (S. 209–246). Bloomington: Printing Company.

Dewey, J. (1896b/1972). A Pedagogical Experiment. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 244–246). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1897a/1972). My Pedagogic Creed. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 84–95). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1897b/1972). Ethical Principles Underlying Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 54–83). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1897c/1972). The Psychological Aspect of the School Curriculum. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The early works, 1882–1898. Volume 5: 1895–1898* (S. 164–176). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 1: 1899–1901* (S. 1–109). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1900/1976). The University Elementary School. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 1: 1899–1901* (S. 317–320). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1902/1976). The Child and the Curriculum. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 2: 1902–1903* (S. 271–291). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1903/1977). Democracy in Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 3: 1903–1906* (S. 229–239). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1910/1985). How We Think. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 6: 1910–1911 (S. 165–356).* Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1913/1985). Interest and Effort in Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 7: 1912–1914* (S. 151–197). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916a/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 9: 1916.* Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916b/1985). The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 10: 1916–1917* (S. 137–143). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1926/1984). Individuality and Experience. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927* (S. 55–61). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1927/1984). The Public and Its Problems. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927* (S. 235–372). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1930/1988). How Much Freedom in New Schools. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 5: 1929–1930* (S. 1–62). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1933/1989). How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 8: 1933* (S. 105–352). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938/1988). Experience and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 13: 1938–1939* (S. 1–62). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

George, H.R. (1909). *The Junior Republic: Its history and ideals.* New York: Appleton.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Harper, W.R. (1899). *Report of the Educational Commission of the City of Chicago.* Chicago: Lakeside Press.

Harris, W.T. (1906). *The School City.* Syracuse: Bardeen.

Haug, H.-J., & Maessen, H. (Hrsg.) (1969). *Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Himmelmann, G. (2001). *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch.* Schwalbach: Wochenschau.

Knoll, M. (2009). From Kidd to Dewey: The origin and meaning of social efficiency. *Journal of Curriculum Studies, 41*(3), 361–391.

Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und „progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knoll, M. (2013). Das Scheitern eines weltberühmten Experiments. John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. *Pädagogische Rundschau, 67*(3), 253–289.

Knoll, M. (2014). Alice Deweys Vermächtnis. Wie Mayhew und Edwards' Klassiker „The Dewey School" entstand. *Pädagogische Rundschau, 68*(2), 199–221.

Knoll, M. (2017). John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 203–215). Wiesbaden: Springer VS.

Knoll, M. (im Erscheinen). The Child and the Community. John Dewey's education for democracy reconsidered. In M. Knoll (Hrsg.), *Between Claim and Reality. Critical studies on John Dewey's theory of education.* New York: Lang.

Konrad, F.-M., & Knoll, M. (Hrsg.) (2018). *John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht.* Bad. Heilbrunn: Klinkhardt.

Laboratory School Work Reports, 1898–1934. Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

Lippmann, W. (1922). *Public Opinion.* New York: Harcourt, Brace.

Magnor, M. (1976). *Die Projektmethode. Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks.* Dissertation, Universität Osnabrück.

Maine, H.S. (1886). *Popular Government.* New York: Holt.

May, M. (2007). *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayhew, K.C., & Edwards, A.C. (1936). *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago 1896–1903.* New York: Appleton-Century.

Neubert, S. (2008). John Dewey (1859–1952). Erziehung zur Demokratie. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 221–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik.* Weinheim: Beltz.

Outline of Course of Study (1899). University of Chicago Elementary School.

Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ray, J.T. (1899). Pupil-Government in Schools. *School and Home Education,* 18, 238–242, 309–312.

Retter, H. (2009). Religion, Demokratie und Pragmatismus bei John Dewey. In H. Hohr & H. Retter (Hrsg.), *Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys* (S. 11–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Retzl, M. (2014). *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey.* Wiesbaden: Springer VS.

Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism.* New York: Norton.

Schäfer, K.-H. (2005). *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherb, A. (2008). *Der Bürger in der streitbaren Demokratie. Über die normativen Grundlagen politischer Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scott, C. (1908). *Social Education.* Boston: Ginn.

Shaw, A. (1899). School City: A Method of Pupil Self-Government. *American Review of Reviews, 20*(6), 674–687.

Tausch, R., & Tausch, A. (1963). *Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht.* Göttingen: Hogrefe.

Waks, L.J., & English, A.R. (Hrsg.) (2017). *John Dewey's Democracy of Education: A centennial handbook.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wallas, G. (1914). *The Great Society: A psychological analysis.* New York: Macmillan.

Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy.* Ithaca: Cornell University Press.

Abstract: John Dewey is widely regarded as the "father" of civic education. His book "Democracy and Education" published in 1916 is said to have initiated the decisive turn to give the students voice and influence in education and schooling. But the notions that exist particularly in Germany about Dewey's concept of democracy do not agree with his own views. Dewey did not bestow upon the students the freedom of activity and the right of self-determination – these privileges were preserved for adults; he conceded the students merely the freedom of thinking and the right of resistance. Accordingly, Dewey advocated a style of teaching that should ensure the students' approval and collaboration through social-integrative practices. A teacher who considered himself just a consultant or moderator was out of the question at Dewey's Laboratory School.

Keywords: John Dewey, Democracy, Social Learning, Progressive Education, Laboratory School

Kontaktdaten des Autors

Dr. Michael Knoll
E-Mail: mi-knoll@t-online.de

Besprechungen

Mehring, Reinhard: **Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik.** Würzburg, Königshausen & Neumann, 2018. 291 Seiten, EUR 39,80 (ISBN 978-3-8260-6428-9).

Gelegentlich zeigen Außenseiter, wie der Autor der hier zu diskutierenden Studien, welche Traditionen innerhalb der Erziehungswissenschaft existent waren, aber aktuell offenbar an Bedeutung verloren haben, z. B. die „Philosophische Pädagogik". Sie wird unter der für mich nicht intuitiv plausiblen Titelthese von der „Erfindung der Freiheit" rubriziert und historisch mit der Metapher „Aufstieg und Fall" klassifiziert (die auch aus der vom Autor verfassten Biografie Carl Schmitts bekannt ist). Reinhard Mehring ist ein spät in den Kontext der Lehrerbildung geratener Philosoph, in Politikwissenschaft promoviert, dann in Berlin als Philosoph habilitiert, jetzt Professor für Politikwissenschaft und deren Didaktik an der PH Heidelberg, in einer breiteren Öffentlichkeit vor allem mit gewichtigen Arbeiten zu Carl Schmitt prominent geworden. Jetzt diskutiert er die „philosophische Pädagogik", nach einem Einstieg mit Humboldt, im Wesentlichen von einigen ihrer deutschen Hauptvertreter in der Weimarer Republik aus. Konkret sind das Friedrich Paulsen und Georg Kerschensteiner sowie, etwas überraschend, auch Max Weber, vor allem aber Eduard Spranger und aus dem Weimarer Kontext der Romanist Ernst Robert Curtius und ein heute wenig bekannter Autor wie Kurt Grube. Der Band endet mit einem Ausblick über die Philosophische Reflexion pädagogischer Fragen nach 1945, in dem man neben Adorno (das „negative Imago des Lehrers") unter dem Titel der „Bildungskrisenliteratur" so heterogene Autoren wie den FAZ-Herausgeber Jürgen Kaube, den Wiener Philosophie-Didaktiker Konrad Paul Liessmann (samt seiner Thesen über „Unbildung") und den Münchener Philosophen Julian Nida-Rümelin (u. a. mit seiner Klage über den „Akademisierungs-Wahn") versammelt findet.

Die 17 Texte seines Bandes, bereits früher publiziert, jetzt neu bearbeitet, sind in fünf Teile gruppiert. Teil I. setzt mit „Möglichkeitsbedingungen" ein. Der Eröffnungstext, „Bildung im säkularen Staat", zeigt früh die zentrale Perspektive und das politikwissenschaftliche Erbe, die hier für die Bildungsreflexion eingebracht werden, mit der Frage, worin Staat und Nation in Zeiten pluraler Kulturen und hoher Migration ihren Zusammenhang finden können, und zwar jenseits einer „Gesinnungsgemeinschaft" und ohne die alteuropäische Referenz auf „Freiheit" und ihre Reflexionstradition seit Kant zu verraten. Für Mehring ist in diesem Kontext die Rechtsphilosophie von Carl Schmitt bis Ernst Wolfgang Böckenförde von großer Bedeutung. Vor allem dessen Problemdiagnose, dass der säkulare Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht erzeugen kann, ohne seine freiheitliche Substanz aufzugeben, durchzieht das ganze Buch, denn „Bildung" wird als Lösung für das Problem präsentiert – wenn man sie nur richtig versteht, im Sinne des „Idealismus" der Tradition. Nicht zufällig geht der zweite Text auf Wilhelm von Humboldt zurück, der gewissermaßen als Ahnherr der gewünschten philosophischen Pädagogik eingeführt wird, weil er mit seiner „Grenzen"-Schrift die politische Referenz auf Nation und Freiheit und mit seinem Bildungsbegriff die normativen Implikate der Bildung der Individualität im Begriff des „Charakters" geliefert habe. Diese Grundposition wird in weiteren Texten u. a. mit Erinnerungen an Hegel (später auch Nietzsche) angereichert sowie bereits in Teilen, und später, aktualisierend und polemisch, von den aktuellen Tendenzen abgegrenzt, die der Autor im „Bolognawikipediabürger" kritisch verdichtet sieht, als Sozialfigur gleich problematisch wie die Entwicklung der pädagogischen Re-

flexion, die sich vom Idealismus weg zu einer beobachtend-messenden, empirischen Erziehungswissenschaft deformiert habe.

Teil II, „Pioniere des 20. Jahrhunderts", widmet sich Paulsen, Weber und Kerschensteiner und Teil III dem „Hauptvertreter Spranger". Die Linie, in der diese Autoren vorgestellt werden, ist wenig überraschend. Der Duktus der Argumente zielt tendenziell auf Rehabilitation gegen die meist dominierende Kritik, angesichts der aktuell gelegentlich etwas kurzatmig politisierenden Kritik, wie gegenüber Kerschensteiner oder Spranger, durchaus verständlich, aber in einem systematischen Sinne doch zugleich wenig ertragreich. Die Dominanz der Wertthematik bei Kerschensteiner bleibt theoretisch problematisch, vom „Gewissen" und seiner Theorie bei Spranger allein wird die philosophische Pädagogik auch nicht attraktiv, seine Ideen zur Lehrerbildung werden kaum so einfach zu erneuern sein, wie Mehring das versucht, natürlich zu Recht über deren Lage besorgt. Max Weber schließlich ist doch eher als Bildungssoziologe von Bedeutung, denn als „politischer Erzieher", als den Mehring ihn im Anschluss an Hennis elaboriert vorstellt. Man darf die problematischen Seiten der volkspädagogischen, z. T. sozialdarwinistischen Einlassungen Webers nicht ignorieren, und der Stoizismus der „Haltung", die Weber angesichts der Paradoxien der Moderne empfiehlt, ist kaum als Idealismus rekonstruierbar. Die Beziehung von Spranger und Carl Schmitt, in der Tat wenig bekannt, zeigt aber eher den Berliner Rektor in seiner amtlichen Funktion im Entnazifizierungsprozess und den bekannt uneinsichtigen Schmitt, aber nicht die Konsenszonen, die beide etwa in der Rolle des Staates als einheitsstiftender Akteur oberhalb von Parlamentarismus und Parteien teilten. Teil IV schließlich gilt dem „Politischen Umbruch", nach knappen Bemerkungen zur Emigration des Charakterologen Emil Utitz und des Neukantianers Arthur Liebert (über die Mehring an anderer Stelle ausführlich publiziert hat) vor allem mit interessanten Studien zur nationalsozialistischen Humboldt-Rezeption von 1935 und zum Bildungshistoriker Kurt Grube. Dessen charakterologische Studien zur Jugendbewegung und über Humboldt, mit dem Versuch, ihn für den Nationalsozialismus zu vereinnahmen, stellen durchaus historiographische Entdeckungen dar, freilich ohne zur Nachfolge zu inspirieren. Diese Skepsis wird man auch gegenüber der Charakterologie wachhalten, denn wer über Utitz redet, sollte über Klages nicht schweigen. In diesem Teil IV werden auch die 2017 erstmals aus dem Nachlass edierten „Elemente der Bildung" von Ernst Robert Curtius abgehandelt. Allerdings würde ich eher das umfangreiche, mehr als 200 Seiten umfassende „Nachwort" des Herausgebers Ernst-Peter Wieckenberg empfehlen, wenn man wirklich im Detail über die Bedeutung dieser Schrift, ihren Kontext und ihre Struktur, informiert werden will.

Teil V, „Paradigmenwechsel", belegt weniger den Status der aktuellen „Philosophischen Pädagogik" als den Wandel in der öffentlichen Thematisierung von Bildung. Adorno wird mit seinen Bemerkungen über den Lehrer diskutiert (leider auch hier, wie nicht selten, mit dem falschen Titel „Tabus über den Lehrerberuf" statt korrekt mit „Tabus über dem Lehrberuf") und mit dem Essay „Erziehung nach Auschwitz". Erneut fällt dabei auf, wie wenig Mehring die einschlägige, auch erziehungsphilosophische Diskussion zu viel diskutierten Texten zur Kenntnis nimmt, denn, um relevante Beteiligte zu nennen, weder die Debatte über die „Tabus", die von Hellmut Becker bis Ulrich Oevermann und Konrad Wünsche geführt wurde, kommt vor, noch die gewichtigen bildungstheoretischen Reflexionen, die im Anschluss an Adornos Essays und seine gesamte Theorie z. B. von Helmut Peukert bis Andreas Gruschka existieren. Die öffentliche Funktion von Bildung wird eben nicht nur in der „Bildungskrisenliteratur" der öffentlich sichtbaren Autoren geführt, sondern intensiv auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungsphilosophie und selbst in der empirisch und historisch forschenden Erziehungswissenschaft. Letztlich ist damit auch die These vom „Fall" wenig plausibel, so wenig überzeugend im Übrigen wie die verstreuten Bemerkungen zur „Bildungsgeschichte".

Jenseits der Analysen des Autors muss man deshalb insgesamt, vor allem auch angesichts der Lücken, die Mehring lässt, die Frage nach der Geltung der These von „Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik" stellen.

Es erstaunt schon, theoriegeschichtlich, dass Litt nicht vorkommt, und mit ihm die ganze Problematik des Kulturbegriffs und von „Individuum und Gemeinschaft“ nicht, von der aus andere Theoretiker, der Jurist Rudolf Smend z. B., die Frage der „Integration“ früh – und im Übrigen gegen Litts eigene Intention – diskutiert haben, die für „Bildung“ angesichts des Böckenförde-Problems, das sich Mehring ja zu eigen macht, so zentral wie ungelöst ist. Aber es fehlen auch Hönigswald oder andere neukantianische Erziehungsphilosophen, nicht nur Natorp oder der NS-belastete Görland, sondern die Tradition der Petzelt-Schule bis heute, so dass auch die skeptische und metaphysikkritische erziehungsphilosophische Position nicht angemessen präsentiert wird, die es bis heute stark gibt. Schließlich, sogar Nohl und seine geisteswissenschaftliche Schule, von Flitner und Weniger bis Klafki, werden vollkommen ausgeblendet, denn Spranger gehört ja trotz seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie philosophisch nicht unmittelbar dazu. Auch die erziehungstheoretische Phänomenologie, also z. B. Aloys Fischer, findet man nicht. Ist das alles keine „Philosophie“? Aber es ist sicherlich „Pädagogik“ und nicht „Erziehungswissenschaft“, wie die zur Abgrenzung durchgängig benutzte Alternative zur Philosophischen Pädagogik zusammengefasst wird. Wie auch immer, vielleicht hätte man neben dem Kant der Kritiken auch den erziehungstheoretischen und pragmatisch-anthropologischen Kant berücksichtigen müssen, um die spezifische Problematik der Pädagogik zu sehen. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ machte der bekanntlich zum Zentralproblem der erziehungstheoretischen Reflexion. Nicht „die Erfindung der Freiheit“ ist deshalb das Zentralproblem der Erziehungsphilosophie, sondern ihre Realisierung unter Bedingungen der Gesellschaft, die als Paradoxien der Moderne aktuell intensiv in der Bildungsphilosophie reflektiert werden, auch idealistisch. Das geschieht gelegentlich zu sehr normativ, auch nicht dominant mit dem liberalen Impetus Humboldts, aber zum Glück weit weg von Sprangers Staatsverherrlichung. Die Erziehungswissenschaft insgesamt ist sich dabei auch der Tatsache bewusst, dass die skeptische Rückfrage der Philosophen genauso notwendig ist wie eine Forschung, die, mit Kant, weiß, dass „wie“-Fragen nicht ohne Rücksicht auf Erfahrung und Experimente beantwortet werden können. Deshalb, vom „Fall der Philosophischen Pädagogik“ würde ich nicht sprechen, von einer Ausdifferenzierung der pädagogischen Reflexion dagegen schon. An ihr zentrales Thema, „Bildung im säkularen Staat“, erinnert deshalb Mehring zu Recht, aber die Disziplin ist in ihrer Arbeit an diesem Thema weiter und anders orientiert als die Referenzen, die er jetzt wieder ins Gespräch bringt.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Pädagogische Neuerscheinungen

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, 2017. 268 S., EUR 29,99.

Altrichter, Herbert/Hanfstingl, Barbara/Krainer, Konrad/Krainz-Dürr, Marlies/Messner, Elgrid/Thonhauser, Josef (Hrsg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Münster: Waxmann, 2018. 298 S., EUR 34,90.

Bühler, Thomas/Bühler, Patrick (Hrsg.): Sakralität und Pädagogik. Bern: Haupt, 2018. 193 S., EUR 39,00.

Buschfeld, Detlef/Cleef, Maria (Hrsg.): Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards. Münster: Waxmann, 2018. 250 S., EUR 29,90.

Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Opladen: B. Budrich, 2018. 172 S., EUR 29,90.

Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Does ‚What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Münster: Waxmann, 2018. 344 S., EUR 37,90.

Engelmann, Sebastian/Pfützner Robert (Hrsg.): Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Bielefeld: Transcript, 2018. 300 S., EUR 29,99.

Fischer, Helge/Köhler, Thomas (Hrsg.): Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Problemlagen und Handlungsansätze aus Sicht der Beteiligten. Münster: Waxmann, 2018. 188 S., EUR 32,90.

Gallmann, Martin E.: Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Bilanzierung einer Wissensform. Opladen: B. Budrich, 2018. 206 S., EUR 29,90.

Goebels, Anne: Kleine Eulen zieht es nach Athen. Über das Philosophieren mit Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Konzeption des Unterrichtsfaches Philosophie. Opladen: B. Budrich, 2018. 309 S., EUR 39,00.

Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina (Hrsg.): Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster: Waxmann, 2018. 350 S., EUR 39,90.

Hanisch, Anna-Katharina: Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster: Waxmann, 2018. 402 S., EUR 39,90.

Harris-Huemmert, Susan/Pohlenz, Philipp/Mitterauer, Lukas (Hrsg.): Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Münster: Waxmann, 2018. 164 S., EUR 29,90.

Hilzensauer, Wolf: Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann, 2018. 224 S., EUR 34,90.

Holzer, Daniela/Dausien, Bettina/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hrsg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster: Waxmann, 2018. 204 S., EUR 29,90.

Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer, 2018. 191 S., EUR 26,00.

Konrad, Lisa: Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Eine intersektionale Analyse professionellen Wissens und Handelns von Lehrkräften. Opladen: B. Budrich, 2018. 324 S., EUR 39,90.

Laux, Silke/Adelt, Eva (Hrsg.): Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis. Münster: Waxmann, 2018. 184 S., EUR 28,90.

Mattig, Ruprecht/Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hrsg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld: Transcript, 2018. 292 S., EUR 29,99.

McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G./Hasselhorn, Johannes/Ohle-Peters, Annika (Hrsg.): Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, 2018. 168 S., EUR 29,90.

Novak, Pavel: Berufliche Mobilität von Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung zum Berufswechsel von Primarlehrpersonen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Schweizer Berufsfachschulen. Münster: Waxmann, 2018. 382 S., EUR 39,90.

Obermann, Andreas: Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts. Münster: Waxmann, 2018. 192 S., EUR 24,90.

Pape, Natalie: Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann, 2018. 214 S., EUR 29,90.

Schlüter, Stephan/Polcik, Thassilo/Thumann, Jan (Hrsg.): Philosophie und Pädagogik der Zukunft. Ludwig und Friedrich Feuerbach im Dialog. Münster: Waxmann, 2018. 264 S., EUR 34,90.

Schröder, Bernd/Emmelmann, Moritz (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018. 379 S., EUR 45,00.

Schwab, Susanne/Tafner, Georg/Luttenberger, Silke/Knauder, Hannelore/Reisinger, Christa-Monika (Hrsg.): Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, 2018. 236 S., EUR 29,90.

Singer, Philipp: Inklusion und Fremdheit. Abschied von einer pädagogischen Leitideologie. Bielefeld: Transcript, 2018. 484 S., EUR 49,99.

Tiedemann, Markus (Hrsg.): Schule, Migration und ethische Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, 2018. 275 S., EUR 36,00.

Weil, Markus (Hrsg.): Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus. Münster: Waxmann, 2018. 204 S., EUR 29,90.

Wulf, Christoph/Brougère, Gilles/Colin, Lucette/Delory-Momberger, Christine/Kellermann, Ingrid/Lichau, Karsten: Begegnung mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch. Münster: Waxmann, 2018. 260 S., EUR 34,90.

Ziemen, Kerstin: Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018. 192 S., EUR 25,00.



Informationsbroschüren, Werbeanzeigen, Familienfotos, Spielfilme, Aktennotizen, Homepages – unser Alltag ist voll von Medien, die von unterschiedlichen Lebenswelten zeugen. Als Dokumente ermöglichen sie zugleich interessante wissenschaftliche Zugänge. Dieser Band bietet einen Überblick zu den facettenreichen Einsatzoptionen der Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung sowie Reflexionen und Anregungen zur Planung dokumentenanalytischer Designs. Er soll (angehende) Forschende ermutigen, den Blick auf die Potenziale dieser Methodik jenseits von Fragebogen, Interview und Co. zu richten.

Nicole Hoffmann
Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung
Überblick und Einführung

Grundlagentexte Methoden
2018, 224 Seiten
broschiert, € 16,95
ISBN 978-3-7799-3800-2
Auch als E-Book erhältlich

Aus dem Inhalt:

- Varianten, Gesichter, Lesarten … – Ein Überblick über Dokumentenanalysen in der Bildungs- und Sozialforschung anhand verschiedener Zielsetzungen
- Spuren, Quellen, Medien … – Über Merkmale und Besonderheiten von Dokumenten in wissenschaftlicher Verwendung
- Pfade, Stationen, Schleifen … – Zu Aufbau und Ablauf von Dokumentenanalysen in der Bildungs- und Sozialforschung

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA



Kathrin Müller /
Stephan Gingelmaier (Hrsg.)
Kontroverse Inklusion
Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik

2018, 262 Seiten
broschiert, € 24,95
ISBN 978-3-7799-3815-6
Auch als E-Book erhältlich

Die Bemühungen, inklusive Settings in einem (selektiven) Bildungssystem zu integrieren, verstärken sich zusehends. So wird das Thema gerade für die Erziehungswissenschaft ein Forschungsfeld mit vielen offenen Fragen. Ob und wie man dem Anspruch der Inklusion in Schule und Unterricht gerecht werden kann, steht dabei gerade für die Schulpädagogik im Mittelpunkt. Im Rahmen des Bandes werden deshalb Themen der Inklusion in schulpädagogischer Sicht aus kontroversen Perspektiven von verschiedenen Vertretern diskutiert. Auf diese Weise werden aufschlussreiche Eindrücke der weitreichenden Veränderungen, die das Thema Inklusion auf die Gestaltung der Schullandschaft hat, gewonnen. Der Band schließt damit eine Lücke, weil er die vielschichtige und teilweise gegensätzliche Inklusionsdebatte dort verortet, wo sie am dringlichsten notwendig ist, nämlich in einer allgemeinen, interdisziplinären Schulpädagogik.

Aus dem Inhalt:

- Lesarten schulischer Inklusion als Aufgabe der Theoriebildung
- Lesearten schulischer Inklusion als Aufgabe des Theorie-Praxis-Ausgleichs

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA



Julia Schütz
Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung
Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung

2018, 314 Seiten
broschiert, € 34,95
ISBN 978-3-7799-3835-4
Auch als E-Book erhältlich

„Also diese Art von gesellschaftlicher Nicht-Wahrnehmung, […] irgendwie rangierst du zwischen fauler Sau und Müllabfuhr oder so was, ja also das ist […] schon was, was pädagogischen Berufen insgesamt anhängt. Am wenigsten vielleicht den Hochschulprofessoren, aber die, die ich kenne, klagen auch." (Auszug empirisches Material)
Welche Anerkennung erfahren pädagogische Berufsgruppen für ihre Arbeit und von wem? An der Schnittstelle zwischen Theorie, Empirie und pädagogischer Praxis liefert die Studie Beschreibungen und Analysen zur sozialen Anerkennung pädagogischer Berufsgruppen.

Aus dem Inhalt:

- Bildung – Arbeit – Anerkennung: Entwicklung der Forschungsfragen
- Integration anerkennungstheoretischer Überlegungen
- Studiendesign
- Ergebnisse
- Zusammenführung, Diskussion und Ausblick

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA



Katharina Rathmann /
Klaus Hurrelmann (Hrsg.)
Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion

2018, 420 Seiten
Hardcover, € 39,95
ISBN 978-3-7799-3859-0
Auch als E-Book erhältlich

Immer mehr Schulen stehen vor der Herausforderung, inklusive Strukturen zu etablieren, also Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Förderbedarf in den Regelbetrieb einzugliedern. Aus einer interdisziplinären Perspektive beleuchtet der Band nicht nur leistungsbezogene Aspekte der schulischen Inklusion von heterogenen und vulnerablen Schülergruppen, sondern erweitert die Debatte um Aspekte des Wohlbefindens, die eng mit der schulischen Leistung korrespondieren. Ein Schwerpunkt liegt außerdem auf der Belastung und dem Wohlbefinden von Lehrkräften sowie den Herausforderungen mit schulischer Heterogenität und Inklusion.

Aus dem Inhalt:

- Inklusion und Exklusion im Schulsystem
- Leistung und Wohlbefinden in der Schule
- Leistung und Wohlbefinden von vulnerablen Schülergruppen
- Leistung und Wohlbefinden in inklusiven Lernumwelten
- Leistung und Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern
- Die inklusive Schule: Herausforderungen und Perspektiven

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA



Miriam Meuth
Wohnen
Erziehungswissenschaftliche Erkundungen

Edition Soziale Arbeit
2018, 292 Seiten
broschiert, € 34,95
ISBN 978-3-7799-3928-3
Auch als E-Book erhältlich

„Das Buch liefert die erste umfassende Darstellung begleiteten Wohnens als eines hochkomplexen (sozial)pädagogischen Tatbestandes. Es ist ein Arbeitsbuch für PraktikerInnen und regt zu weiterer Forschungs- und Theoriearbeit an" (Hans-Uwe Otto).

Aus dem Inhalt:

- Wohnen und junge Erwachsene
- Ein heuristisches Modell
- Bedeutungen von Wohnen erforschen
- Foyers in England und Jugendwohnen in Deutschland
- Räumlichkeit der Wohneinrichtungen: Raumbezogene Bedeutungen
- Bedeutungen von Wohnen erforschen
- We do give and provide them […] if they: Dienstleistungsbezogene Bedeutungen
- ‚Wohnen und Leben lernen': Erziehungsbezogene Bedeutungen
- Pädagogisch-institutionelles Wohnen beim Übergang in die ‚Selbständigkeit'

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:
Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:
Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber_innen:
Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:
– CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
– ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
– ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
– FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a. M.)
– PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
– SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
– SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Redaktion:
Sabine Andresen, Marcelo Caruso (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Roland Merten (Besprechungen), Roland Reichenbach

Zusammenstellung des Thementeils „Schulwahl – Akteure, Motive und Befunde zum Wandel großstädtischer Schul(angebots)landschaften“:
Thomas Koinzer & Sabine Gruehn

Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktionsmitglieder:

Verantwortlich: Prof. Dr. Marcelo Caruso (geschäftsführender Herausgeber), Kathleen Falkenberg, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel.: +49 30 2093 1790, E-Mail: kathleen.falkenberg@hu-berlin.de

Prof. Dr. Sabine Andresen, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main. Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043. Prof. Dr. Roland Merten, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07737 Jena. Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich.

Manuskripte werden als Word-Datei an die Redaktion erbeten. Manuskripthinweise finden sich auf www.beltz.de. Die Hinweise können auch bei der Redaktion angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein Double-blind-peer-review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachter_innen (ein_e Herausgeber_in, ein_e externe_r Gutachter_in), die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an institutionelle Bezieher EUR 174,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 199,00 + Versandkosten. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an Privatpersonen EUR 104,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 129,00 + Versandkosten. Ermäßigter Preis für Studierende EUR 74,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 99,00 + Versandkosten. Versandkosten: Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 29,95 (2 Hefte, portofrei).

Als private_r Abonnent_in können Sie neben der Printausgabe der Zeitschrift auch eine **digitale Version** per E-Mail als PDF erhalten. Dieses Angebot ist im Abonnement enthalten und berechtigt Sie zur privaten Nutzung, d. h. zum Speichern auf Ihren persönlichen Geräten und zum Ausdrucken für Ihren Bedarf, nicht aber zum Verteilen über Server oder zur Weitergabe von gedruckten oder elektronischen Kopien. Damit Sie die digitale Version erhalten können, benötigen wir Ihre E-Mail-Adresse.

Wenn Sie Interesse an einer institutionellen Nutzung mit Mehrfachzugang haben, wenden Sie sich bitte an den Beltz Medien-Service, Tel.: (0 62 01) 60 07-3 30, E-Mail: medienservice@beltz.de.

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza.
Satz: text plus form, Dresden.
Anzeigenverwaltung: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-9331. E-Mail: anzeigen@beltz.de
Fragen zum Abonnement und Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: medienservice@beltz.de

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247