

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler
und Sibylle Meissner (Hg.)



BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl

BILDUNG | BESSER | MACHEN

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler und
Sibylle Meissner (Hg.)

BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TÜBINGEN
LIBRARY PUBLISHING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium , der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access).

<http://hdl.handle.net/10900/170414>

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1704147>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-111741>

Tübingen Library Publishing 2025

Universitätsbibliothek Tübingen

Wilhelmstraße 32

72074 Tübingen

druckdienste@ub.uni-tuebingen.de

<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (Hard/Softcover): 978-3-98944-041-8

ISBN (PDF): 978-3-98944-042-5

Umschlaggestaltung: Cornelia True, Universitätsbibliothek Tübingen

Coverabbildung: [iStock.com/amriphoto](https://www.iStock.com/amriphoto) unter Zuhilfenahme der Photoshop-KI.

Die Coverabbildung, sowie die Abbildungen 2, 3 und 4 auf S. 330 sind von der CC-Lizenz ausgeschlossen.

Satz: Cornelia True, Universitätsbibliothek Tübingen

Druck und Bindung: Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273,

22763 Hamburg

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler und Sibylle Meissner

Einleitung: BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl 9

Unterricht besser machen

Andreas Lachner und Katharina Scheiter

Digital gestützten Unterricht entwickeln 17

Stefanie Schnebel und Eva Prinz

Lernbegleitung 31

Marcus Syring und Lena Ludwig

Inklusion und Exklusion im gymnasialen Unterricht durch

die (Re-)Produktion von Differenz 47

Britta Kohler und Nicolas Hübner

Centuries of grading: Diskussionslinien und Forschungsbefunde

zur Notengebung 65

Bernd Tesch

Die Relativität der Relationierung 81

Schule besser machen

Uwe Maier

Datenbasierte Schulentwicklung: Sackgassen und Perspektiven 101

Mirjana Zipperle und Barbara Stauber

Übergangsbegleitung – ein Auftrag (nicht nur) für die Schulsozialarbeit .. 117

Marcus Emmerich

Inklusion und Exklusion in der Schule 133

Stefan Schwarzer, Walther Paravicini und Jan-Philipp Burde

(Außer)schulisches MINT-Lernen im Zeitalter der Digitalisierung 151

Christoph Huber unter Mitarbeit von Larissa Sust-Dippel Schulentwicklung ist Konflikt!	171

Katja Kansteiner und Anja Nold Schulforschung und Schulentwicklung mit Genderperspektive – eine Aufgabe, die sich überholt hat?.....	187

Bildungssysteme besser machen

Albrecht Wacker und Sibylle Meissner Wie bleibt der Karren in der Spur?.....	207

Annette Scheunpflug Schule im gesellschaftlichen Umfeld – die Gesellschaft der Schule.....	225

Karin Amos und Josef Schmid Institutionelle Effekte auf das und im Bildungssystem.....	239

Michael Hirn, Ute Kratzmeier, Doro Moritz und Matthias Schneider Ohne Erkenntnis keine Politik.....	255

Andrea Preußker und Dagmar Wolf Wie können Stiftungen im Bildungssystem Wirkung erzielen?.....	273

Martin Harant und Philipp Thomas Bildungsziele und Schule.....	285

Lehrkräfte besser machen

Hans-Ulrich Grunder (Fremd)Bilder der Lehrkraft als Impulse für die Professionalisierung pädagogischen Handelns.....	307

Samuel Merk, Sarah Bez und Kirstin Schmidt Evidenz. Besser. Kommunizieren.	323

Katharina Müller und Marc Kleinknecht Kernpraktiken des Unterrichtens als Ansatz einer wissenschaftsbasierten und professionsorientierten Lehrkräftebildung.....	343

Petra Bauer, Kathrin Kniep und Marc Weinhardt Subjektive Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben im Verlauf des Lehramtsstudiums	363
Petra Richey und Bärbel Wesselborg Zusammenhänge zwischen der Lehrer:innen-Schüler:innen- Beziehung und der Gesundheit von Lehrpersonen.....	381
Erkan Binici, Reinhold Boschki, Asher Mattern, Elisabeth Migge und Fahimah Ulfat Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus.....	397
Thomas Häcker, Maik Walm und Franziska Heyden Coaching als Format und Ressource für reflexiv-professionelles Schulleitungshandeln?	419
Annika Goeze und Josef Schrader Weiterbildung von Lehrkräften als Schnittpunkt von Schulpädagogik und Weiterbildungsforschung	439
Lilian Streblow Inklusionsbezogene Einstellungen angehender Lehrer*innen.....	455
Jürgen Schneider, Ruben Kulcsar, Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer und Samuel Merk Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis erfassen	477

Lehrkräftebildung besser machen

Isabell van Ackeren-Mindl und Harm Kuper Wissenschaftsbasierte Politikberatung im Bildungssystem.....	499
Nina Beck, Axel Gehrman und Katja Koch Wer bewegt(e) was in der universitären Lehrkräftebildung?	517
Colin Cramer, Taiga Brahm, Carolin Führer und Friedrich Schweitzer Wissenschaft und die Optimierung von Schule und Unterricht?	545
Ricarda Rübgen und Matthias Trautmann „Wo lernen die das sonst außer bei uns?“	571

Kathleen Stürmer	
Die Bedeutung von Internationalisierung für die Lehrerbildung	587
Markus Rieger-Ladich	
Ein- und Ausschluss im Feld der Erziehungswissenschaft	597

Nachwort

Frank Loose	
Thorsten Bohl und die Tübinger Lehrkräftebildung aus der Innensicht	615
Autor:innenverzeichnis.....	621

Einleitung: BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler und Sibylle Meissner

Eine Festschrift anlässlich eines runden Geburtstags zusammenzustellen, ist etwas Besonderes. Es soll ein Werk entstehen, das für sich steht, inhaltlich trägt und eine breite Leser:innenschaft anzusprechen vermag. Gleichzeitig – und vor allem – geht es darum, die zu ehrende Person und ihre Arbeit angemessen zu würdigen. Diesem Anliegen, Thorsten Bohls Wirken mit einer Festschrift wertzuschätzen, haben wir uns mit Freude und Neugier gewidmet und uns gefragt: Was für ein Band würde entstehen? Wer würde sich mit einem Text beteiligen? Welche Aspekte würden zum Tragen kommen? Und welchen Titel und welche Gesamtausrichtung sollten wir wählen?

Thorsten Bohls beispielhaftes Engagement für das Bildungssystem, seine (weit über die Universität hinausreichenden) vielfältigen Tätigkeiten innerhalb der Lehrkräftebildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung sowie seine akademische Lehrtätigkeit eröffneten uns einen weiten Horizont für die Konzeption einer Festschrift. Wir konzentrierten uns schließlich auf den Gedanken des ‚Besser-machen-Wollens‘, auf den wir bei Thorsten Bohl immer wieder trafen. Daran schließt auch der Titel dieser Festschrift an: Mit dem Zusammendenken der drei Begriffe BILDUNG | BESSER | MACHEN möchten wir Thorsten Bohls akademisches Wirken in seinen verschiedenen Facetten hervorheben und anerkennen.

BILDUNG | Bildung – ein außerordentlich vielschichtiger Begriff sowie umfassender Prozess – lässt sich als ein Kernthema von Thorsten Bohl nennen. In seiner wissenschaftlichen Arbeit zeigt er einen weiten Blick und betrachtet die zentralen Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule als

Mehrebenensysteme. Diese haben gemeinsam mit Fort- und Weiterbildungseinrichtungen insbesondere den Auftrag, Schüler:innen, Studierenden und Lehrkräften den Erwerb von Wissen und Kompetenzen zu ermöglichen und sich mit Werten und Normen auseinanderzusetzen, um im besten Fall Urteilsfähigkeit entwickeln zu können. Thorsten Bohl ist sich – so lässt es sich unserer Ansicht nach sagen – der daraus resultierenden Verantwortung der beteiligten Akteur:innen sehr bewusst.

BESSER | Welcher Beitrag auf unterschiedlichen Ebenen geleistet werden kann, um Bildungsprozesse ‚besser zu machen‘ (nicht primär oder keinesfalls ausschließlich im Sinne der Leistungssteigerung) und diese bestmöglich zu unterstützen, ist nicht nur eine der leitenden Fragestellungen des Bandes, sondern eine Art Maxime von Thorsten Bohl. Dabei geht es ihm nicht darum, an einzelnen ‚Stellschrauben‘ zu drehen, sondern Bildung vielmehr als umfassende und gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen und alle Ebenen des Bildungssystems inklusive der Lehrkräftebildung (in all ihren Phasen) in den Blick zu nehmen. Grundlegend für solche Verbesserungen sind selbstredend umfassende Betrachtungen und tiefgreifende Analysen – seien diese theoretisch oder empirisch oder auch normativ im Zugang.

MACHEN | ‚Machen‘ als dritter Eckpunkt dieses Bandes verweist auf Thorsten Bohls scheinbar unerschöpflichen Gestaltungswillen und sein großes Interesse an der Weiterentwicklung von Schule und Hochschule bezüglich verschiedener Dimensionen. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme den Blick nach vorne wendend, Entwicklungen antizipieren („Wir müssen da was machen!“), gemeinsam nach adäquaten Reaktionsmöglichkeiten suchen und sie in ein innovatives Konzept münden lassen oder, besser noch, in eine verbindliche Struktur überführen: Dieses engagierte und zielgerichtete Vorgehen spiegelt seine Arbeitshaltung oder einen wesentlichen Charakterzug wider, den all jene kennen, die mit Thorsten Bohl bereits intensiver zusammengearbeitet haben. Durch ‚Machen‘ werden theoretische Überlegungen in Wirklichkeit überführt, was durchaus riskant sein kann, aber erforderlich ist, wenn ein Prozess nicht bei bloßen Gedankenspielen stehenbleiben soll. Ausgehend von empirischen Befunden und Erkenntnissen sowie theoretischen Überlegungen wird der Blick in diesem

Band somit auf den Prozess der Umsetzung gerichtet - mit dem Ziel, Missstände im Bildungssystem zu identifizieren und innovative Ideen für dessen Qualitätsentwicklung zu entwerfen sowie gangbare (alternative) Wege aufzuzeigen.

Biographische Skizze

Thorsten Bohl studierte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Lehramt für Realschulen mit den Fächern Englisch, Mathematik und Sport (1987-1992), woran sich ein Magisterstudium für Erziehungswissenschaft und Anglistik an der Universität Heidelberg (1992-1993) sowie ein Diplomstudium für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen (1994-1997) anschlossen. Parallel dazu war Thorsten Bohl aber auch ‚in der Praxis‘ tätig. Er absolvierte seinen Vorbereitungsdienst am Staatlichen Seminar für schulpraktische Ausbildung in Reutlingen (1993-1994) und arbeitete anschließend als Realschullehrer (1994-1997).

Spätestens mit Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit als Mitarbeiter an der Forschungsstelle Schulpädagogik der Universität Tübingen (1997-2000) in den Projekten ‚Regionale Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung‘ sowie ‚Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II‘ und im Rahmen seiner Promotion (‚Unterrichtsmethoden an Realschulen‘, 1997-2000) war sein Interesse an Fragen der Verbesserungen im Bildungswesen vollends geweckt. Als wissenschaftlicher Assistent in der Abteilung Schulpädagogik an der Universität Tübingen (2001-2004) habilitierte sich Thorsten Bohl mit einer Arbeit zum Thema ‚Reformpädagogik und Leistungsbeurteilung‘ (2001-2004). Vier Jahre war er als Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (zunächst als Vertretungsprofessor) tätig (2003-2007), bevor er einem Ruf an die Universität Tübingen folgte, wo er seit 2007 als Professor für Schulpädagogik forscht und lehrt.

Thorsten Bohl hat im Laufe seiner Berufsbiografie die Themen der Schulpädagogik in ihrer Breite in den Blick genommen und auf vielfältige Weise bearbeitet. Dabei zieht sich eine Betrachtung des Bildungssystems auf der Makro-, Meso- und Mikroebene kontinuierlich durch sein Wirken.

Besonders deutlich ist dies in der Struktur des Masterstudiengangs ‚Schulforschung und Schulentwicklung‘ zu erkennen, dessen Etablierung im Jahr 2012 ihm ein großes Anliegen war und ist. Hier studieren seit mehr als zwölf Jahren am Thema Schule interessierte Menschen, die teilweise bereits in der Schule als Lehrkraft oder in anderer Position tätig sind und sich und die Schule weiterentwickeln wollen.

In seiner Zeit als Studiendekan der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (2012-2015) entfaltete Thorsten Bohl sein Interesse an strukturellen Aspekten des Studiums, insbesondere des Lehramtsstudiums. Dieses übergreifende Interesse mündete in seine vielfältigen Aktivitäten zur Konzeption und zum Aufbau der Tübingen School of Education, deren Gründungsdirektor er im Jahr 2015 wurde. Seitdem bzw. bereits vorbereitend seit ungefähr 2012 gestaltet er die Geschicke der Tübingen School of Education und Tübinger Lehrkräftebildung mit immenser Hingabe, Weitsicht und Zukunftsorientierung. Die strukturellen und institutionellen Entwicklungen, die Thorsten Bohl in der Lehrkräftebildung am Standort Tübingen, aber auch landes- und bundesweit angestoßen hat, sind mehr als beachtlich.

Neben der nun verstärkten Tätigkeit in der Lehrkräftebildung interessierte sich Thorsten Bohl weiterhin für die Verbesserung von Schule und Unterricht, sodass er 2021 mit großer Begeisterung als Mitglied in der Jury des Deutschen Schulpreises mitwirkte; seit 2022 ist er deren Vorsitzender. Weitere zahlreiche Aktivitäten in verschiedenen Gremien, Gutachtertätigkeiten sowie Herausgeber- und Beitragstätigkeiten zeigen sein großes Interesse an den vielfältigen Fragen auf allen Ebenen des Bildungssystems sowie seine intensive Vernetztheit und sein allseits geschätztes Urteil.

Gliederung des Bandes

Der skizzierte berufliche wie akademische Werdegang von Thorsten Bohl sowie seine zahlreichen (Forschungs-)Interessen, Initiativen und Aktivitäten spiegeln sich in der Gliederung des Bandes wider. Der Aufbau des Bandes folgt der Idee der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems und umfasst fünf Großkapitel, die zentrale Themenfelder im Bereich Bildung und deren Verbesserung adressieren: 1) Unterricht besser machen, 2) Schule

besser machen, 3) Bildungssysteme besser machen, 4) Lehrkräfte besser machen und 5) Lehrkräftebildung besser machen.

UNTERRICHT BESSER MACHEN | Im ersten Kapitel geht es um das ‚Kerngeschäft‘ von Lehrkräften, das Unterrichten. Die Beiträge beleuchten jeweils unterschiedliche Facetten des pädagogischen Handelns und gehen dabei u. a. auch auf die Anfänge von Thorsten Bohls Schaffen zurück, etwa wenn es um Fragen der Leistungsbewertung oder den Umgang mit Heterogenität geht. Immer wieder sind die Arbeiten von Thorsten Bohl in diesem Bereich (das zeigen auch einige Beiträge dieses Bandes) durch handlungspraktische Erwägungen gekennzeichnet.

SCHULE BESSER MACHEN | Das zweite Kapitel spiegelt Thorsten Bohls starkes Interesse an der Mesoebene wider und legt den Fokus auf die Einzelschule und deren (Schul-)Entwicklung. Für Thorsten Bohl stand immer außer Frage, dass die Aussage Fends, ‚auf die Einzelschule kommt es an‘, zentral für alle Forschungs- und Entwicklungsbemühungen ist.

BILDUNGSSYSTEME BESSER MACHEN | Die Beiträge in diesem dritten Kapitel greifen ein zentrales Anliegen von Thorsten Bohl auf: die Reformierung unseres Schulsystems. In einigen Beiträgen werden für ihn wichtige Anliegen bzw. Neuentwicklungen, wie die Gemeinschaftsschule oder die Initiative ‚Neue Sekundarschule‘, thematisiert. Sichtbar wird außerdem Thorsten Bohls vielfältige Vernetzung mit staatlichen wie nichtstaatlichen Akteur:innen, die im Bildungssystem wirken und mit Beiträgen, etwa aus Gewerkschafts- oder Stiftungsperspektive, in diesem Band zu Wort kommen.

LEHRKRÄFTE BESSER MACHEN | Innerhalb des vierten Kapitels werden nun die zentralen Akteur:innen des Bildungssystems, die Lehrer:innen, in den Fokus gerückt. Die Beiträge innerhalb dieses Kapitels gehen somit der Frage nach, wie der Prozess der Professionalisierung von Lehrpersonen (noch) qualitativ voll(er) ausgestaltet werden kann, welche inhaltlichen Leerstellen es mit Blick auf deren Professionalität durch Entwicklung und Integration von hochwertigen Angeboten zu füllen gilt.

LEHRKRÄFTEBILDUNG BESSER MACHEN | Die Beiträge des fünften, abschließenden Kapitels beschreiben das Interesse, das Thorsten Bohl v.a. in den letzten 15 Jahren stark entwickelt hat: Wie kann nicht nur die einzelne Lehrkraft in ihrer Professionalisierung unterstützt, sondern wie kann das gesamte System der Lehrkräftebildung verbessert werden? Dabei werden in den Beiträgen auch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen kritisch diskutiert und regen dergestalt zum (Weiter-)Denken an.

Danksagung

Wir als Herausgeber:innen möchten uns bei den Autor:innen des Bandes herzlich bedanken, die unserer Einladung zur Mitarbeit am Band ohne Zögern gefolgt sind. Unsere Wertschätzung gilt besonders unseren studentischen Mitarbeitenden Lisa-Marie Ilg, Robert Milchert, Elfriede Osterhaus, Marieke Schaper und Lucca Weil-Jaekel, die v.a. die redaktionelle Arbeit am Band unterstützt haben. Ebenso danken wir dem Verlag Tübingen Library Publishing, insbesondere Cornelia True, für die gestalterische Umsetzung des Bandes.

Unterricht
besser machen

Digital gestützten Unterricht entwickeln

Potenziale und Herausforderungen

Andreas Lachner und Katharina Scheiter

Einleitung

Mit der fortschreitenden Etablierung einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) erhält die Nutzung digitaler Medien und Bildungstechnologien im Unterricht eine immer zentralere Bedeutung. Der souveräne Umgang mit digitalen Medien wird dabei in den Bildungswissenschaften nicht nur als Lerngegenstand begriffen, sondern insbesondere als Möglichkeit, Unterricht (weiter) zu entwickeln, der zu den kognitiven Lernergebnissen von Schüler:innen beiträgt und eine grundlegende Neugestaltung von Lehr- und Lernprozessen ermöglicht (Chauhan, 2017; Puentedura, 2006). Dabei gewinnen Aspekte wie der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI), adaptives Lernen und die Förderung digitaler Kompetenzen zunehmende Aufmerksamkeit in der Bildungspolitik und -praxis. Digitale Medien sind damit ‚Enabler‘ für Unterrichtsentwicklung, da sie neue Möglichkeiten schaffen, Lehr-Lernprozesse zu initiieren, die mit analogen Mitteln nicht oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand realisierbar wären.

Thorsten Bohl hat wichtige Beiträge für die Grundlagen einer forschungsbasierten und praxisorientierten Unterrichtsentwicklungsforschung geleistet, die sich durch eine klare Fokussierung auf Unterrichtsqualität und Heterogenität auszeichnet. Insbesondere seine Arbeiten zur Theorie und Praxis adaptiven Unterrichts bieten zentrale Anknüpfungspunkte, um die Potenziale digitaler Medien für die Unterrichtsentwicklung zu beleuchten.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Buchkapitel untersucht, wie digitale Medien die Unterrichtsentwicklung und Lehrkräftebildung beeinflussen können. Zunächst werden Potenziale digitaler Medien zur Förderung von Lehr-Lernprozessen vorgestellt sowie mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität beschrieben. Hierbei wird ein besonderer Fokus auf adaptiven Unterricht mit digitalen Medien gelegt. Abschließend werden Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert.

Potenziale digitaler Technologien für die Unterstützung von Lernprozessen

Digitale Technologien bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, Wissenserwerbsprozesse zu unterstützen (vgl. Petko, 2020; Scheiter, 2017). Sie sind Informationsträger, auf die orts- und zeitunabhängig von unterschiedlichen Personen zugegriffen werden kann. Als *Präsentationsmedien* bieten sie ein reichhaltiges Angebot von Informationen in verschiedenen Darstellungsformaten wie geschriebenem und gesprochenem Text, Bildern, Animationen oder Videos, über die lernrelevante Inhalte aufbereitet werden können (Multimedialität). Digitale Technologien sind aber nicht auf die reine Präsentation von Informationen beschränkt, sondern erlauben eine bedürfnisorientierte *Interaktion mit Lerninhalten*. Lernende können bei der Nutzung digitaler Technologien stärker als bei analogen Angeboten über die Art und Darbietungsform des Inhalts entscheiden und eine eigene Sequenz der Verarbeitung des Lernmaterials festlegen, so dass insbesondere stärker selbstregulierte Formen des Lernens unterstützt werden. Dabei erlauben es viele technologische Angebote den Lernenden, auch Veränderungen des Lernmaterials vorzunehmen, z. B. indem sie Variablenwerte in Simulationen anpassen. Neben dieser Adaptierbarkeit digitaler Lernangebote beinhalten Bildungstechnologien häufig auch adaptive Elemente, indem sie in Abhängigkeit von Eigenschaften der lernenden Person oder ihrem Nutzungsverhalten Erläuterungen oder Übungsaufgaben dynamisch anpassen (siehe Abschnitt 4). Des Weiteren bieten digitale Technologien vielfältige Möglichkeiten der *Gestaltung digitaler Lernartefakte* und unterstützen so konstruktivistisches Lernen. Lernende können digitale Präsentationen und Collagen, Erklärvideos, Programmiercodes für den Betrieb von Robotern oder 3-D-Objekte produzieren und dabei in der Konstruktion

ihr bereits erworbenes Wissen anwenden bzw. neues Wissen erwerben. Schließlich unterstützen digitale Technologien die *Kommunikation und Kollaboration*, indem Lernende nicht nur Rezipienten medial aufbereiteter Informationen sind, sondern sich auch medial vermittelt austauschen und gemeinsam an Wissensartefakten (z. B. Blog- oder Wikieinträgen) arbeiten und Probleme ko-konstruktiv lösen.

Ein Modell, welches geeignet ist, Lernen mit digitalen Technologien zu beschreiben, ist das ICAP-Modell (Chi & Wylie, 2014). Nach dem ICAP-Modell können verschiedene Verarbeitungsmodi beim Lernen unterschieden werden, die durch ein unterschiedlich intensives kognitives Engagement gekennzeichnet sind, welches seinerseits in unterschiedlichen Lern- und Verstehensleistungen resultiert. Auf der untersten Ebene (P - *passive*) kommt es zu einer passiven, rezeptiven Verarbeitung von Informationen, die mit geringem kognitiven Engagement und niedrigen Lernleistungen einhergeht. Auf der nächsthöheren Ebene (A - *active*) interagieren Lernende mit den Inhalten vor allem auf behavioraler Ebene, indem sie beispielsweise Animationen oder Videos anhalten oder vorspulen. Der konstruktive Verarbeitungsmodus (C - *constructive*) beschreibt Lernvorgänge, bei denen Lernende eigenständige Wissensrepräsentationen anfertigen (z. B. Selbsterklärungen, Zeichnungen). Ein interaktiver Verarbeitungsmodus (I - *interactive*) bezeichnet schließlich kollaborative Lernformen, die laut ICAP-Modell in einem besonders intensiven Engagement und dementsprechend den höchsten Lernleistungen resultieren sollten. Auch wenn das ICAP-Modell in der Literatur nicht unumstritten ist, zeigen verschiedene Arbeiten die Anwendbarkeit des Modells zur Beschreibung technologiebasierten Lernens. Beispielsweise ordnet Stegmann (2020) empirische Studien den verschiedenen Ebenen zu und zeigt, dass Unterschiede in den Lernleistungen, die sich auf den Einsatz unterschiedlicher Technologien zurückführen lassen, in Einklang mit den Modellannahmen des ICAP-Modells sind. Bezogen auf den digital gestützten Unterricht zeigen sowohl Fütterer et al. (2023) als auch Consoli et al. (2024), dass sich mit Hilfe des ICAP-Modells qualitativ unterschiedliche Formen des digital gestützten Unterrichts beschreiben lassen, die mit unterschiedlichen Lernwirkungen (z. B. wahrgenommener konstruktiver Unterstützung, Anstrengungsbereitschaft beim Lernen) assoziiert sind.

Eine wesentliche Rahmenbedingung für erfolgreiches Lernen mit digitalen Technologien ist die lehr-lernpsychologisch fundierte Gestaltung des Lernmaterials sowie die Anleitung der Lernenden hinsichtlich der Nutzung der Bildungstechnologien. Dementsprechend fokussieren viele Forschungsaktivitäten auf die Identifikation von Gestaltungsprinzipien, die eine Unterstützung lernrelevanter Prozesse und eine Vermeidung von für das Lernen unnötigen Verarbeitungsschritten und damit verbunden einer kognitiven Überforderung der Lernenden ermöglichen (Scheiter, 2021).

Qualitätvoller Unterricht mit digitalen Technologien

Während sich die Forschung zum Lernen mit digitalen Technologien vor allem auf individuelle Lernprozesse bei der Nutzung digitaler Anwendungen fokussiert, steht beim technologiegestützten Lehren mit digitalen Technologien die Frage im Vordergrund, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise digitale Angebote sinnvoll im Unterricht eingebunden werden können (Scheiter, 2021). Hier spielen dementsprechend Wechselwirkungen zwischen dem Einsatz digitaler Technologien und dem Unterrichtsgeschehen eine wesentliche Rolle.

Eines der bekanntesten, wenn auch empirisch nicht geprüften empirischen Modelle ist das SAMR-Modell von Puentedura (2006). Ähnlich wie das ICAP-Modell basiert es auf einer Beschreibung von vier qualitativ unterschiedlichen Ebenen der Nutzung digitaler Technologien im Unterricht. Auf der untersten Ebene (*Substitution*) werden digitale Technologien im Unterricht lediglich als Ersatz für ehemals analoge Vorgehensweisen eingesetzt, ohne dass damit ein Mehrwert verbunden ist. Das klassische Beispiel hierfür ist die Verwendung digitaler Arbeitsblätter, die am Computer und nicht mehr handschriftlich ausgefüllt werden. Auf der nächsten Ebene (*Augmentation*) führen digitale Technologien zwar zu einer Veränderung des Unterrichts, diese sind aber vor allem auf einer praktischen Ebene angesiedelt (z. B. Zeitersparnis), ohne dass daraus ein didaktischer Mehrwert resultiert. Erst auf den beiden obersten Ebenen kommt es zur digitalen Transformation des Unterrichtsgeschehens, indem Lernziele modifiziert (*Modification*) oder sogar reformuliert (*Redefinition*) werden, so dass durch den Einsatz digitaler Technologien Lernziele angestrebt werden, die im

analogen Unterricht nicht vorstellbar oder umsetzbar gewesen wären. Die Beschreibung digital gestützten Unterrichts anhand des SAMR-Modells ist zwar intuitiv eingängig, aber es fehlen empirische Belege, dass die postulierten Ebenen mit unterschiedlichen Lernwirkungen assoziiert sind. Zudem fokussiert das Modell sehr stark auf Technologien und deren Funktionen, ohne das Unterrichtsgeschehen und die Lernprozesse der Schüler:innen in den Blick zu nehmen. Schließlich beruht die Beschreibung immer auf einem Vergleich zu (traditionellem) analogem Unterricht. Dieser Vergleich ist problematisch, da zum einen analoger Unterricht ebenso wie digital gestützter Unterricht kein homogenes Konstrukt darstellt und zum anderen digitale Technologien hierbei immer als Zusatz behandelt werden. Lernen in einer Kultur der Digitalität geht dagegen davon aus, dass digitale Technologien, ähnlich wie Papier und Stift, allgegenwärtige Bestandteile der Lern- und Lebensumwelt darstellen.

Vor allem die Forschung im deutschsprachigen Raum orientiert sich vor diesem Hintergrund stärker an der Unterrichtsforschung und der dort vertretenen und empirisch gut belegten Annahme, dass guter Unterricht sich vor allem an drei Prozessmerkmalen festmachen lässt: Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung (Praetorius et al., 2018). Der Einsatz digitaler Technologien im Unterricht wird sensu Helmke (2012) als Teil des Lehrangebots aufgefasst, dessen Lernwirkungen davon abhängig sind, wie dieses Angebot durch Schüler:innen aufgegriffen und genutzt wird (Lachner et al., 2020). Ergebnisse einer begleitenden Evaluation des Schulversuchs tabletBW des Landes Baden-Württemberg zeigen, dass der Einsatz digitaler Technologien tatsächlich mit einer Veränderung der Prozessqualität des Unterrichts einhergehen kann. Hammer et al. (2021) weisen nach, dass Schüler:innen drei Monate, nachdem ihre Klassen mit Tablets ausgestattet worden waren, von einer stärkeren konstruktiven Unterstützung im Biologieunterricht berichteten als Schüler:innen in Klassen ohne Tabletausstattung. Diese Unterschiede waren vor allem bei Schüler:innen mit schwächeren Eingangsvoraussetzungen (z. B. geringerer Motivation, schwächeren kognitiven Fähigkeiten) nachweisbar, die demnach im tabletbasierten Unterricht eher den Eindruck hatten, dass ihnen Hilfestellungen angeboten wurden und konstruktiv auf Fehler und Wissenslücken reagiert wurde. Fütterer et al. (2022) zeigen darüber hinaus, dass

eine hohe Prozessqualität des Unterrichts Effekte des Einsatzes von Tablets im Unterricht moderieren kann. Anders als Schüler:innen ohne Tabletausstattung konnten Schüler:innen der Tabletclassen ihre Anstrengungsbereitschaft im Fach Mathematik über drei Schulhalbjahre besser aufrechterhalten. Dies war aber vor allem dann der Fall, wenn es den Lehrkräften gelungen war, mit den Tablets einen aus Sicht der Schüler:innen kognitiv aktivierenden Unterricht umzusetzen. Auch Consoli et al. (2024) zeigen, dass positivere Einschätzungen der Klassenführung und konstruktiver Unterstützung mit einem höheren Engagement von Schweizer Schüler:innen assoziiert waren. Anders als bei Fütterer et al. (2023) hing die wahrgenommene kognitive Aktivierung hier nicht mit dem Engagement zusammen. Zusätzlich betrachten Consoli et al. (2024) die Entwicklung der Medienkompetenz der Schüler:innen, die sowohl durch ein hohes Ausmaß an wahrgenommener kognitiver Aktivierung als auch durch einen häufigeren Technologieeinsatz vorhergesagt wurde.

Die berichteten Befunde liefern erste Evidenz, dass eine Orientierung an Prozessmerkmalen des Unterrichts einen Erklärwert für die Beschreibung und Erklärung von Lernwirkungen im Kontext digital gestützten Unterrichts hat (Eder et al., 2023). Allerdings ist hier noch weitere Forschung notwendig, um die relative Relevanz der verschiedenen Dimensionen zu prüfen und dies nicht nur für motivational-affektive, sondern auch kognitive Lernwirkungen.

Schwerpunkt: Adaptives Lernen mit digitalen Technologien

Ein besonderes Potential digitaler Medien liegt darin, dass leichter adaptive Unterrichtsszenarien umgesetzt werden können, die es erlauben, der zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft konstruktiv zu begegnen (Beck et al., 2007; Bohl, 2017; Sibley et al., 2024). Adaptive Unterrichtsszenarien adressieren Heterogenität, indem fachspezifischer Unterricht sowohl inhaltlich als auch methodisch an die Voraussetzungen der Schüler:innen angepasst wird (Bohl, 2017). Dazu müssen individuelle Lernstände diagnostiziert und differenzierte Lern- und Unterrichtsangebote bereitgestellt werden. Empirische Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass adaptives Unterrichten oft große Herausforderungen an Lehrpersonen stellt

und daher im Unterrichtsalltag schwierig umzusetzen ist (Ruiz-Primo & Furtak, 2007; Sibley et al., 2024). Digitale Medien können hierzu punktuell für einzelne Phasen adaptiven Unterrichts eingesetzt werden. So können Assessment-Tools, wie Klickersysteme oder Quizumgebungen eingesetzt werden, mittels derer beispielsweise das aktuelle Verständnis der Schüler:innen automatisch geprüft wird und an die jeweiligen Lehrpersonen rückgemeldet werden kann (Zhu & Urhahne, 2018). Die Rückmeldung kann dabei sowohl zusammengefasst auf Klassenebene oder auf individueller Schülerebene erfolgen. Für die Diagnose komplexer Wissensbestände eignen sich zudem offene, generative Aufgaben, die bspw. KI-gestützt ausgewertet werden können. Für die Bereitstellung von differenzierten Inhalten bieten sich zudem Lernmanagementsysteme an, die die Gestaltung individueller Lernwege ermöglichen. Computer-basierte Feedbacksysteme erlauben insbesondere in selbstregulierten Lernphasen eine individuelle Unterstützung von Schüler:innen. In der Mathematik wird z. B. computer-basiertes Feedback genutzt, um elaborierte Information während der Bearbeitung geschlossener Aufgaben zu geben (Wagner et al., 2024). Zudem können KI-Chatbots eingesetzt werden, die individuelles Feedback zu unterschiedlichen Aufgaben geben können und somit als computer-gestützter Nachhilfetutor agieren. Erste empirische Befunde deuten auf eine positive Nutzung von KI-Chatbots hin (Wu & Yu, 2023). Allerdings bestehen bei der breiten Nutzung von Chatbots Probleme der Validität der dargebotenen Information sowie der (fach-)didaktischen Umsetzung innerhalb der Chatbots.

In einem mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekt (DiA:GO) an der Universität Tübingen wurde die Praktikabilität von adaptivem Unterricht mit digitalen Medien untersucht. Ein vierjähriges Co-Design-Projekt wurde realisiert, in dem adaptive Unterrichtseinheiten (3–4 Wochen) ko-konstruktiv von Forschenden und Lehrkräften entwickelt wurden, wobei digitale Medien gezielt für die Realisierung adaptiven Unterrichts eingesetzt wurden (Sibley et al., 2024). Zur Bewertung der Umsetzbarkeit wurde ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt, der eine quantitative Studie ($N = 183$) zu Lernfortschritten und Moderatoren mit einer qualitativen Analyse (Lehrkräfte-Interviews, $N = 3$) zu Implementationsbedingungen kombinierte. Die Unterrichtseinheiten erwiesen sich als besonders vorteilhaft für Schüler:innen mit geringem Vorwissen und bei einer

hohen Umsetzung von Adaptivität. Formative Assessments, Konsolidierungsphasen und ein sparsamer Einsatz digitaler Medien wurden als zentrale Implementationsbedingungen von Lehrpersonen identifiziert. In einer zweiten quasi-experimentellen Studie wurden zudem Unterschiede in den Lernleistungen von Schüler:innen (unmittelbar und 4 Wochen nach der Unterrichtseinheit) mit adaptivem Unterricht versus regulärem Unterricht untersucht. Schüler:innen im adaptiven Unterricht erzielten bei verzögerten, nicht jedoch bei unmittelbaren Lernergebnissen höhere Lernresultate als Schüler:innen, die regulären Unterricht besucht hatten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass adaptiver Unterricht zu nachhaltigen Wissensrepräsentationen führen kann. Ein zentrales Problem, das die beteiligten Lehrpersonen betonten, war der hohe Aufwand, der unter alltäglichen Bedingungen mit der Umsetzung adaptiven Unterrichts verbunden ist, sodass dieser kaum in den regulären Unterrichtsalltag integriert werden kann. Vor diesem Hintergrund wird seit den frühen 1980er-Jahren an der Entwicklung sogenannter intelligenter tutorieller Systeme geforscht (siehe Ma et al., 2014, für einen Überblick), die ein computergestütztes, adaptives Lernen in verschiedenen Fächern ermöglichen. Intelligente tutorielle Systeme beinhalten sowohl eine computerbasierte Diagnose des Wissens (z. B. Problemlösefertigkeiten im Bereich Algebra) als auch eine darauf aufbauende, automatische Anpassung der Lernaufgaben und individuelles Feedback. Mehrere Meta-Analysen haben positive Effekte intelligenter tutorieller Systeme mit kleinen bis mittleren Effektstärken dokumentiert (Hillmayr et al., 2020; Ma et al., 2014; Steenbergen-Hu & Cooper, 2014). Die Umsetzung intelligenter Tutorensysteme mit klassischer Programmierung scheiterte jedoch in der Vergangenheit häufig an den hohen Kosten, einer begrenzten Flexibilität der Systeme und dem erheblichen Ressourcenaufwand, der für Entwicklung, Anpassung und Implementierung im Unterrichtsalltag erforderlich war. Vor diesem Hintergrund wird nun vermehrt versucht, klassische Ansätze mit alternativen Verfahren der künstlichen Intelligenz zu kombinieren, um intelligente tutorielle Systeme flexibler und effizienter in den schulischen Alltag zu integrieren.

Implikationen für die Lehrkräftebildung

Modelle professioneller Kompetenz, wie sie beispielsweise von Kunter et al. (2013) beschrieben werden, unterstreichen, dass der didaktisch begründete Einsatz digitaler Medien maßgeblich von den Kompetenzen der Lehrkräfte abhängt. Diese Kompetenzen werden breit gefasst und beinhalten neben kognitiven auch motivationale und volitionale Aspekte. Die kognitiven Fähigkeiten umfassen dabei sowohl das Fachwissen der Lehrkräfte als auch die Fertigkeiten, digitale Medien gezielt für didaktische Zwecke einzusetzen. Das TPACK-Modell, das auf Shulmans Konzeptualisierung aus dem Jahr 1986 basiert, beschreibt vier grundlegende Dimensionen des professionellen Wissens von Lehrpersonen: Fachwissen (Content Knowledge, CK), fachdidaktisches Wissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK), pädagogisches Wissen (Pedagogical Knowledge, PK) und technologisches Wissen (Technological Knowledge, TK). Im TPACK-Modell wird besonderes Gewicht auf die Integration dieser Wissensbereiche gelegt, um digitale Medien effektiv in den Unterricht zu integrieren (Angeli & Valanides, 2009; Mishra & Koehler, 2006). Das TPACK-Modell betrachtet TPACK als dynamisch und stark vom technologischen Fortschritt abhängig, wodurch es als komplexes und kontextbezogenes Zusammenspiel verschiedener Wissensdimensionen gilt.

Neben den kognitiven Aspekten spielen auch motivationale Orientierungen und Einstellungen der Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei den professionellen Kompetenzen (Petko, 2012). Ein etabliertes motivationspsychologisches Modell in der Lehrkräftebildung ist die Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002). Diese Theorie nimmt an, dass das Unterrichtsverhalten sowohl durch Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Wirksamkeit (Selbstwirksamkeit), also Erwartungen, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, als auch durch die wahrgenommenen Werte der Aufgabe, wie ihre Nützlichkeit, beeinflusst wird (Eccles & Wigfield, 2002, siehe auch Backfisch et al., 2020). Bisherige Forschung zur Förderung von professionellen Kompetenzen ist jedoch noch nicht weit verbreitet. In einem systematischen Review untersuchten Fabian et al. (2024), welche Wissensfacetten in TPACK am häufigsten zur Förderung adressiert wurden. Die Autor:innen fanden erstaunlicherweise, dass technologisches Wissen die am häufigsten adressierte TPACK-Wissensfacette war, jedoch nicht

TPACK: In über 20 % der Interventionen wurde TPACK nicht als Wissensfacette adressiert, obgleich TPACK als essentiell für eine erfolgreiche Technologieintegration angenommen wird. Weitere Forschung ist hierfür notwendig, um förderliche Professionalisierungsangebote für Lehrpersonen bereitzustellen. Insbesondere könnten Onlinefortbildungen eine wichtige Rolle einnehmen (Richter et al., 2024). Online-Formate bieten durch ihre Flexibilität und die Möglichkeit zur Individualisierung zahlreiche Vorteile, da sie zeit- und ortsunabhängiges Lernen sowie den Zugang zu vielfältigen Materialien ermöglichen. Allerdings gibt es hier auch Herausforderungen, wie die eingeschränkte Interaktivität, technische Voraussetzungen und die hohe Selbstdisziplin, die asynchrone Formate erfordern.

Fazit

Digitale Medien haben sich als bedeutende Enabler für die Unterrichtsentwicklung und die Professionalisierung von Lehrkräften etabliert. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten, um Lehr-Lernprozesse anzuregen und Unterricht mit einer hohen Prozessqualität umzusetzen. Insbesondere bieten digitale Medien das Potenzial zu individualisieren, um adaptives Lernen zu fördern und die Qualität des Unterrichts zu fördern. Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass ihr didaktisch begründeter Einsatz eine fundierte Lehrkräftebildung und eine fokussierte Unterstützung sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen voraussetzt. Zukünftige Herausforderungen liegen vor allem darin, technologische Innovationen aktiv für Bildungsprozesse mitzugestalten sowie nachhaltig in den schulischen Alltag zu integrieren und Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren. Hierbei können neue Ansätze wie KI oder virtuelle Umgebungen wertvolle Impulse liefern. Es bleibt jedoch entscheidend, diese Entwicklungen didaktisch fundiert und praxisnah zu gestalten, um den vielfältigen Anforderungen einer zunehmenden Kultur der Digitalität gerecht zu werden und Schüler:innen adäquat zu fördern.

Literatur

- ANGELI, C., & VALANIDES, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154–168.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- BACKFISCH, I., LACHNER, A., HISCHKE, C., LOOSE, F., & SCHEITER, K. (2020). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning and Instruction*, 66, 101300. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101300
- BECK, E., BAER, M., GULDIMANN, T., BISCHOFF, S., BRÜHWILER, C., & MÜLLER, P. (2007). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Waxmann.
- BOHL, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–273). Klinkhardt/UTB.
- CHAUHAN, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14–0.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>
- CHI, M. T. H., & WYLIE, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- CONSOLI, T., SCHMITZ, M.-L., ANTONIETTI, C., GONON, P., CATTANEO, A., & PETKO, D. (2024). Quality of technology integration matters: Positive associations with students' behavioral engagement and digital competencies for learning. *Education and Information Technologies*.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-13118-8>
- ECCLES, J. S., & WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- EDER, T., SCHEITER, K., & LACHNER, A. (2023). *Einsatz digitaler Medien für einen wirksamen Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 9*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).
- FABIAN, A., BACKFISCH, I., KIRCHNER, K., & LACHNER, A. (2024). A systematic review and meta-analysis on TPACK-based interventions from a perspective of knowledge integration. *Computers and Education Open*, 7, 100200. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100200>
- FÜTTERER, T., HOCH, E., LACHNER, A., SCHEITER, K., & STÜRMER, K. (2023). High-quality digital distance teaching during COVID-19 school closures: Does familiarity with technology matter? *Computers & Education*, 199, 104788. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104788>

- FÜTTERER, T., SCHEITER, K., CHENG, X., & STÜRMER, K. (2022). Quality beats frequency? Investigating students' effort in learning when introducing technology in classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102042. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>
- HAMMER, M., GÖLLNER, R., SCHEITER, K., FAUTH, B., & STÜRMER, K. (2021). For whom do tablets make a difference? Examining student profiles and perceptions of instruction with tablets. *Computers & Education*, 166, 104147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104147>
- HELMKE, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- HILLMAYR, D., ZIERNWALD, L., REINHOLD, F., HOFER, S. I., & REISS, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 103897. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897>
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T., & HACHFELD, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- LACHNER, A., SCHEITER, K., & STÜRMER, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 67–75). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-007>
- MA, W., ADESOPE, O. O., NESBIT, J. C., & LIU, Q. (2014). Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 901–918. <https://doi.org/10.1037/a0037123>
- MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new frame-work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- PETKO, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the “will, skill, tool“ model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58, 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- PETKO, D. (2020). Einführung in die Mediendidaktik. *Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. Aufl.). Beltz.
- PRAETORIUS, A.-K., KLIEME, E., HERBERT, B., & PINGER, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426.
- PUENTEDURA, R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Blog post]. <http://hippasus.com/resources/tte/>.

- RICHTER, D., LAZARIDES, R., & SCHEITER, K. (2024).** Stichwort: Professionalisierung von Lehrkräften für die digitale Transformation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 613–636.
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01124-y>
- RUIZ-PRIMO, M. A., & FURTAK, E. M. (2007).** Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- SCHEITER, K. (2017).** Lernen mit digitalen Medien – Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Lehr- Lernforschung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (Handbuch Schulmanagement 164, S. 33–53). Oldenbourg.
- SCHEITER, K. (2021).** Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- SHULMAN, L. S. (1986).** Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- SIBLEY, L., LACHNER, A., PLICHT, C., FABIAN, A., BACKFISCH, I., SCHEITER, K., & BOHL, T. (2024).** Feasibility of adaptive teaching with technology: Which implementation conditions matter? *Computers & Education*, 219, 105108. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105108>
- STALDER, F. (2016).** *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- STEENBERGEN-HU, S., & COOPER, H. (2014).** A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on college students' academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 331–347. <https://doi.org/10.1037/a0034752>
- STEGMANN, K. (2020).** Effekte digitalen Lernens auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 174–190.
- WAGNER, S., SIBLEY, L., WEILER, D., BURDE, J. P., SCHEITER, K., & LACHNER, A. (2024).** The more, the better? Learning with feedback and instruction. *Learning and Instruction*, 89, 101844. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101844>
- WU, R., & YU, Z. (2024).** Do AI chatbots improve students learning outcomes? Evidence from a meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 10–33.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13334>
- ZHU, C., & URHAHNE, D. (2018).** The use of learner response systems in the classroom enhances teachers' judgment accuracy. *Learning and Instruction*, 58, 255–262.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.004>

Lernbegleitung

Förderung durch Unterstützung im und jenseits von Unterricht

Stefanie Schnebel und Eva Prinz

Bildungspolitische und schulpraktische Ausgangslage

Lernbegleitung hat sich in den letzten Jahren zu einem Konzept etabliert, das eine Antwort auf die derzeitige Situation von Bildung und die Anforderungen an Lehren und Lernen im schulischen Alltag verspricht. Inwiefern dies theoretisch begründet ist, welche Anforderungen sich an Unterricht und Lehrkräfte stellen und wie empirische Forschung in diesem Feld gestaltet werden kann, wird in diesem Beitrag dargelegt. Aus diesen Überlegungen lassen sich Folgerungen für Lehrkräftebildung und Schulentwicklung diskutieren.

Das Ziel schulischer Bildung und damit der Auftrag an Schulen aller Stufen besteht darin, alle Heranwachsenden in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung zu fördern. Gleichzeitig sollen Bildungsungleichheiten abgebaut werden. Dieses Ziel wird seit geraumer Zeit verstärkt sowohl in der bildungspolitischen Diskussion als auch im schulischen Alltag fokussiert, einerseits aufgrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Individualisierung, andererseits aufgrund wiederkehrender mittelmäßiger Ergebnisse großer Schulleistungsstudien, die zeigen, dass das herkömmliche Lehren und Lernen in der Schule den Anforderungen einer breit gefächerten Lernerschaft und eines gelingenden Kompetenzerwerbs nicht gerecht wird und Schule Bildungsdisparitäten eher verstärkt. Die wahrgenommene Individualität der Lernenden und die Heterogenität der Lerngruppen erfordern pädagogische und didaktische Maßnahmen. Bildungspolitisch wird darauf reagiert, indem auf Ebene des Lehr-Lern-Geschehens einzelne Maßnahmen lanciert oder verbindlich eingeführt werden, indem auf Ebene des Bildungssystems neue Schulformen etabliert oder bestehende umgestaltet

werden, und indem auf Ebene der Lehrkräftebildung entsprechende Themen eingebunden werden. Auf Ebene pädagogischer Maßnahmen sind hierbei etwa die freiwillige oder verbindliche Einführung von Lerngesprächen (z. B. Lerncoaching oder Lernentwicklungsgespräch) zu nennen. Im Zusammenhang mit Reformen des Bildungssystems setzen Konzeptionen wie etwa die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg stark auf individualisierende Lernformen und Lernbegleitung (Bohl & Meissner, 2013). In der Lehrkräftebildung werden zunehmend Angebote, die Kompetenzen zur individuellen Förderung und Lernbegleitung fördern, etabliert.

Diese Entwicklungen gehen einher mit der Frage, wie schulische Bildung zukünftig gestaltet werden kann und muss, gerade vor dem Hintergrund einer sich hoch dynamisch verändernden Zuschreibung dessen, was Qualität, Quantität und Bedeutung von Wissen ausmacht und welche Rolle Digitalität und digitale Medien spielen. Damit muss im Kern die Aufgabe von Lehrkräften, Wissen zu vermitteln, hin zu der Frage weiterentwickelt werden, wie und was gelernt werden soll und was in diesem Zuge als genuine Aufgabe von Lehrkräften zu fassen ist.

Theoretische Anknüpfung

Begründungslinien von Lernbegleitung ergeben sich aus bildungstheoretischen und lerntheoretischen Bezügen sowie entlang der Diskurslinien der Unterrichtsqualitätsforschung.

In bildungstheoretischer Perspektive wird seit der Aufklärung als zentrales Bildungsziel die Selbstbestimmung des Individuums gesetzt (Klafki, 1963). Damit ist ein emanzipatorischer und zugleich partizipativer Anspruch an Teilhabe in der Gesellschaft verbunden. An die Idee der Selbstbestimmung wurde daneben durch die breit rezipierten Arbeiten von Deci und Ryan (1993) zur Motivationstheorie eine ergänzende Begründungslinie angelegt. Deci und Ryan (1993) argumentieren darin, dass Selbstbestimmungserleben die Motivation stärkt und damit Lernprozesse fördert. Selbstbestimmung steht in diesem Verständnis nahe an lerntheoretischen Überlegungen. Mit dem übergeordneten Ziel lebenslangen Lernens verbunden, wird der Anspruch der Selbststeuerung (in der Literatur auch häufig mit dem Begriff der Selbstregulation bezeichnet) lerntheoretisch als

Zielsetzung gesetzt, damit Heranwachsende zunehmend in der Lage sind, eigenständig Lernprozesse zu planen, zu überwachen und auf Lernziele hin anzupassen. In Arbeiten zum offenen Unterricht von Bohl (2009) sowie Bohl und Kucharz (2010) wird herausgearbeitet, dass Selbststeuerung sich stärker auf das *Wie* im Lernprozess und damit auch auf organisatorische und methodische Gestaltung von Unterricht bezieht, während Selbstbestimmung auch die inhaltliche Ebene von Lernen sowie die Partizipation der Lernenden an Entscheidungen im Klassen- und Schulkontext umfasst. In der Literatur zu Lernsettings, die den Lernenden ein stärkeres Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortung beimessen (z. B. offener Unterricht), wird weitgehend durchgängig darauf hingewiesen, dass ein höheres Maß an Selbststeuerung und Selbstbestimmung erlernt werden und durch Lernbegleitung flankiert werden muss. Im Hinblick auf Selbststeuerung unterstützt Lernbegleitung die Auswahl und den Aufbau adaptiver Lernstrategien und Arbeitsweisen. Hinsichtlich der Selbstbestimmung moderiert Lernbegleitung Auswahl- und Entscheidungsprozesse, die Partizipation zielführend und demokratisch gestalten.

Werden Selbststeuerung und Selbstbestimmung stark gemacht und damit die individuelle Entwicklung in den Mittelpunkt gerückt, droht ohne eine weitere Rahmung das Erreichen notwendiger Bildungsstandards aus dem Blick zu geraten. Lernbegleitung kann als pädagogisch-didaktische Maßnahme verstanden werden, um dieser Gefahr entgegenzuwirken, indem zwischen den individuellen Lernentwicklungen und den zu erreichenden Bildungszielen vermittelt wird und durch individuelle Interaktionen mit Lernenden immer wieder ein Abgleich zwischen zu erreichenden Bildungszielen und gegenwärtigem Lernstand angestrebt wird (Schnebel, 2019b). Die lehrkraftseitige Steuerung muss dann mit der lernendenseitigen Steuerung in Bezug gesetzt werden. Beratungstheoretische Bezüge können hier dienlich sein, um konzeptionell einzuholen, wie die Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung in der lernbegleitenden Kommunikation erreicht werden kann (Oberdorfer & Schnebel, 2024).

Durch die in jüngster Zeit zu beobachtende Einbindung digitaler Medien im Unterricht und in der Dokumentation von Lernentwicklungen (z. B. durch digitale Lernjournals) wird die Notwendigkeit und Ausgestaltung von Lernbegleitung um ein weiteres deutlich (Kürzinger et al., 2024). Konzeptionell wird mit der Nutzung digitaler Medien häufig ein höheres

Maß an Selbststeuerung und Selbstbestimmung verknüpft, was wiederum eine stärkere Unterstützung durch die Lehrkraft erfordert (ebd.). Gleichzeitig bieten digitale Tools teilweise integrierte Möglichkeiten von Lernunterstützung durch Feedbacks und adaptive Aufgaben (Maier, 2020).

Lernunterstützung konzeptionell in den Unterrichtskontext einzubetten, erlauben Angebots-Nutzungs-Modelle, welche inzwischen in einer Vielzahl an Varianten vorliegen (zusammenfassend: Vieluf et al., 2020). Hierbei wird Lernbegleitung vielfach als Bindeglied zwischen Angebot und Nutzung in einer vermittelnden Rolle zwischen den Voraussetzungen der Lernenden auf Nutzungsseite und den vorgegebenen Lehrzielen auf Angebots- bzw. Ertragsseite verstanden. Lernbegleitung ist damit sowohl eng mit der fachlichen als auch didaktischen Struktur des Lernangebots verbunden (Schnebel, 2019b) und erfordert eine flexible fachliche und fachdidaktische Expertise der Lehrkraft. Weil Angebot und Nutzung in einer Lernunterstützungssituation als on-the-fly-Assessment unmittelbar in der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden aufeinandertreffen und sich überlappen, ist Lernunterstützung auch als Schnittmenge von Angebot und Nutzung zu verstehen (Prinz, 2025). Richtet sich die Angebotsgestaltung an den drei generischen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität aus (Klieme et al., 2001), adressiert sie die tiefenstrukturelle Ebene des Unterrichts und wirkt lern- und motivationsförderlich. Lernbegleitung als ein Teilaspekt der Basisdimension ‚Konstruktive Unterstützung‘ ist bereits Ausdruck eines qualitativollen Unterrichts. Gleichzeitig gelten die drei Basisdimensionen in ihren Facetten als Qualitätsmerkmale für die Gestaltung der Lernbegleitung, denn qualitativoller Unterricht muss sich auch in Interaktionssituationen artikulieren.

Das deutschsprachige Begriffsfeld ‚Lernbegleitung‘ ist heterogen, spiegelt unterschiedliche Konzeptualisierungen wider und lässt sich als ein „Kontinuum von aufgabenbezogen bis bildungswegbegleitend“ (Schnebel 2013, S. 285) beschreiben. Bündelungen der Begrifflichkeiten erlauben eine Systematisierung des Feldes (Schnebel, 2013; Prinz, 2025). So hat sich Lernunterstützung als Begriff für die Bezeichnung einer aufgabenbezogenen Unterstützungsmaßnahme durchgesetzt, die stärker auf einen kurzfristigen und damit domänenspezifischen Lernprozess zielt. Ein konkreter Lernmoment ist hierbei sowohl Anlass als auch Ausgangspunkt für die Un-

terstützungsaktivität, die sich individuell oder kleingruppenbezogen in regulären Unterrichtssettings in der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ereignen kann. Lernunterstützung findet deshalb eher spontan, situativ und on-the-fly statt. Eine Ausrichtung an der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) ermöglicht eine Adaptivität in der Gestaltung. Eine Lernbegleitung, welche die individuelle Lernentwicklung bzw. den individuellen Bildungsweg von Lernenden längerfristig flankiert, findet stärker domänenübergreifend, absichtsvoll geplant und u.U. auch in regelmäßigen Abständen statt. Einige der Konzeptualisierungen entwickelten sich als Teil des Lehrkräftehandelns im offenen bzw. geöffneten Unterricht, da dieser im Unterschied zu einem lehrerzentrierten Unterricht Zeitfenster für individuelle Unterstützungs- und Beratungssequenzen eröffnet. So beispielsweise erkennbar im zirkulär angelegten Prozessmodell für Lernberatung in offenen Unterrichtsformen von Bohl und Schnebel (2008), welches von einer Lernstandserhebung mit einer Vereinbarung individueller Lernziele zu einer in einer dialogisch gestalteten Beratungssequenz abgeleiteten Fördermaßnahme führt, mit dem Ziel, die Lernenden zur eigenständigen Problem- und Aufgabenlösung zu befähigen. Lernunterstützung lässt sich somit als Teil einer umfassenderen Lernbegleitung und -beratung verstehen und stellt insbesondere für den Umgang mit einer heterogenen Lernendenschaft eine Möglichkeit der Individualisierung im Unterricht dar (Krammer, 2009). Als verwandtes Konzept zur Lernunterstützung lässt sich Feedback begreifen, insbesondere elaborierte Formen, die das angestrebte Lernziel, eine Standortsbestimmung und die erforderlichen nächsten Schritte im Lernprozess adressieren (Mandouit & Hattie, 2022). Die Ausrichtung am Lernprozess der Lernenden und eine aktive weiterführende Hilfestellung charakterisieren auch lernunterstützende Aktivitäten, weshalb sich deren Gestaltung häufig an Rahmenmodellen zu lernförderlichem Feedback orientiert. Im Kontext von formativem Assessment kommt ein ‚on-the-fly-Assessment‘ (Ruiz-Primo & Furtak, 2007), welches in jeder unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden unmittelbar stattfinden kann, der Auffassung von Lernunterstützung sehr nah, wobei hier das diagnostische Moment eine zentrale Rolle spielt.

Lernbegleitung im dargestellten Sinn bedarf auf Seiten der Lehrkraft verschiedener professioneller Kompetenzen. Diese können als diagnostische, beratungsbezogene und didaktische sowie lernpsychologische Kompetenzen gefasst werden. Diagnostische Kompetenz ist erforderlich, um situativ über den Lern- und Arbeitsstand zu informieren. Dies geschieht in der Regel im Rahmen von on-the-fly-Assessments (Langer, Schnebel & Grassinger, i.V.). On-the-fly-Assessments sind dadurch charakterisiert, dass sie ad hoc und in variablen Settings anfallen und aus zeitlichen, der jeweiligen Lernsituation geschuldeten Gründen, keine umfangreiche Standardisierung umfassen können. Eine detaillierte Kenntnis der je erforderlichen Lernschritte sowie zielführender flankierender motivationaler und metakognitiver Strategien ermöglichen es der Lehrkraft, gezielt Informationen zum jeweiligen Lern- bzw. Arbeitsstand zu gewinnen und den Lernenden zu spiegeln. Beratende Kompetenzen sind erforderlich, um die Lernenden in die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Planung der nächsten Lernschritte im Sinne der Selbststeuerung und Selbstbestimmung einzubinden. Eine beratende Grundhaltung sowie eine Gesprächsführung, welche Lernende mit in die Verantwortung nimmt, sind hierfür zielführend (Oberdorfer & Schnebel, 2024). (Fach)didaktische und lernpsychologische Kompetenzen werden benötigt, um adaptiv Maßnahmen bzw. Impulse in die Unterstützungsinteraktion einzubringen. Diese Kompetenzen sind unter der Klammer der Lernbegleitung in der Lehrkräftebildung zu adressieren.

Dort, wo Lernbegleitung in ihrer mittleren Reichweite einer Lernentwicklungsbegleitung diskutiert und konzeptionell gefasst wird, wird sie meist auf individualisierenden Unterricht als zentrale Lehr-Lernform bezogen. In diesem Verständnis wird Lernbegleitung in ein Gesamtverständnis einer heterogenitätssensitiven Unterrichtskultur, die individuelle Förderung durch entsprechend individualisierende oder differenzierende Unterrichtsformen anstrebt, eingebettet. Damit geht ein verändertes Verständnis der Aufgaben von Lehrkräften, aber auch der Organisation und Kultur einer ganzen Schule einher. In Schulen mit reformpädagogischer Ausrichtung wird dies unmittelbar deutlich. Es werden aber auch zunehmend im staatlichen System Räume oder Notwendigkeiten, Schule entsprechend zu konzipieren, geschaffen. Ein Beispiel hierfür ist die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, für welche individualisierende und

kooperierende Lehr-Lern-Formen in leistungsheterogenen Lerngruppen schulgesetzlich vorgeschrieben sind (§8a SchG BW). Unter dem Begriff des Lerncoaching wird Lernbegleitung für diese Schulart als verbindliche Aufgabe von Lehrpersonen definiert und erweist sich als wesentlicher Baustein einer gesamten Unterrichtskonzeption (Bohl, 2013). Die Idee der Lernbegleitung fördert in einer heterogenitätssensitiven Unterrichtskonzeption den lernendenseitigen Prozess des individuellen Lernens gegenüber der Frage der Gestaltung von Lernangeboten stark zu machen (Bohl, 2013). Um dies zu erreichen, sind in der gegenwärtigen Situation Schulentwicklungsprozesse notwendig, welche auf Ebene der Strukturen, Prozesse sowie Akteurinnen und Akteure ansetzen und Lernbegleitung in eine heterogenitätssensitive und förderorientierte Unterrichts- und Schulkultur einbinden.

Empirische Erkenntnisse

Die Vielgestaltigkeit von Lernbegleitung spiegelt sich in der empirischen Forschung. Dabei bezieht sich die Vielfalt zum einen auf das jeweilige pädagogisch-didaktische Setting, zum anderen auf die jeweiligen Faktoren, die empirisch untersucht werden. Für eine grobe Einordnung der Settings kann die oben genannte Begriffsklärung eine erste Einordnung liefern. Innerhalb der Forschung zu Lernunterstützung in Unterrichtssituationen lässt sich grob unterscheiden zwischen Zugriffen, die eher wenig domänenspezifisch auf Instrumente der Unterrichtsqualitätsforschung zurückgreifen, Perspektiven, die stärker fachdidaktisch orientiert sind und solche, die spezifische Schwerpunkte wie digitale Settings oder spezifische Lernengruppen fokussieren. Da Lernunterstützung in hohem Maß situativ vom jeweiligen Lerngeschehen abhängt, sind verallgemeinernde Schlussfolgerungen aus der Befundlage indes schwierig (Schnebel, 2019b).

Zur grundlegenden Systematisierung der jeweiligen Faktoren eignen sich Angebots-Nutzungs-Modelle. Die Einordnung der Studien entlang eines solchen Modells ermöglicht grob, zwischen Voraussetzungen und Handlungen auf Lehrendenseite, Angebotsgestaltung, Interaktionsgeschehen sowie Voraussetzungen, Nutzung und Effekten auf Lernendenseite zu

unterscheiden. Zudem können Bedingungsfaktoren auf Klassen-, Schul- und Systemebene einbezogen werden (Schnebel, 2019b).

Grundsätzlich lassen sich Prozesse im Lehr-Lern-Geschehen und spezifische Maßnahmen wie Lernbegleitung erfassen, (1) indem Handelnde wie Adressatinnen und Adressaten zu den Maßnahmen bzw. Prozessen befragt werden oder (2) indem das Geschehen über Beobachtung abgebildet wird (Schnebel, 2019b). Generell besteht dabei der Anspruch, die Tiefenstruktur des Lehr-Lerngeschehens zu erfassen. Befragungsstudien (1) befragen die Beteiligten retrospektiv nach ihren Wahrnehmungen zum Prozess und/oder ihren Einschätzungen zur Wirkung. Gängig ist etwa, in der Unterrichtsqualitätsforschung Lernende danach zu fragen, wie unterstützend sie die Lehrkraft generell wahrnehmen oder im Hinblick auf eine konkrete Unterrichtssequenz wahrgenommen haben. Ein gängiger Forschungsansatz besteht auch darin, in Befragungsstudien Lehrkräfte nach Zielsetzung, Konzeption und Bedingungen von Lernbegleitung zu befragen. Beobachtungsstudien (2) zielen darauf, Aspekte der konkreten Interaktion mittels direkter Beobachtung oder Videografie zu erfassen. Im Kontext unterrichtlicher Situationen bieten sich Videostudien an, da sie eine nachfolgende und wiederholte Analyse der flüchtigen Unterstützungssituationen ermöglichen. Herausfordernd für die Datenerhebung ist dabei, dass sich der Fokus von Kamera und Mikrofon jeweils sehr schnell auf eine neue Situation richten muss. Dies wird umso anspruchsvoller, je offener die Lernsituation gestaltet ist. Niedrig-inferent lassen sich im Sinne von Basiskodierungen Unterstützungssituationen von Phasen, in denen die Lehrkraft nicht unterstützt, unterscheiden und hinsichtlich Häufigkeit und Dauer auswerten (Schnebel, 2019a). Bezüglich der Art und Weise der Handlungen oder Interaktionen können Beobachtungen mittel-inferent ausgewertet werden. Es liegen eine Reihe an Studien vor, die diesen Ansatz nutzen (Krammer, 2009; Kürzinger et al., 2024; Pohlmann-Rother et al., 2018; Prinz, 2025; Schnebel et al., 2022; Schnebel & Wagner, 2016a). In der Unterrichtsqualitätsforschung sind hoch-inferente Ratings zu Qualitätsmerkmalen von Lernunterstützung verbreitet. In vielen dieser Studien werden Daten aus Beobachtungen mit Daten aus Befragungen kombiniert, um Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Faktoren auf Seiten der Lehrenden und Lernenden (Voraussetzungen, Effekte) mit Prozessfakto-

ren der Lernbegleitung zu verbinden. Eigene Studien sollen nun exemplarisch aufzeigen, wie die eingeführten Forschungszugänge im Feld der Lernbegleitung realisiert und methodisch umgesetzt werden.

Das Forschungsinteresse einer ersten eigenen Studie richtete sich auf Lernunterstützung in eigenständigen Arbeitsphasen der Lernenden, welche den Lehrkräften ein Zeitfenster bieten, um die Lernenden individuell und kleingruppenbezogen zu unterstützen (Prinz, 2025). In dieser Studie im Mathematikunterricht der Sekundarstufe wird Lernunterstützung konsequent in eine Angebots-Nutzungs-Modellierung von Unterricht unter Berücksichtigung der Oberflächen- und Tiefenmerkmale eingebettet, um bisherige Videostudien zu erweitern, die hauptsächlich auf eine Beschreibung der Lernunterstützung zielten. Dafür wurde eine mehrperspektivische Video- und Fragebogenstudie in einer umfangreichen Stichprobe realisiert, die es erlaubt, multivariate Analysen durchzuführen. Eine Standardisierung der videografierten Unterrichtsstunden erfolgte neben der Klassenstufe und dem Unterrichtsfach über das Thema der Stunde und deren didaktische Ausrichtung. Ein trichterförmig angelegtes Beobachtungssystem nutzt niedrig-, mittel-, und hoch-inferente Verfahren, um von der Bestimmung der Dauer der eigenständigen Arbeitsphase zur Einschätzung der Qualität einzelner Lernunterstützungssequenzen zu gelangen. Um das Zusammenspiel der Lernunterstützung mit weiteren Variablen seitens der Lernenden und der Lehrenden zu analysieren, wurden Fragebögen für beide Akteursgruppen sowie ein Leistungstest für die Lernenden eingesetzt. Die Studie hat eine Vielzahl an Einzelergebnissen hervorgebracht, wovon einige hier genannt werden sollen. Dass Lernunterstützung überwiegend auf der mathematisch inhaltlichen Ebene stattfindet, zeigen die Auswertungen der Unterrichtsvideos. Weiterführende Analysen legen darüber hinaus dar, dass deren Qualität in Abhängigkeit von der Gestaltung der rahmenden Arbeitsphase variiert – abhängig von deren Länge, deren Funktion im Lernprozess sowie der Sozialform, in der die Lernenden miteinander interagieren. Dies deutet auf einen systematischen Zusammenhang von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen in dieser Unterrichtsphase hin. Seitens der Lehrenden beeinflusst z. B. der Umstand, dass eine Lehrkraft fachfremd unterrichtet den Grad der kognitiven Aktivierung in ihrer Lernunterstützung. Hinsichtlich der differenziellen Voraussetzungen der Lernenden zeigt sich, dass

Lehrende in Abhängigkeit des Vorwissens und des Geschlechts der Lernenden sowie des Leistungsniveaus einer Klasse die Qualität der Lernunterstützung variieren. Innerhalb einer identischen Unterrichtsoberfläche erhalten die Lernenden folglich unterschiedliche Angebote seitens der Lehrkraft. Mit Blick auf die Ertragsseite belegen die Befunde beispielsweise, dass die Qualität der Lernunterstützung die Motivation der Lernenden in der Unterrichtsstunde unterschiedlich beeinflusst. Der umfangreiche Einblick in die Umsetzung von Lernunterstützung in eigenständigen Arbeitsphasen des alltäglichen Unterrichts eignet sich, um die Aufmerksamkeit von Lehrkräften in allen Phasen ihres Professionalisierungsprozesses auf diese Unterrichtsphase und deren Potenzial zu lenken.

Eine weitere eigene Studie zur Lernunterstützung in naturwissenschaftlich-experimentellen Lernarrangements in der Grundschule (Schnebel & Wagner, 2016a) greift das Desiderat auf, Lehrkrafthandeln in der konkreten Situation abzubilden. Hierzu wurde eine Videostudie realisiert, die untersucht, wie Lehrende ihre Lernenden beim Experimentieren unterstützen. Um ihr konkretes Handeln abzubilden, wurde ein Kodiervorgehen gewählt, das auf einer mittel-inferenten Ebene Aktivitäten kategorisiert und so einen systematischen Einblick zur Nutzung der Handlungsvarianten von Lehrkräften ermöglicht. Für die Analyse wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, das empirisch validierte Kategoriensysteme vorangegangener Studien, insbesondere der Studie von Krammer (2009), aufnimmt und erweitert (Schnebel & Wagner, 2016a). Aufgrund der für eine Videostudie relativ großen Stichprobe war es möglich, über latente Klassenanalysen Muster des Unterstützungshandelns zu generieren (Schnebel & Wagner, 2016b). Es zeigt sich, dass insgesamt kognitiv aktivierende, strukturierende, motivierende, evaluative und organisatorische sowie regulative Impulse gesetzt werden. Diese lassen sich theoretisch in kognitiv-strukturierende und sozial-regulative Impulse einteilen (Schnebel & Wagner, 2016a). Bezüglich der empirisch erzeugten Muster lässt sich festhalten, dass Muster 1 einen Schwerpunkt in kognitiv-strukturierenden Impulsen setzt, während in Muster 2 deutlich häufiger sozial-regulative Impulse gegeben werden. Muster 3 ähnelt Muster 1, weist aber einen deutlich höheren Anteil an evaluativen Impulsen aus. Hier wäre der Monitoring-Aspekt von Lernunterstützung also stärker ausgeprägt. Ein solches Vorgehen ermög-

licht zwar nicht direkt ein Qualitätsurteil, wie dies über hoch-inferente Ratings angestrebt wird; sie erlauben aber eine genaue Analyse dessen, was auf Lehrendenseite unterstützend stattfindet (Schnebel, 2019b). Gleicht man diese Ergebnisse mit theoretisch und empirisch fundierten Konzepten lernförderlicher Unterstützung ab, lassen sich Schlüsse ziehen, was in Professionalisierungsmaßnahmen gefördert werden sollte. Die Daten wurden im Rahmen einer Interventionsstudie, die Lehrkräfte mit und ohne Fortbildung vergleicht, erhoben. Dadurch konnten über die Abbildung des Lehrendenhandelns hinaus, Erkenntnisse zur Wirkung der Fortbildung auf das Unterstützungshandeln gewonnen werden. Es zeigte sich, dass die Fortbildung, welche schwerpunktmäßig die fachlichen Inhalte der Lernumgebung sowie deren fachdidaktische und konkrete Gestaltung umfasste, Effekte nach sich zieht. Lehrende mit Fortbildung zeigten ein signifikant höheres Maß an kognitiv-strukturierenden Aktivitäten und waren häufiger in Muster 1 zu finden als Lehrende ohne Fortbildung. Diese Befunde geben Hinweise auf die Bedeutung von Professionalisierungsmaßnahmen, welche Kompetenzen zur Lernbegleitung fördern.

Es liegen noch kaum Studien zur gezielten Förderung von Handlungskompetenz in der Lernunterstützung vor. Ein vielversprechender Ansatz, der im Hinblick auf Klassenmanagementkompetenzen in unterschiedlichen Studien erprobt wurde, wird in einer laufenden eigenen Studie auf Lernunterstützung übertragen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie mit Hilfe von Videovignetten erfasst werden kann, wie Lehrkräfte Unterstützungsbedarfe wahrnehmen, interpretieren und Handlungsoptionen auswählen. Hierzu wurde ein Befragungsinstrument entwickelt und validiert (Langer et al., i.V.). Der Forschungsansatz versucht, die forschungsmethodisch anspruchsvoll zu erfassenden on-the-fly-Assessments abzubilden, indem kategorial die Prozesse ‚noticing‘ und ‚knowledge-based reasoning‘ (interpretieren und Handlungsoption auswählen) erfasst werden. Auf dieser Basis werden in einem weiteren Schritt über Expertiseratings Aussagen zur Passung und Bedarfe der Assessments getroffen. Daraus lassen sich möglicherweise Schwerpunkte für Qualifizierungsmaßnahmen, in denen Videovignetten zur Selbsteinschätzung und zum Training genutzt werden, ableiten.

Bis auf die Forschergruppe von Ertl und Hartinger (2022) wurden bislang nur wenige Befunde zur Frage vorgelegt, welche Professionalitäts- und

Professionalisierungsmerkmale für eine gelingende Lernentwicklungsbegleitung vorhanden sein sollen (Ertl et al., 2025). In einem Projekt zu Gesprächskompetenzen in Lernentwicklungsgesprächen wird derzeit erforscht, welche Aspekte von Gesprächsführung angehende und im Beruf befindliche Lehrkräfte in videografierten Lernentwicklungsgesprächen wahrnehmen und welche Alternativen sie vorschlagen (Oberdorfer & Schnebel, 2024). Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der Lehrkräfte und den Studierenden vor einem Seminar zur Gesprächsführung in Lernentwicklungsgesprächen, während die Studierenden am Ende des Seminars in den meisten Facetten signifikant bessere Werte hinsichtlich der Einschätzung der Gesprächsführung in der Videovignette aufweisen (Oberdorfer & Schnebel, 2024). Zur genaueren Analyse regt auch der Befund einer begleitenden standardisierten Befragung an, der darauf hinweist, dass Lehrkräfte ihre Kompetenz, Lernentwicklungsgespräche zu führen, signifikant höher einschätzen als Studierende. Dennoch äußern beide Gruppen den Bedarf an Qualifizierungsmöglichkeiten. Insbesondere im Hinblick auf die Lehrenden kann dieser Befund ein Hinweis darauf sein, dass ein bildungspolitisch forciertes und im schulischen Alltag praktiziertes Lernbegleitungskonzept dennoch der Professionalisierung und der Weiterentwicklung der Verankerung auf Ebene der einzelnen Schule bedarf.

Bislang kaum empirisch untersucht ist die Frage, wie Schulen das Thema Lernbegleitung in Schulentwicklungsprozessen bearbeiten (Bebbon, 2023). Einige wenige Arbeiten liegen zu Lerncoaching vor (Krenn, 2020; Müller, 2020). Um zu erfassen, wie der Gegenstand der Lernbegleitung mit verschiedenen Einflussfaktoren auf Einzelschulebene interagiert, eignen sich qualitative Zugänge und Einzelfallstudien (Bäuerlein et al., 2021), wie sie in der Schulentwicklungsforschung etabliert sind. Sie erlauben eine vertiefte Analyse von Wahrnehmungen, Einstellungen und Handlungen der Beteiligten, von Prozessen und Strukturen der Einzelschule (Maag Merki, 2021). Als erster Befund kann empirisch verifiziert werden, dass eine an Schulqualitätsmodelle angelehnte Heuristik, welche auf den Entwicklungsgegenstand hin adaptiert und erweitert wird, dazu dient, Faktoren von Schulentwicklung für Lernbegleitung aufzudecken und durch Prä-Post-Vergleiche Prozesse nachzuzeichnen (Jakobs et al., 2024). In einer

weiteren Studie zur Schulentwicklung im Kontext von Lernentwicklungsgesprächen zeigte sich in einer Analyse auf Basis der Grounded Theory Methodology insbesondere das Moment der Irritation. Dieses entsteht durch das konzeptuelle Spannungsverhältnis zwischen Leistungsfeststellung (Ersatz eines Zeugnisses) und Anspruch der individuellen Förderung (vgl. theoretisch Bohl, 2019) und wird in der Praxis eher zugunsten der Leistungsfeststellung gelöst. Es wirkt als wesentlicher Antrieb des Entwicklungsprozesses (Mörke & Schnebel, 2024).

Ausblick

Die theoretischen wie die exemplarisch skizzierten empirischen Befunde verdeutlichen die große Bedeutung von Lernbegleitung für Bildungsprozesse von Lernenden. Zugleich macht der Anspruch individueller Förderung vor dem Hintergrund der heterogenen Bedarfe von Lernenden erforderlich, Lernbegleitung als zentralen Bestandteil der Lehrkräftebildung zu begreifen, um professionelle Kompetenzen in der Gestaltung adaptiver Lehr-Lern-Situationen auf- und ausbauen zu können. Während die Unterrichtsforschung zu Bedingungen, Praxen und Effekten von Lernunterstützung kontinuierlich den Forschungsstand ausbaut, besteht ein deutliches Desiderat zur Beforschung von mittelfristiger Lernbegleitung. Obwohl in der schulischen Praxis verschiedene Gesprächsformate zu Lernentwicklung verbreitet sind, stehen Studien, welche die Begleitung des mittelfristigen Kompetenzaufbaus erforschen, noch aus, insbesondere solche, die auch fachdidaktische Aspekte integrieren. Um in der schulischen Praxis individuelle Unterstützung von Lernenden im Unterricht wie mittelfristige Lernentwicklungsbegleitung nachhaltig zu implementieren, besteht Fortbildungs- aber auch Schulentwicklungsbedarf. Insbesondere der Horizont, dass Lernbegleitung ergänzend zur konkreten Unterstützungssituation eine Rahmung benötigt, in der Strukturen und Prozesse auf Ebene der Einzelschule gemeinsam ausgearbeitet und verankert sind, stellt ein Desiderat für die Schulentwicklung, aber auch für die Forschung dar. Um Lehrkräfte mit der anspruchsvollen Aufgabe, Lernende zu unterstützen und in ihrer gesamten Entwicklung zu fördern, ihrerseits zu unterstützen, bedarf es auch

auf Seiten der Lehrkräftebildung und der Schulentwicklung Begleitkonzepte, die ihrerseits konzeptionell und wissenschaftlich auszuformulieren sind. Ansätze hierzu bietet die Forschung zu Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehrkräftebildung und zu Schulentwicklungsberatung.

Literatur

- BÄUERLEIN, K., KRÜGER, M., & BÜHLMANN, F. (2021).** Lehrpersonen als Lerncoaches – Begleitstudie zur Implementation eines neuen Konzepts für die Lehrpersonenausbildung der Sekundarstufe II. *BzL - Beiträge Zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(2), 260–275. <https://doi.org/10.36950/bzl.39.2.2021.9229>
- BEBBON, M. (2023).** „Aber nur weil einer sagt, wir machen das so: Nein. Also so schon gar nicht!“. Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen Widerstand aus einem Schulentwicklungsprojekt zur Stärkung individueller Förderung am Gymnasium. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115(1), 48–52. <https://doi.org/10.31244/dd.2023.01.05>
- BOHL, T. (2019).** Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In E. Kiel, B. Herzog, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (1. Aufl., S. 414–425). Klinkhardt.
- BOHL, T. (2013).** Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 243–261). Beltz.
- BOHL, T. (2009).** *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Beltz.
- BOHL, T., & MEISSNER, S. (HRSG.). (2013).** *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Beltz.
- BOHL, T., & KUCHARZ, D. (2010).** *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz.
- BOHL, T., & SCHNEBEL, S. (2008).** Rückmeldung und Beratung. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule: Bd. 3. Grundlegung von Bildung* (S. 238–245). Schneider Hoheneggen.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- ERTL, S., KÜCHERER, B., & HARTINGER, A. (2022).** Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 221–236.

- JAKOBS, C., SCHNEBEL, S., & GRASSINGER, R. (2024).** Begabungsberatung auf Einzelschulebene betrachtet. In A. Flügel, J. Lange, B. Müller-Naendrup & J. Wiesemann (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung*: Bd. 27. *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 365–368). Klinkhardt.
- KLAFKI, W. (1963).** *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- KLIEME, E., SCHÜMER, G., & KNOLL, S. (2001).** Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). BMBF.
- KRENN, K. (2020).** Forschungsdaten für evidenzorientierte Schulentwicklung - Phänomene der Lernbegleitung in der Modellregion Bildung Zillertal. *Journal für Schulentwicklung*, 24(3), 23–28.
- KÜRZINGER, A., BÖTTINGER, T., & SCHULZ, L. (2024).** Individuelle Lernunterstützung als Voraussetzung für kooperatives Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Grundschulunterricht. Befunde eines videographischen Forschungsprojekts. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 228–246). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6098-14>.
- KRAMMER, K. (2009).** *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- LANGER, SCHNEBEL, & GRASSINGER, (I.V.).** Individual Learning Support in Learning Phases – Development of a Video-Based Test Instrument for the Measurement of diagnostic competencies in on-the-fly-assessments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- MAAG MERKI, K. (2021).** Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, W. Helpster, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 2–21). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- MANDOUIT, L., & HATTIE, J. (2022).** Revisiting “The Power of Feedback“ from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84(6), 1–9.
- MAIER, U. (2020).** Modellierung der Effekte lernzielorientierter Tests nach dem Prinzip des mastery measurement innerhalb einer digitalen, formativen Leistungsmessung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 769–791. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00958-6>
- MÖRIKE, D., & SCHNEBEL, S. (2024).** Partizipation und Reflexion in einem Schulentwicklungsprojekt zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 365–370). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:31386>
- MÜLLER, K. (2020).** Lerncoaching und Schulentwicklung. *Lehren & Lernen*, 46(6), 7–11.

- OBERDORFER, K., & SCHNEBEL, S. (2024).** Entwicklung und Evaluation einer Videovignette zur Abbildung und Förderung professioneller Wahrnehmung von Gesprächsführung in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 546–550). Klinkhardt.
- POHLMANN-ROTHER, S., KÜRZINGER, A., & LIPOWSKY, F. (2018).** Individuelle Lernunterstützung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht: Formen, Verteilungsmuster und Wirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 315–332.
- PRINZ, E. (2025).** *Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Angebot, Nutzung und Wirkung. Eine mehrperspektivische Video- und Fragebogenstudie zu Oberflächen- und Tiefenstrukturen im Unterricht der Sekundarstufe.* Waxmann.
- RUIZ-PRIMO, M. A., & FURTAK, E. M. (2007).** Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84.
- SCHNEBEL, S. (2013).** Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungsformen in der Allgemeinen Didaktik? *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, (3), 278–296.
- SCHNEBEL, S. (2019A).** Lehrpersonenhandeln in individualisierenden Lernformen in der Grundschule. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens & T. Idel (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht. Wirkungen, Transformationen, Reflexionen* (S.150-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHNEBEL, S. (2019).** *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung.* Klinkhardt.
- SCHNEBEL, S., & WAGNER, S. (2016A).** Kognitiv anregende Lernunterstützung in einem naturwissenschaftlichen Lernsetting. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 27(1), 107–120.
- SCHNEBEL, S., & WAGNER, S. (2016B).** Muster im Handeln von Lehrpersonen – Eine videobasierte Untersuchung von Lernunterstützung auf Mikroebene. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 157–178.
- SCHNEBEL, S., JANSSEN, M., WIEDENHORN, T. & KELLER-SCHNEIDER, M. (2022).** Beratungsbezogenes Handeln in der Lernunterstützung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 22(2), 86-98.
- VIELUF, S., PRAETORIUS, A.-K., RAKOCZY, K., KLEINKNECHT, M., & PIETSCH, M. (2020).** Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft, 63–80.
- VYGOTSKY, L. S. (1978).** *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Inklusion und Exklusion im gymnasialen Unterricht durch die (Re-)Produktion von Differenz

Zusammenschau zweier rekonstruktiver Studien

Marcus Syring und Lena Ludwig

Einleitung

Im Mai 2024 startete in Baden-Württemberg ein ‚Experiment‘: Alle Schüler:innen der vierten Klasse mussten am sogenannten ‚Kompass 4‘-Test teilnehmen, einem Kompetenztest, welcher für die verbindliche Grundschullaufbahnempfehlung zur Beurteilung herangezogen werden sollte (IBBW, 2024). An dem Test, der Testung sowie der Frage der verbindlichen Grundschullaufbahnempfehlung selbst, gab und gibt es viel Kritik (z. B. Kratz, 2024). Interessant scheint dabei jedoch die Frage zu sein, inwiefern die Exklusivität bzw. der exklusive Status oder auch der exklusive Habitus des Gymnasiums bzw. des Gymnasialen durch solche Zugangsbeschränkungen im Sinne exkludierender, ‚äußerer‘ Maßnahmen aufrechterhalten werden kann. Diese Fragen stellen sich schon seit längerem, denn über die letzten Jahre hinweg verfestigte sich auch in Baden-Württemberg der Trend, dass das Gymnasium die neue ‚Hauptschule‘ wird, da die Übergangsquote von der Grundschule auf das Gymnasium konstant über 40% seit dem Schuljahr 2012/13 liegt (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2024). Noch spannender dürfte die Frage sein, inwiefern in der Schule bzw. im Unterricht Handlungen von Lehrkräften, sogenannte Praktiken (Reckwitz, 2003), dazu beitragen, diese Exklusivität aufrechtzuerhalten. Unter diesem Blickwinkel soll im folgenden Beitrag die (Re-)Produktion von Differenz im gymnasialen Unterricht und die damit verbundene Inklusion bzw. Exklusion sowie die Frage der Herstellung von Exklusivität diskutiert werden.

Einen zweiten Zugang zu dem im Beitrag zu untersuchenden Feld liefert der Diskurs um die inklusive Beschulung selbst. Auch hierzu ließen sich zahlreiche Debattenbeiträge der vergangenen Zeit – wissenschaftlicher wie eher (bildungs-)politischer Natur – nennen (siehe z. B. prominent in den Medien ‚Der Fall Henry‘). Der Diskurs um eine inklusive Beschulung, also die Teilhabe aller Schüler:innen am Unterricht jenseits ihrer individuellen Unterschiede und ungleichheitskritischen Voraussetzungen, ist normativ stark aufgeladen. Im Schuljahr 2015/2016 wurde das ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ (UN-BRK, 2006) mit Änderungen der Landesschulgesetze für alle Schularten rechtskräftig. Auch wenn Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit haben, an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet zu werden, wurde das Sonderschulwesen nicht aufgelöst. Offen bleibt, wie bspw. Gymnasien mit den möglichen pädagogischen Problemen, die sich aus der Inklusion ergeben, umgehen und welche Folgen dies für die betroffenen Schüler:innen hat (Brinkmann, 2021). Besonders am Gymnasium, der Schulform, die den höchsten Schulabschluss in Deutschland vergibt, kann eine spannungsreiche Parallelität von Exklusivitätsansprüchen (Helsper et al., 2018) und Orientierungen an inklusiven Prozessen vermutet werden.

Im Folgenden werden zunächst der Forschungsstand zu Inklusion und Exklusion am Gymnasium und die theoretischen Setzungen der exemplarischen Studien ‚Differenz am Gymnasium: Das Maskieren von Exklusion am Beispiel eines inklusiven Gymnasiums‘ und ‚Heterogenität, Professionalität und Exklusivität am Gymnasium‘ zusammenfassend dargestellt. Der Artikel schließt mit einer Gesamtdiskussion und möglichen Implikationen für die Lehrer:innenbildung und -praxis ab.

Inklusion und Exklusion (am Gymnasium): Stand der Forschung

Gerade im deutschsprachigen Raum gibt es vielfältige Forschungsaktivitäten und einen breiten Forschungsstand (vor allem im Bereich der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung) zu Fragen der Inklusion und Exklusion, der Differenzherstellung bzw. der Zuschreibungen im Unterricht und in Schulen. Dabei werden unterschiedliche Differenzlinien in den

Blick genommen: bspw. Behinderung/ nicht Behinderung, (ethnisch-)kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund, sprachliche Heterogenität, soziale Heterogenität sowie Leistungsheterogenität (siehe zusammenfassend Tabelle 1).

Tab. 1: Exemplarische Forschungsarbeiten

Autor:innen	Jahr	Projekt/ Beitrag
Blasse	2015	Heterogene Lehrgruppen im Anspruch inklusiven Unterrichts
Budde & Rißler	2017	Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I (= UHU-Studie)
Diehm, Kuhn, Machold & Mai	2013	Ethnische Differenz und Ungleichheit
Fritzsche	2014	Inklusion als Exklusion Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens
Kalthoff	2006	Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen
Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein	2008	Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. Rekonstruktionen zur Transformation schulischen Lehrens und Lernens (= LuGs-Studie)
Martens	2015	Passung von Lehr- Lernkompetenzen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe
Merl	2019	Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen
Reh, Ricken, Idel & Rabenstein	2016	Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen (= GemSe-Studie)
Sturm, Wagener & Wagner-Willi	2020	Inklusion und Exklusion im Fachunterricht
Weber	2003	Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede am Gymnasium
Wischmann & Dietrich	2014	Genese von Heterogenität im Fachunterricht
Wittek	2013	Heterogenität als Handlungsproblem

Über die Ergebnisse aus den verschiedenen Studien hinweg zeigen sich drei zentrale Befunde:

1. Die Leistung der Schüler:innen wird zum *Kern pädagogischer Ordnungen* (Rabenstein, et al., 2013), d. h. dass soziale Kategorisierungen,

wie bspw. kulturelle Differenzen oder Geschlechtsunterschiede, in Leistungsunterschiede transformiert werden und diese Leistungsunterschiede auf Basis eben dieser sozialen Kategorisierungen erklärt und teils festgeschrieben werden (z. B. Rabenstein et al., 2013; Urban et al., 2020; Merl, 2019).

2. Ein weiterer zentraler Befund zeigt, dass Differenzkonstruktionen im Unterricht vor allem funktional zur Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung genutzt werden (Rabenstein et al., 2013; Merl, 2019).
3. Ein dritter Befund zeigt, dass soziale Differenzen in den Mustern Thematisierung, Adressierung und Signifizierung *reinszeniert* und somit sichtbar werden (Rabenstein et al., 2013). Werden beispielsweise Bezugnahmen auf die Differenz ‚Behinderung/ nicht Behinderung‘ explizit gemacht, beispielsweise durch die Bezeichnung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘, erhalten sie einen formalen, diagnostischen und vermeintlich objektiven Charakter (Schuhmann, 2014). Dadurch erfolgt Inklusion im Unterricht auf einer formal-sichtbaren Ebene, im Sinne einer physischen Anwesenheit aller Schüler:innen, die es erst erlaubt zu exkludieren (Akbaba & Bräu, 2019). Merl (2019) konnte beispielsweise in seiner Dissertationsstudie für den inklusiven Unterricht rekonstruieren, dass Lehrkräfte Schüler:innen entlang zugeschriebener (un-)genügender Fähigkeiten differenzieren und dadurch legitime Formen von Exklusionen erzeugen.

Die Erforschung zur Inklusion und Exklusion bzw. Differenzherstellung erfolgt im interpretativ-rekonstruktiven Paradigma mittels diverser Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Daher ist es nur verständlich, dass damit auch unterschiedliche theoretische Setzungen einhergehen, die jedoch beim Vergleich bzw. der In-Beziehungs-Setzung verschiedener Forschungsbefunde unbedingt zu berücksichtigen sind.

Theoretische Setzungen

Dem empirischen ‚Phänomen‘ der Inklusion und Exklusion durch Herstellung von Differenz (auch am Gymnasium im Sinne der Herstellung eines

exklusiven Status) können – wie erwähnt – unterschiedliche sozialtheoretische Setzungen vorangestellt werden. Im Folgenden sollen zwei solcher theoretischer Setzungen vorgestellt werden, auf deren Grundlage sich auch die anschließend präsentierten empirischen Studien beziehen.

Systemtheoretische Perspektive

Aus einer systemtheoretischen Perspektive kann Inklusion und Exklusion analytisch als kommunikative Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Schüler:innen im Erziehungssystem gefasst werden. Stichweh (2009) stellt eine solche Verbindung zwischen dem Imperativ der Vollinklusion, also der kommunikativen Berücksichtigung aller Gesellschaftsmitglieder, und den Semantiken, Normen und Werten von Inklusion und Exklusion her. Dabei hebt er die asymmetrische Unterscheidung von Inklusion und Exklusion als Logik der Operation hervor, die mit einer tendenziellen Illegitimität von Exklusion in der Moderne einhergeht. Inklusion und Exklusion sind also in diesem systemtheoretischen Verständnis nicht gleichwertig legitim und Exklusion sei nur dann zulässig, wenn sie in eine Form der Inklusion gebracht wird. Übertragen auf schulische Inklusion als Programmatik (Katzbach, 2015) und somit als für die Praxis wirkmächtige Semantik, kann die Frage formuliert werden, *ob* und wenn ja, *wie* sich die (re-)inkludierende Absicht von Exklusion empirisch beobachten lässt.

Die Operation der Zuschreibung von kategorialen Differenzierungen, wie zum Beispiel ‚Behindert/ Nicht-behindert‘, kann im Anschluss an Emmerich und Hormel (2013) als „Askriptionen“ (S. 33) gefasst werden, um den Prozess der Attribuierung von individuellen oder kollektivistischen Merkmalen der Schüler:innen beobachtbar sowie beschreibbar zu machen. Dabei ist für empirische Untersuchungen die Frage zentral, „wie Individuen in Schule und Unterricht kommunikativ berücksichtigt und dabei im Modus von Inklusion/Exklusion differenziert werden“ (Emmerich, 2016, S. 48).

Diese kommunikationsbasierte Betrachtung von Unterricht vernachlässigt jedoch jene Phänomene, die nicht kommunikativ explizit aufgerufen werden. Um die Phänomene der Inklusion und Exklusion auch hinsichtlich von Materialitäten, also Räumen, Körpern und Artefakten beschreibbar zu machen, wird im Folgenden eine praxistheoretische Perspektive auf Differenz im Unterricht angeschlossen (Ludwig, 2022, S. 831).

Praxistheoretische Perspektive

Praxistheorien sind als eine „sozialtheoretische Perspektive“ (Reckwitz, 2003, S. 284) zu behandeln, „welche die einzelnen Autoren übergreift“ (Reckwitz, 2003, S. 284). Sie bieten keine stabilen Theoriearchitekturen an, sondern sind als „bloße frameworks von Begriffen und Annahmen“ zu verstehen, so Hirschauer (2008, S. 172). Dies macht sie im Sinne einer flachen Ontologie (Schatzki, 2016) so ertragreich für die empirische Analyse, da sie den ‚Erfindungsreichtum der Praxis‘ (Hirschauer, 2008) abzubilden versucht. Diese flache Ontologie hilft bei der Arbeit am Material im Sinne einer empirischen Suchbewegung für die Beschreibung von Fällen, wird dann jedoch zunehmend verlassen und hin zu einer komplexen Sinnstruktur entlang der jeweiligen Thematik (hier der Inklusion und Exklusion durch die Herstellung von Differenz) verdichtet.

Eine Praktik ist die „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290), verläuft routinisiert und wird durch implizites, geteiltes praktisches Wissen zusammengehalten (Reckwitz, 2003, S. 290). Artefakte wiederum schaffen eine Kontinuität oder auch „materiale Verankerung“ (Reckwitz, 2003, S. 291) zwischen situativ und zeitlich voneinander entfernten Praktiken. Dabei entsteht soziale Ordnung durch eine Zusammenhangsbildung einzelner Praktiken, die in ihrem Verhältnis zueinander bzw. im Vollzug hervorgebracht werden (Schatzki, 2002, S. 18). Differenzen werden in genau solchen sozialen Praktiken und spezifischen Ordnungen hervorgebracht (Merl, 2019, S. 20).

Diese Betrachtung ermöglicht es, eine Askriptionspraxis im Modus von Inklusion und Exklusion als materialisierte, routinisierte Differenzierungspraxis zu beschreiben, die in menschliche (Schüler:innen- und Lehrer:innen-)Körper eingeschrieben ist und im (Klassen-)Raum beobachtbar wird.

Zwei (exemplarische) Studien

Im Folgenden werden zwei Studien der Autor:innen dieses Beitrags exemplarisch vorgestellt, um Gemeinsamkeiten mit Blick auf Praktiken der Herstellung von Differenz und übergeordnete Implikationen für Unterricht und Lehrer:innenbildung abzuleiten.

Differenz am Gymnasium: Das Maskieren von Differenz und Exklusion am Beispiel eines inklusiven Gymnasiums

In der ethnographischen Studie von Ludwig (Brinkmann, 2021; Ludwig, 2022, 2023) wurde der übergeordneten Frage nachgegangen, wie es Lehrkräfte im Unterricht schaffen zu differenzieren, ohne Differenzen zu thematisieren. Hierfür wurden zwei kontrastive Gymnasien im städtischen Raum zur Beobachtung ausgewählt: ein dezidiert inklusives und ein klassisch-humanistisches, nicht dezidiert inklusiv arbeitendes Gymnasium. Am inklusiven Gymnasium wurden sechs Lehrkräfte über drei Monate hinweg begleitet, am klassisch-humanistischen Gymnasium zwei Lehrkräfte über zwei Monate hinweg. Das Design der Studie (siehe Tabelle 2) orientiert sich an einer qualitativen Mehrebenenanalyse nach Helsper und Kolleg:innen (2010), die Datenauswertung aller Teilstudien wurde mittels Kodieren nach der der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet.

Tab. 2: Design der Studie von Ludwig.

	Teilstudie 1 Ludwig (2022)	Teilstudie 2 Brinkmann (2021)	Teilstudie 3 Ludwig (2023)
Ebene des Sozialen	Interaktion	Deutungen	Relationierung über thematischen Anschluss von Interaktion und Deutungen
Forschungsfragen	Welcher Praktiken bedienen sich Lehrkräfte am Gymnasium, um Differenz im Unterricht herzustellen? Wie lässt sich Exklusion beobachten ohne reifizierend auf Personenkategorien ausweichen zu müssen?	Welche Deutungsmuster haben Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums? Welchen methodologischen Ertrag hat die Verbindung von Grounded Theory und Deutungsmusteransatz?	Wie maskieren Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium Differenz? Für welches Problem ist das Maskieren von Differenz die Lösung?
Erhebungsmethode	Fokussierte Ethnografie (Knoblauch, 2001)	Problemzentrierte Interviews (Witzel, 2001)	Keine
Generierte Datensorte	Beobachtungsprotokolle	Interviewprotokolle	Interviewprotokoll & Beobachtungsprotokoll

Datenauswertung	Kodieren mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996)	Kodieren mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996)	Kodieren mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996)

Im Folgenden werden nur Ergebnisse der ersten Teilstudie vorgestellt, da diese eine vergleichende Analyse zur später vorgestellten Studie von Syring und Kolleg:innen (2020) ermöglicht. Diese erste Teilstudie fokussierte die Ebene der konkreten Interaktion und damit folgende Forschungsfragen:

- Welcher Praktiken bedienen sich Lehrkräfte am Gymnasium, um Differenz im Unterricht herzustellen?
- Wie lässt sich Exklusion beobachten ohne reifizierend auf Personenkategorien ausweichen zu müssen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden fokussierte Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen einer fokussierten Ethnografie (Knoblauch, 2001) durchgeführt. Die Lehrkräfte trugen in den Stunden, die teilnehmend beobachtet wurden, ein kleines portables Mikrofon, mit dessen Hilfe im Nachhinein die Beobachtungsprotokolle um den konkreten Wortlaut ergänzt werden konnten.

Zentrale Ergebnisse

Insgesamt konnten vier Praktiken rekonstruiert werden:

- das Thematisieren von Differenz,
- das De-Thematisieren von Differenz,
- das Maskieren von Differenz,
- das Maskieren von Exklusion.

Die Praktiken sind als Kontinuum zu verstehen, bei dem sich der Grad der (De-)Thematisierung von Differenz bis hin zur äußersten Form, der Maskierung, erstreckt. Alle Praktiken führen zu einer vordergründigen Stabilisierung der pädagogischen Ordnung von Unterricht, da der Vollzug durch die De-Thematisierung und Maskierung gewährleistet wird. Die Sichtbarkeitsstruktur der Inklusion, also die physische Anwesenheit aller Schüler:innen, ist fester Bestandteil der Stabilisierung der pädagogischen Ordnung des Unterrichts. Die rekonstruierten Praktiken können als normativ-

legitime Unterscheidungen betrachtet werden, die es ermöglichen, im inklusiven Unterricht legitim zu differenzieren und zu exkludieren. Dies stellt eine Erweiterung des Forschungsstandes für den inklusiven Unterricht dar. In den empirischen Fallbeispielen, die den vier Praktiken zugrunde liegen, zeigen sich auch die Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte. Beispielsweise wurde die Vorstellung einer Lehrkraft aufgezeigt, die von einer klasseinheitlichen deutschen Herkunft der Schüler:innen ausgeht (Ludwig, 2022). Im Fall wird exemplarisch das De-Thematisieren einer herkunftsbezogenen Differenz im Unterricht aufgezeigt, wobei die (ehemaligen VKL-) Schüler:innen die Normalitätsvorstellungen der Lehrkraft irritieren und sich so auf eine potenziell mögliche, inklusive Kommunikation beziehen (Ludwig, 2022). In einem anderen Fall zur Maskierung von Exklusion (Ludwig, 2022) wird deutlich, welche Drastik für Schüler:innen entstehen kann, die zwar physisch anwesend sind, aber dennoch von der pädagogischen Kommunikation exkludiert werden (Ludwig, 2022). Die Maskierung der Differenz wurde in diesem Fall mit einem organisatorischen und didaktischen Arbeitsaufwand durch die Lehrkräfte geplant, inszeniert und aufrechterhalten. Diese wurde selbst bei der Einforderung einer De-Kategorisierung durch die betroffenen Schüler:innen nicht aufgelöst.

Der Forschungsstand zum inklusiven Unterricht, wird um eine extremere empirische Differenzierungsvariante ergänzt: Das Phänomen des Maskierens von Differenz. Dies kann, auch über die besprochenen Fallbeispiele hinaus, als „organisatorische Problemlösung der Einzelschule gesehen werden, die es den Lehrkräften ermöglicht, weiter handlungsfähig im Anspruch von Inklusion zu bleiben“ (Ludwig, 2023, o.P.). Die Lehrkräfte sind damit konfrontiert, alle Schüler:innen zu inkludieren bzw. eine Sichtbarkeitsstruktur von Inklusion zu bewahren und zugleich den gymnasialen Leistungsanspruch aufrechtzuerhalten.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass ein Gewinn für die methodologisch-ethnografische Diskussion durch die Verbindung einer systemtheoretischen und praxistheoretischen Perspektive auf Unterricht entsteht, die es erlaubt, das Problem der Reifizierung von Differenzkategorien (Emmerich & Hormel, 2017) zu minimieren. Dies gelingt u. a. dadurch, dass die De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken empirisch aufgrund der Bezugnahmen der Schüler:innen auf eine inklusive Kommunikation rekonstruiert werden. Folglich musste in der

Beobachtung und Rekonstruktion nicht auf eigene (reifizierende) Unterscheidungen zurückgegriffen werden, um die Exklusion von Schüler:innen (-gruppen) im Unterricht zu beschreiben.

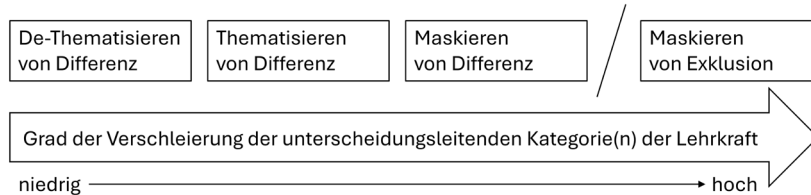


Abb. 1: Praktiken des (De-)Thematisierens und Maskierens (Quelle: Ludwig, 2022, S. 835)

Diskussion

Die Ergebnisse der (Teil-)Studie verweisen auf eine komplexe Sinnstruktur auf der Ebene von Praktiken im Unterricht. Diese ermöglichen es, die Exklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schüler:innen mit einem zugeschriebenem Migrations- sowie Fluchthintergrund durch ein Maskieren zu legitimieren. Die beobachteten Lehrkräfte stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, eine Differenzierungspraxis zu etablieren, die sowohl eine legitime Form der Exklusion produziert als auch den gymnasialen Unterricht nicht irritiert.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass selbst an einem Gymnasium, welches viele Mechanismen (z. B. Tischgruppenprinzip, Klassenlehrer:innenteams etc.) entwickelt hat, um einen inklusiven Umgang zu etablieren, an der Thematisierung von insbesondere ungleichheitskritischen Differenzen (wie z. B. Behinderung) scheitert. So kann die These aufgestellt werden, dass die Schüler:innen durch ihre Bezugnahmen auf die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte einen Hinweis auf problematische (dethematisierte oder maskierte) Differenzen und Exklusionen geben und somit den neuralgischen Punkt eines inklusiven Gymnasiums benennen: Die Selektions- und Allokationsfunktionen der Schule (Fend, 2006) bleiben auch bei einer inklusiven Beschulung erhalten. Zu einem Auseinanderklaffen von (inklusivem) programmatischen Anspruch und schulischer Praxis wurden bereits zahlreiche Studien (u. a. Breidenstein & Rademacher, 2017; Blasse et al., 2015) publiziert, jedoch wird hier der Forschungsstand um die Facette erweitert,

dass dieses Auseinanderklaffen mit einer (ressourcen-)aufwändigen und inszenierten Praxis versucht wird zu verstecken: Dem Maskieren von Differenz und Exklusion.

Heterogenität, Professionalität und Exklusivität am Gymnasium

In der videographischen Studie von Syring und Kolleg:innen (2020; siehe auch Syring, 2024) wurde den Fragen nachgegangen, wie Lehrkräfte am Gymnasium Differenz herstellen und mit dieser umgehen und welche Deutungen der Lehrkräfte diesem Handeln zugrunde liegen.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Frühjahr 2018 an zwei großstädtischen Gymnasien insgesamt 43 Unterrichtsstunden bei 6 Lehrkräften in 9 verschiedenen Klassen gefilmt. Zusätzlich wurden Interviews in narrativer Form (vor den Videoaufnahmen) und als halbstandardisierte Leitfadeninterviews (nach den Videoaufnahmen) mit den beteiligten Lehrkräften geführt. Zusätzlich wurden auch Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen geführt sowie schulöffentliche Dokumente (z. B. Leitbild, Schulprogramm etc.) gesichert. Die Videodaten, von denen im Folgenden Ergebnisse berichtet werden, wurden mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2010; Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2014).

Zentrale Ergebnisse

Im Rahmen der Rekonstruktion von zwei Fällen wurde der Aspekt der ‚Zeit‘ im Kontext der Hervorbringung von Differenz über Praktiken im Gymnasialunterricht näher betrachtet (Reh et al., 2015; Wagner-Willi, 2004). Konkret wurde der Frage nachgegangen, wie ‚Zeit‘ im Kontext von Differenzierungspraktiken durch Lehrkräfte thematisiert und genutzt werden und welche Orientierungsmuster bzw. -rahmen ihnen zugrunde liegen. Zeit wird dabei als Element sozialer Ordnungen, ein Instrument von Kontrolle und Macht, ein Instrument zur Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen von Schule (Fend, 2006) sowie als Zuschreibungskategorie (Burzan & Schöneck, 2014; Foucault, 1982; Sturm, 2018) verstanden.

Im ersten Fall zeigten sich die Praktiken der Verlagerung und Kollektivierung von Zeit im Orientierungsrahmen von Synchronität und Homogenität (Syring et al., 2020). Indem sowohl im Klassenzimmer zwischen Schüler:innen(-gruppen) als auch über den Klassenraum hinweg (innerhalb des

Jahrgangs/ im Vergleich zur Parallelklasse) Zeit nicht an individuellen Lernbedürfnissen orientiert wurde, sondern als kollektive Vorgabe diente, wurde Zeit im Sinne der Synchronisation und Homogenisierung funktionalisiert. Dies erscheint mit Blick auf das Gymnasium interessant, da scheinbar nicht nur innerhalb einer Klasse eine gewisse ‚Gleichzeitigkeit‘ zu herrschen hat, sondern sogar darüber hinaus. Im zweiten Fall zeigten sich die Praktiken der Beschleunigung/ des Tempos und der Personalisierung von Zeit, beides jedoch ebenfalls im Orientierungsrahmen von Synchronität und Homogenität.

Diskussion

Bei beiden Fällen zeigte sich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen, der durch unterschiedliche Orientierungsmuster und z.T. unterschiedliche Praktiken ‚gefüllt‘ ist. Mit Blick auf den gymnasialen Unterricht erscheint der geteilte Rahmen der Homogenität und Synchronität dahingehend als interessant, als dass sie die damit verbundenen Praktiken der Differenzierung nur „teilweise an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler (als ein Art Supercode) [orientieren], sondern eher daran, inwiefern unterrichtshabituelle Erwartungen (Sturm, 2018) erfüllt wurden bzw. inwiefern einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen sich in unterrichtliche Hierarchien einfügen konnten (Gellert, 2013).“ (Syring et al., 2020, S. 258) Einschränkung bleibt festzuhalten, dass zunächst die Frage offenbleiben muss, inwiefern es sich hier um einen spezifischen Orientierungsrahmen am Gymnasium handelt, da kontrastierend keine andere Schulform untersucht wurde.

Gesamtdiskussion und Implikationen

Die Rekonstruktionen in beiden Studien zeigen unterschiedliche Praktiken der Herstellung von Differenz im Unterricht sowie der (De-)thematisierung dieser Praktiken und ergänzen sich damit in ihren Aussagen. Zudem schließen die Ergebnisse an bisherige Studien an und bestätigen den Befund, dass Differenzkonstruktionen (und auch deren (Nicht-)Thematisierung) vor allem einen funktionalen Charakter mit Blick auf die Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung (Rabenstein et al., 2013; Merl, 2019)

haben. Man könnte sogar noch weitergehen und hier von einer Aufrechterhaltung schulischer (ggf. sogar spezifischer gymnasialer) Ordnungen sprechen. Ein genauerer Blick auf die Frage, ob es dabei tatsächlich um ‚Leistung‘ oder eher noch um ‚unterrichtshabituelle Erwartungen‘ (siehe auch ‚heimlicher Lehrplan‘) geht, wäre genauer zu untersuchen. Auch zeigen die beiden vorgestellten Studien sehr gut, dass Differenzen in den Mustern Thematisierung, Adressierung, Signifizierung (Rabenstein et al., 2013), Dethematisierung und Maskierung (Ludwig, 2022) reinszeniert und somit sichtbar werden.

Vor allem die (schul-)politische Debatte über die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung ist oft stark vereinfacht. Eine dichotome Einteilung in ‚gute Inklusion‘ und ‚schlechte Exklusion‘ verkennt offensichtlich die tiefgreifende Komplexität schulischer Praxis und die unvermeidliche Verbindung von Inklusion und Exklusion. Daraus ergeben sich vier zentrale Aspekte der Empfehlungen für die Lehrer:innenbildung und die schulische Praxis:

1. Lehrkräfte benötigen ein tieferes Verständnis für die Verflechtung von Inklusion und Exklusion. Für die universitäre Lehrer:innenbildung bedeutet dies eine feste Verankerung des analytischen Paares der Inklusion/Exklusion im Curriculum.
2. Differenzierungspraktiken, Differenzkategorien und Orientierungen (oder Muster) können wissenschaftlich-methodisch ‚sichtbar‘ gemacht werden, dies gelingt auch mit Studierenden und Lehrkräften. Dieses Potential sollte in die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsformaten sowie Reflexionsrunden genutzt werden.
3. Exklusion – verstanden als unvermeidbarer Teil einer Differenzierungspraxis – sollte (in der Lehrer:innenbildung wie schulischen Praxis) enttabuisiert werden. Eine solche Enttabuisierung könnte durch offene Diskussionen und Reflexionen über konkrete Unterrichtssituationen und Fallbeispiele erfolgen. Dabei sollten die möglichen Konsequenzen der Transparenz von Exklusionsprozessen offen besprochen werden. Ganz salopp könnte man hier sagen, dass eine pädagogische Programmatik ‚gebastelt‘ werden muss, die Exklusion als Form von Inklusion miteinbezieht. Dies könnte als Angebot der (gemeinsamen) Reflexion mit Lehramtsstudierenden und Lehrkräften (z. B. mittels Kasuistik) zur Herausbildung „eines

(selbst)reflexiven wissenschaftsbasierten Habitus“ (Helsper, 2016, S. 104; Bennewitz & Bräu, 2022) erfolgen.

4. Zugleich könnten Forschungsbefunde und didaktische Implikationen im Kontext von leistungsbezogener Heterogenität (Bohl, 2023) integriert werden, um so zu einer umfassenden Diskussion mit didaktischen Lösungen zu kommen. Solche Gespräche könnten dazu beitragen, dass Lehrkräfte sich im Umgang mit den unvermeidbaren Exklusionsmechanismen sicherer fühlen.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass im Rahmen der hier berichteten Studien kontrastive Fallvergleiche innerhalb von Personen und Schulen (einer Schulart) gewählt wurden. Offen bleibt allerdings, ob sich die gefunden Orientierungsrahmen und Praktiken auch in anderen Schulformen, z. B. auch in Grundschulen, zeigen oder ein Spezifikum des gymnasialen Unterrichts darstellen. Ebenfalls weitestgehend nicht betrachtet wurde die internationale Studienlage zu Inklusion. Dies begründet sich zwar durch die spezifische Situation des Gymnasiums in Deutschland, könnte aber Anlass für zukünftige Studien sein: So wäre beispielsweise das Phänomen des Maskierens oder die Praktiken der Differenzherstellung in Ländern zu prüfen, die im Gegensatz zu Deutschland ein weitaus inklusiveres Schulsystem mit gemeinsamem Unterricht etabliert haben wie z. B. Norwegen, Schweden oder Italien (Powell, 2018).

Die vorgestellten Studien heben die Bedeutsamkeit hervor, die Exklusionsprozesse von Schüler:innen, besonders im Hinblick auf strukturelle Benachteiligungen, haben, und beleuchteten die konkrete Askriptionspraxis an Gymnasien sowie die damit verbundenen Deutungen und Orientierungsmustern sowie mögliche professionstheoretische Perspektiven.

Literatur

- AKBABA, Y., & BRÄU, K. (2019).** Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 165–184). Barbara Budrich.
- ASBRAND, B., & MARTENS, M. (2018).** *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.

- BLASSE, N. (2015).** Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen, & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und praxistheoretische Zugänge* (S. 275–301). Beltz Juventa.
- BLASSE, N., BUDDE, J., HINRICHSSEN, M., HUMMICH, M., NIEMEYER-JENSEN, B., & THON, C. (2015).** Die Exklusivität des Inklusiven. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 137–161). Prolog.
- BOHL, T. (2023).** Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 264–281). Klinkhardt.
- BOHSACK, R., FRITZSCHE, B., & WAGNER-WILLI, M. (HRSG.). (2014).** *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Barbara Budrich.
- BOHSACK, R. (2010).** *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Leske + Budrich.
- BREIDENSTEIN, G., & RADEMACHER, S. (2017).** *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Springer VS.
- BRINKMANN, L. (2021).** „Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so“ – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 22(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3729>
- BUDDE, J., & RIßLER, G. (HRSG.). (2017).** *Heterogenitätsforschung. Empirische und praxistheoretische Zugänge*. Springer VS.
- BURZAN, N., & SCHÖNECK, N. M. (2014).** Zeit. In G. Endruweit, G. Trommsdorff, & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 638–639). UVK.
- DIEHM, I., KUHN, M., MACHOLD, C., & MAI, M. (2013).** Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 644–655.
- EMMERICH, M., & HORMEL, U. (2013).** Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Springer VS.
- EMMERICH, M. (2016).** Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 42–57. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-171735>
- FEND, H. (2006).** *Neue Theorie der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FOUCAULT, M. (1982).** The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- FRITZSCHE, B. (2014).** Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh

- (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). transcript.
- GELLERT, U. (2013).** Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 211–227). Springer VS.
- HELSPER, W., DREIER, L., GIBSON, A., KOTZYBA, K., & NIEMANN, M. (2018).** Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Springer VS.
- HELSPER, W., HUMMICH, M., & KRAMER, R.-T. (2010).** Qualitative Mehrebenenanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119–135). Beltz Juventa.
- HIRSCHAUER, S. (2008).** Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Suhrkamp.
- IBBW. (2024).** Kompass 4. Abrufbar unter <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Kompetenzmessung/kompass4> [17. März 2025].
- KALTHOFF, H. (2006).** Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93–122). UVK.
- KATZENBACH, D. (2015).** Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Klinkhardt.
- KOLBE, F.-U., REH, S., IDEL, T.-S., FRITZSCHE, B., & RABENSTEIN, K. (HRSG.). (2008).** Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRATZ, A. (2024).** Was bei Kompass 4 alles schiefging. Beitrag vom 20. Dezember 2024 in den Stuttgarter Nachrichten. Abrufbar unter <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.kompetenztests-fuer-viertklaessler-was-bei-kompass-4-alles-schiefging.a65d3d28-1451-448f-b6e6-99267e1c7f15.html> [17. März 2025].
- LUDWIG, L. (2022).** „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68, 827–845. Beltz Juventa.
- LUDWIG, L. (2023).** „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrebenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/682> [29. Mai 2024].

- MARTENS, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 211–230.
- MERL, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.
- POWELL, J. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127–141). Barbara Budrich/ utb.
- RABENSTEIN, K., REH, S., RICKEN, N., & IDEL, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- RECKWITZ, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 282–301.
- REH, S., RICKEN, N., IDEL, T.-S., & RABENSTEIN, K. (2016). Schulentwicklung und Adressierung. Eine rekonstruktive Analyse von Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 85–102.
- SCHATZKI, T. R. (2002). *The Site of the Social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park.
- SCHATZKI, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). transcript Verlag.
- SCHUHMAN, I. (2014). „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert -nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291–307). transcript.
- STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG. (2024). *Übergänge von Grundschulen auf weiterführende Schulen*. Abrufbar unter https://www.statistikbw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AU_uebergaenge.jsp [13. Juni 2025].
- STICHWEH, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- STURM, T. (2018). (Leistungs-)Differenz in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 51–66). Beltz Juventa.
- STURM, T., WAGENER, B., & WAGNER-WILLI, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht: Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 163–178). Barbara Budrich.

- SYRING, M. (2024).** Sehen, Hören, Lesen: Method(olog)ische Überlegungen zur videografischen Erforschung von (inklusivem) Unterricht. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla, & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 16–30). Klinkhardt.
- SYRING, M., BRINKMANN, L., WEIB, S., & KIEL, E. (2020).** „Das muss am Gymnasium schneller gehen“: Eine praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion von „Zeit“ im Kontext von Differenzierungspraktiken im Gymnasialunterricht. In E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.), *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (S. 235–262). Springer VS.
- UNITED NATIONS. (2006).** *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf [11. März 2020].
- URBAN, M., BECKER, J., ARNDT, A.-K., LÖSER, M., & WERNING, R. (2020).** Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns, & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwester?* (S. 81–85). Klinkhardt.
- WISCHMANN, A., & DIETRICH, C. (2014).** Genese von Heterogenität im Fachunterricht: Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. *bildungsforschung*, 11(1), 1–13.

Centuries of grading: Diskussionslinien und Forschungsbefunde zur Notengebung

Britta Kohler und Nicolas Hübner

Einleitung

Noten seien „ultra krass“ (Rauterberg, 2025) für ihn gewesen, erzählt ein ehemaliger Schüler, eine Zahl, „... die dich bewertet. Die über dein Leben entscheidet“ (Rauterberg, 2025), und er schlägt vor, unter anderem mit Blick auf den erlebten Leistungsdruck, „man könnte das ganze Notensystem abschaffen“ (Rauterberg, 2025). Wer in den Medien nach weiteren Meinungsäußerungen sucht, findet viele weitere kritische Stimmen unterschiedlichen Anspruchs, die beispielsweise fragen, ob es normal sei, „dass man das Gefühl hat, Lehrer würden Noten würfeln“ (7Alexxx7, 2023), oder erklären, wie es dazu komme, dass in der Schule ‚unfair‘ benotet wird (Simplicissimus, 2024). Diese Kritik an Noten, die sich einerseits auf ihre problematischen (Neben-)Wirkungen und andererseits auf ihre mangelnde Aussagekraft und Vergleichbarkeit bei hoher zugeschriebener Relevanz richtet, ist nicht neu. Sie wird seit mehr als hundert Jahren formuliert und ist beispielsweise Kernbestandteil reformpädagogischer Bestrebungen. So äußerte schon Ellen Key (1902/1992), die über „Seelenmorde in den Schulen“ (S. 143) schrieb, Zeugnisse müssten „von der Erde ausgetilgt werden“ (S. 160).

Im Folgenden soll es darum gehen, zentrale Diskussionslinien zur Notengebung und zu alternativen Formen der Leistungsbeurteilung darzustellen, die in ihren Grundzügen bis heute aktuell und relevant sind, ihren Ausgang aber bereits vor mehr als einem Jahrhundert nahmen. Die Auswahl der Diskussionslinien orientiert sich an den Publikationen Thorsten Bohls, dem der vorliegende Band gewidmet ist und der insbesondere Grundfragen der Notengebung, alternativen Formen der Leistungsbeurteilung und auch

rechtlichen Grundlagen sowie Bundesländervergleichen einen bedeutenden Teil seiner viel beachteten Forschungstätigkeit gewidmet hat und bis heute widmet. Beendet wird der Beitrag mit offenen Fragen, die nicht nur auf Forschungsdesiderata hinweisen, sondern auch die Breite und Bedeutung der Thematik aufzeigen.

Zentrale Diskussionslinien zur Notengebung

(Reform-)Pädagogische Kritik an Noten und Überlegungen zu alternativen Beurteilungsformen

Diese erste Diskussionslinie wirft grundlegende Fragen auf und formuliert weitreichende Kritik an der Institution Schule, wobei sie Noten immer wieder explizit aufgreift. Sie stellt die schulische Leistungsbeurteilung im Allgemeinen und Ziffernzensuren im Besonderen grundsätzlich in Frage, diskutiert eine mögliche Abschaffung von Zensuren oder schlägt eine deutlich veränderte Leistungsbeurteilung vor. Diese Diskussionslinie hatte ihren ersten Höhepunkt in der Reformpädagogik, die – trotz aller Unterschiede (Skiera, 2003) – als Gemeinsamkeit eine klare Distanz zur Leistungsbeurteilung und Notengebung zeigte und diese Distanz, wie zum Beispiel Ellen Key (1902/1992), teilweise sehr emphatisch zum Ausdruck brachte oder sie völlig selbstverständlich äußerte, wie etwa Peter Petersen (1927/1980) im Kleinen Jena-Plan: „Noten und Zeugnisse werden nicht erteilt“ (S. 63). Die Begründungen für die Distanz zur Notengebung aus der Zeit vor etwa hundert Jahren erscheinen dabei vielfältig. Sie lassen sich im Kontext der Ablehnung der bestehenden Schule mit ihrer „autoritativen Fremdbestimmung oder Außenlenkung“ (Skiera, 2003, S. 20) verstehen und dem damit verbundenen Versuch, an die Interessen, Bedürfnisse und Potentiale des Individuums anzuschließen bzw. diese ins Zentrum der Bemühungen zu rücken. So ist beispielsweise bei Peter Petersen (1927/1980) zu lesen: „Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde“ (S. 64). Eine erste umfangreiche und systematische Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik‘ wurde von Thorsten Bohl

im Jahr 2005 mit Blick auf bislang fehlende Analysen zu diesem Thema geleistet. Dabei konnten als Ergebnis einer aufwendigen Zusammenstellung erstmals klar und übersichtlich die große Vielfalt reformpädagogischer Beurteilungskonzeptionen und ihr hoher Anregungsgehalt für die schulische Arbeit, aber auch verschiedene Spannungsfelder dargestellt werden.

Die grundsätzliche Kritik an der schulischen Notengebung flackerte auch nach dem ‚Ende der Reformpädagogik‘ im engeren Sinne immer wieder auf und wurde in Schule und Gesellschaft von Zeit zu Zeit thematisiert, während Zensuren gleichzeitig national und international der Regelfall blieben. Vergleichsweise früh niedergeschlagen hat sich die vielfache und aus unterschiedlichen Quellen gespeiste Kritik an der bestehenden Leistungsbeurteilung in der Arbeit an Grundschulen. Dies ist beispielsweise an einem Papier der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1970 ersichtlich, in dem gefordert wurde, in den ersten beiden Schuljahren keine Noten, sondern „eine allgemeine Beurteilung des Kindes in freier Form im Zeugnis zu erteilen“ (KMK, 1970, S. 130). Auch wenn die Empfehlungen der KMK keinen bindenden Charakter aufweisen, so wurden diese doch sukzessive umgesetzt, so dass Grundschulen in ganz Deutschland - mindestens am Schulanfang - seit vielen Dekaden auf Ziffernzensuren verzichten und in Zeugnissen auch nicht nur Fachleistungen im engeren Sinne beschreiben. In der Sekundarstufe war eine entsprechende Änderung lange nur schwer umsetzbar und findet sich auch heute wesentlich seltener, insbesondere im öffentlichen Schulwesen. In Baden-Württemberg beispielsweise gelang es erst im Jahr 2012 mit der Einführung der Gemeinschaftsschule, eine Schulart der Sekundarstufe zu entwickeln, die weitgehend auf Noten verzichtet und überdies vielfältige Formen der Leistungserbringung und -beurteilung vorsieht. Auch mit der Einführung dieser Schulart hat sich Thorsten Bohl aufgrund seines Interesses an Struktur- und Steuerungsfragen im Bildungssystem und am Umgang mit Heterogenität vielfach auseinandergesetzt (z. B. Bohl & Meissner, 2013). Besonders hingewiesen werden kann an dieser Stelle auch auf das viel beachtete Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (Wiss-Gem)‘, ein ungewöhnlich umfang- und perspektivenreiches Begleitforschungsprojekt in einem Verbund von acht Hochschulen (Bohl & Wacker, 2016). Thorsten Bohl hatte hier nicht nur die Projektleitung inne, sondern war auch

Teil einer Forscher:innengruppe zum hier im Zentrum des Interesses stehenden Thema ‚Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung‘. Die Bilanz der Forscher:innengruppe fiel vielschichtig aus, denn einerseits fanden sich an der neuen Schulart z. B. positive Ansätze differenzierter Leistungsrückmeldungen, andererseits war „weiterhin eine Ambivalenz zwischen Bilanzierung und Individualisierung erkennbar, die deutlich macht, dass die kontinuierliche Evaluation in den Lernentwicklungsbereichen noch verstärkt in einen individualisierenden und lernförderlichen Zweck zu überführen ist“ (Haupt-Mukrowsky et al., 2016, S. 38).

Neben der grundsätzlichen Kritik an der Leistungsbeurteilung im Allgemeinen und den Ziffernzensuren im Besonderen lassen sich seit mehr als hundert Jahren auch Überlegungen zu alternativen Beurteilungsformen finden. Viele dieser Überlegungen haben ihren Ursprung in der Reformpädagogik und rückten zunehmend in das Zentrum öffentlicher und wissenschaftlicher Debatten, als offene Unterrichtsformen ab den 1970er- und 1980er-Jahren, durch positive internationale Befunde getrieben (z. B. Giacomia & Hedges, 1982; Harrison, Strauss & Glaubman, 1981), mehr und mehr Aufmerksamkeit fanden und schließlich, insbesondere in der Grundschule, auch zunehmend implementiert wurden (Kasper, 1988). Die erste Publikation Thorsten Bohls zur Leistungsbeurteilung – eine seiner ersten Veröffentlichungen überhaupt – befasste sich mit genau diesem Themenbereich. Sie trug den Titel „Veränderte Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I“ (Bohl, 1998) mit dem näher umschreibenden Untertitel: „Überlegungen und Vorschläge zu einer veränderten Leistungsbeurteilung, die Zielsetzungen neuer Lehr- und Lernformen eher berücksichtigt (am Beispiel der Realschule)“. Bereits im nächsten Jahr erschien ein weiterer Text zum Thema, dieses Mal jedoch klar programmatisch betitelt: „Moderner Unterricht braucht moderne Leistungsbeurteilung“ (Grunder et al., 1999). Es folgten Analysen zum „Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht“ (Bohl, 2001) und immer wieder Überlegungen zu einer veränderten Leistungsbeurteilung an Schulen, beispielsweise mit Portfolios, die als gut geeignet beschrieben wurden, „um Lernprozesse zu begleiten und über sie zu reflektieren“ (S. 151). Die entwickelten Argumentationslinien Thorsten Bohls zu alternativen Formen der Leistungsbeurteilung ließen und lassen sich mit einer ganzen Reihe empirischer Befunde begründen. Hier ist derzeit insbesondere auf die meta-analytischen Beiträge von John

Hattie und Helen Timperley (2007) sowie von Benedikt Wisniewsky und Kollegen (2020) hinzuweisen, aber auch auf neuere meta-analytische Befunde von Alison Koenka und Kolleg:innen (2021). Diese Arbeiten weisen an vielen Stellen auf unterschiedliche Nachteile von Noten hin und unterstreichen theoretisch und empirisch begründet Vorteile bestimmter Feedback-Typen gegenüber Noten.

Empirisch begründete Zweifel an der Aussagekraft und Vergleichbarkeit von Noten

Eine zweite Diskussionslinie zur Notengebung entwickelte sich deutlich später als die vorgenannte, auch wenn erste diesbezügliche Studien vor mehr als hundert Jahren durchgeführt wurden. Ihr Beginn kann für die BRD mit dem vor mehr als 50 Jahren herausgegebenen Band Karlheinz Ingenkamps (1971), einem Lehrer, Schulpsychologen und Erziehungswissenschaftler, mit dem Titel „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ markiert werden. Diese Schrift umfasst eine ganze Reihe einzelner Texte, Kommentare und bereits früher veröffentlichter empirischer Studien zur Problematik der Notengebung aus dem nationalen und internationalen Raum und vermochte damit die bereits vorhandene Kritik an Noten erstmals substanziell empirisch zu untermauern. So enthält der Band beispielsweise die als klassisch zu bezeichnende Studie von Starch und Elliot aus dem Jahr 1912 zur – mangelnden – „Verlässlichkeit der Zensuren von Mathematikarbeiten“ und Hinweise auf Untersuchungen, die bis in das 19. Jahrhundert zurückreichen. Angesichts der Befundlage wies Ingenkamp (1971) mit klaren Worten auf die vielen und enormen Mängel und negativen Konsequenzen der aus seiner Sicht viel zu wenig problematisierten Vergabe von Zensuren hin und formulierte explizit, verunsichern und „provozierend wirken“ (S. 5) zu wollen. Auch in seinem späteren Aufsatz „Zur Problematik der Zensurengebung“ (Ingenkamp, 1976) sparte der Autor nicht mit Kritik an der vorgefundenen Praxis, sprach von der „gegenwärtige[n] Misere unserer Zensurengebung“ (S. 95) und formulierte, „daß die traditionellen Verfahren der Zensurengebung die ihnen übertragenen Funktionen schon darum nicht erfüllen können, weil sie den methodischen Kriterien so wenig genügen, daß die durch sie verfügbaren Unterlagen *zu wenig objektiv, gültig, zuverlässig und vergleichbar* sind“ (S. 93). Im Nachgang zur

Veröffentlichung von Ingenkamp kam es zu verschiedenen weiteren Studien, beispielsweise von Peter Birkel, der gut 30 Jahre nach Ingenkamp aufzeigte, dass Lehrkräfte weiterhin identische Klassenarbeiten in Deutsch und Mathematik unterschiedlich beurteilen, und zwar in ganz erheblichem Maße: Zum Teil wurden identische Arbeiten in der Grundschule mit sich um mehr als vier Notenstufen unterscheidenden Noten beurteilt (Birkel, 2005; Birkel & Birkel, 2002). Neuere Arbeiten, die zu dieser Thematik entstanden sind, nahmen weitere Facetten der mangelnden Vergleichbarkeit in den Blick. So wurde beispielsweise im Rahmen von experimentellen Studien die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Geschlechts und des Leistungsniveaus von Schülerinnen und Schülern für Benotungsprozesse näher herausgearbeitet (Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Holder & Kessels, 2017).

Nach den Veröffentlichungen Ingenkamps wurden neben empirischen Studien verschiedene Texte veröffentlicht, die Überlegungen und Befunde zur Leistungsbeurteilung für (angehende) Lehrpersonen zusammenstellten sowie diskutierten und dabei auf die von Ingenkamp als mangelhaft eingeschätzten Gütekriterien wie Objektivität oder Validität und auch auf häufige Beurteilungsfehler fokussierten (z. B. Maier, 2015; Sacher, 2004). Auch in der DDR wurden Überlegungen zur Bewertung und Zensierung angestellt, die als „unerläßliche Bestandteile des Unterrichtsprozesses“ (Weck, 1982, S. 10) verstanden wurden und es wurden Vorschläge unterbreitet, worauf zu achten sei. Eine Idee, die diesen Texten zugrunde lag, war die auch von Ingenkamp geteilte Vorstellung, dass sich konkrete Beurteilungsprozesse durch gründliche Auseinandersetzung, fundiertes Wissen und den Erwerb bedeutsamer Kompetenzen optimieren lassen (müssen). Auch Thorsten Bohl beteiligte sich hier mit verschiedenen zusammenfassenden Texten an Studien- und Handbüchern, letztmalig im Jahr 2022 mit dem Text „Leistungsbeurteilung. Grundbegriffe und Grundlagen“ (Bohl, 2022), in welchem er auf die Relevanz der diagnostischen Qualität bei der Leistungsbeurteilung einging und insbesondere eine kurze Zusammenfassung eines Beurteilungsprozesses, der Bezugsnormen, der Gütekriterien und möglicher Beurteilungsfehler anbot.

Rechtliche Grundlagen der Leistungsbeurteilung und ländervergleichende Analysen

Eine dritte Diskussionslinie, die Auseinandersetzung mit rechtlichen Grundlagen schulischen Handelns, findet sich in der schulpädagogischen Literatur nur selten. Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis scheint rechtlichen Regelungen gegenüber eine distante Haltung vorzuherrschen; erschwerend hinzu kommen unterschiedliche Argumentationslogiken und Begriffsverständnisse von Erziehungs- und Rechtswissenschaft (Hugo & Heinrich, 2021). Aufschlussreich hierzu erscheint die heftige Kritik Ingenkamps (1971) an den unbestimmten Begriffen (z. B. „Anforderungen“, „Rechnung tragen“) in Beschlüssen der KMK, wobei er eine Ursache der unbefriedigenden rechtlichen Regelungen bezüglich der Leistungsbeurteilung auch in ihrer Nicht-Thematisierung durch die Erziehungswissenschaft sah, die mit dazu beigetragen habe, „daß Verordnungen und Richtlinien noch in solcher Naivität erlassen werden können und dem Lehrer allein die Last bleibt, diese Aufgaben in der Praxis zu verwirklichen“ (S. 14).

Die überwiegend distante Haltung rechtlichen Regelungen gegenüber gilt auch für den Themenbereich der Leistungsbeurteilung, obwohl hier die Notwendigkeit von Rechtskenntnissen für die Akteur:innen besonders relevant erscheint, da sie (Nicht-)Berechtigungen für den Besuch anschließender Bildungseinrichtungen vergeben. Eine Ausnahme bildet hier der bereits im Jahr 1988 stattgefundene Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema ‚Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe‘ mit einem Symposium zur ‚Leistungsbewertung in öffentlicher Verantwortung als Problem von Pädagogik und Recht‘. Hier formulierte der Erziehungswissenschaftler Andreas Flitner, der sich bereits in den 1960er-Jahren mit dem „Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen“ (Flitner, 1966) befasst und selbst lange und mit großer Strahlkraft in Tübingen an jenem Institut gewirkt hatte, an welches Thorsten Bohl später berufen werden sollte, ganz grundlegend, „Schule müsse als öffentliche Institution in der Spannung von juristischer und pädagogischer Bedeutung ihres Handelns zweierlei gewährleisten: das Recht auf Bildung und Förderung des einzelnen sowie die Rechtsförmigkeit und Kontrollierbarkeit der in ihr gefällten Urteile“ (Fauser et al., 1988, S. 201). In der Folge kam es jedoch nur zu wenigen interdisziplinären Auseinandersetzungen mit Fragen der Leistungsbeurteilung. Von Interesse erscheint daher der von der

DGfE im Jahr 2021 herausgegebene Band mit dem Titel „Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses“, wenngleich in diesem Fragen der Notengebung nicht in den Fokus gerückt werden. Er zeigt jedoch sehr nachvollziehbar auf, dass und welche (strukturellen) Hindernisse ganz grundsätzlich einem Dialog von Recht und Pädagogik entgegenstehen bzw. ihn erschweren.

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder und der Vielfalt der Schularten ist es nicht einfach, die Gesamtheit der rechtlichen Regelungen zu Fragen der Leistungsbeurteilung zu überblicken und aktuelle Bezüge zwischen schulpädagogischen Fragen und rechtlichen Voraussetzungen herzustellen. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, die nur schwer zu erringen sind und oft nur einen Minimalkonsens abbilden, haben hierbei keinen bindenden Charakter. Insofern kann es als Errungenschaft bezeichnet werden, dass sich Noten in ganz Deutschland seit bald hundert Jahren und mit einigen Unterbrechungen nun zwischen den Ziffern Eins (sehr gut) bis Sechs (ungenügend) bei einheitlicher, wenngleich nicht präziser, Definition bewegen und es auch für die Oberstufe ein einheitliches Punktesystem gibt.

Eine erste Analyse rechtlicher Regelungen zur Leistungsbeurteilung wurde von Thorsten Bohl im Jahr 2003 mit einer „vergleichende[n] Studie aller Bundesländer“ (Bohl, 2003, S. 550) vorgelegt. Grund für die damalige Analyse waren insbesondere die erkannten Veränderungen in der schulischen Leistungsbeurteilung und so stand die Frage nach bereits durchgeführten oder geplanten schulrechtlichen Änderungen im Fokus der Studie. Es zeigte sich für Sekundarschulen, dass bundesweit eine Vielfalt an Beurteilungsformen in den rechtlichen Regelungen auszumachen war, zwischen den einzelnen Bundesländern aber erhebliche Unterschiede bestanden.

Gut 20 Jahre später zeigte eine weitere ländervergleichende Analyse rechtlicher Regelungen zur Notengebung an Gymnasien – ebenfalls unter Beteiligung von Thorsten Bohl – eine große Vielfalt und Uneinheitlichkeit im Aufbau, der Präzision, der Begrifflichkeit und der Ausführlichkeit bzw. Ausdifferenzierung der länderspezifischen Regelungen (Kohler et al., 2025). Erkennbar wurden dennoch klare Differenzen zwischen den Ländern bei der Frage, wie stark schriftliche Leistungen bei der Bildung der Gesamtnote (in Deutsch und Mathematik) gewichtet werden sollen. Zudem zeigten sich enorme Unterschiede zwischen den Bundesländern bei

der Anzahl vorgeschriebener Klausuren: In der Oberstufe reichte die Mindestzahl für zwei Schuljahre von 20 bis zu 79 Klausuren. Deutlich wurde darüber hinaus, dass teilweise Mindestzahlen und teilweise exakte Anzahlen benannt werden, woraus sich Folgen für die Einzelschulen ergeben: Wird die Anzahl nicht landeseinheitlich geregelt, so dürfen und müssen Konkretisierungen an der Einzelschule bzw. von der jeweiligen Lehrkraft selbst vorgenommen werden. Es entsteht also ein Freiraum, der auf der Basis pädagogischer Überlegungen gefüllt werden darf bzw. muss (Kohler & Hübner, 2025).

Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass Thorsten Bohl sich auch an empirischen Ländervergleichen zum Thema Noten beteiligt hat: Unter Nutzung von Daten des IQB-Bildungstrends setzte sich eine Forschergruppe aus Tübingen und Berlin mit dem Argument auseinander, die Auflösung föderaler Strukturen könne zu einer Verbesserung der Vergleichbarkeit von Schulnoten führen. Es zeigte sich dabei, dass Bundeslandunterschiede (im Vergleich zu Unterschieden zwischen Schulen innerhalb von Bundesländern und im Vergleich zu Unterschieden innerhalb von Schulen) die mangelnde Vergleichbarkeit von Schulnoten nur in einem sehr geringen Ausmaß erklären können (Hübner et al., 2024).

Offene Fragen

Im vorigen Kapitel wurden drei Diskussionslinien zu Fragen der Leistungsbeurteilung konturiert, an denen sich Thorsten Bohl in der Vergangenheit immer wieder intensiv beteiligt und sie somit wesentlich mitgeprägt hat. Der Erkenntnisgewinn innerhalb dieser Diskussionslinien, der in den vergangenen Dekaden erreicht wurde, erscheint substanziell; gleichwohl lassen sich noch weitere wichtige Forschungsdesiderate benennen, von denen im Folgenden einige skizziert werden.

Offen bleibt – und verlangt weitere Forschung –, wie das in den letzten Dekaden zunehmend gewachsene Wissen zu Fragen der Leistungsbeurteilung von (angehenden) Lehrpersonen nachhaltig erworben werden kann, wie sich entsprechende Wissensbausteine im Lehrer:innenhandeln in der Praxis, z. B. bei konkreten Beurteilungsprozessen, niederschlagen und wie

diese Prozesse von den Lehrenden und Lernenden erlebt werden. Schließlich zeigen Studien nach wie vor, dass Zensuren das Gütekriterium der Objektivität nicht erfüllen (z. B. Brügelmann, 2014) und die immer wieder berichteten Versuche von Lehrkräften, der befürchteten Subjektivität durch das Herstellen von (Schein-)Objektivität zu entgehen, weiterhin zu finden sind (z. B. Feth, 2017). Auch zu den Effekten von Reformen auf Prozesse der Leistungsbeurteilung ist bisher noch sehr wenig bekannt, wobei Hübner und Kollegen (2020) zu dem Ergebnis kamen, dass Reformen, die die leistungsbezogene Kurskomposition in der Oberstufe verändern, auch die Bedeutung von Noten (in Relation zur objektiv erfassten Testleistung) verändern können (Fleischmann et al., 2021). Kaum Forschung existiert bisher weiterhin zur Frage, welche Kenntnis Lehrkräfte von den länderspezifischen rechtlichen Regelungen zur Leistungsbeurteilung haben, welche Relevanz sie diesen zuschreiben und inwiefern sich die Rechtsvorschriften in ihrem Handeln widerspiegeln. Dabei gilt, dass bis heute keine vollständige (vergleichende) Übersicht zu den rechtlichen Regelungen der Bundesländer vorliegt, sondern lediglich einige Analysen zu ausgewählten Aspekten existieren.

Trotz der immer wieder vorgetragenen Aussage oder Aufforderung, Prüfungskultur und Unterrichts- oder Lernkultur seien nicht unabhängig voneinander zu denken (z. B. Grunder et al., 1999), liegen hierzu kaum Befunde vor. Wie häufig und in welcher Weise in den verschiedenen Bundesländern, Schularten und Fächern alternative Beurteilungsformen umgesetzt und wie diese von Lehrenden und Lernenden erlebt werden, ist ebenfalls weitgehend unbekannt. Bereits mehrfach ermittelt werden konnte hingegen, dass Schüler:innenpartizipation im Rahmen der Leistungsbeurteilung kaum umgesetzt wird (Menze, 2024). Eine ethnographische Studie zeigte außerdem mit Blick auf die Beurteilung von Leistungen, dass „Autonomieansprüche, die mit der Forderung nach Partizipation verbunden sind, nicht eingelöst werden, auch wenn der Anschein erweckt wird, Mitbestimmung sei möglich“ (Marchand & Spiegler, 2021, S. 257). Eine Forschungsarbeit zu Selbstbewertungsbögen, die explizit der Idee folgen, zur Mündigkeit der Lernenden beizutragen, konnte zudem aufdecken, dass die genannten Bögen eine Eigenlogik aufweisen, „die den skizzierten pädagogischen Absichten diametral entgegengerichtet ist“ (Menzel & Rademacher, 2012, S. 80) und damit gerade nicht auf Selbstbestimmung verweisen.

Ein Teilbereich im Rahmen der Notengebung, der bislang kaum bearbeitet wurde, stellt die Beurteilung mündlicher Leistungen und hier insbesondere die Bildung mündlicher Eindrucksnoten im täglichen Unterricht dar. Erste Auseinandersetzungen lassen erahnen, wie herausfordernd die Vergabe objektiver und valider mündlicher Noten ist, insbesondere für Fachlehrkräfte in großen Klassen (Kohler, 2019). Interessant erscheint an dieser Stelle auch die Perspektive der Lernenden: Eine qualitative Studie konnte zeigen, wie sich die Hervorbringung von leistungsstarken Schüler:innen „in Praktiken der Imagepflege vollzieht“ (Bräu & Fuhrmann, 2019, S. 41). Von den Lernenden ist in der unterrichtlichen Kommunikation ein sogenannter Verhaltenscode einzuhalten, und die gewünschte Form der Unterrichtsteilnahme – und eben nicht allein die fachliche Leistung – ist entscheidend für die Positionierung innerhalb der Klasse (Meister & Hollstein, 2019). Dass hier auch Fragen von Ungleichheiten relevant sind, ist unbestritten, wenngleich diese sicher nicht auf mündliche (Eindrucks)Noten begrenzt sind.

Ebenfalls nur wenig erforscht ist bislang der Themenbereich des individuellen oder gemeinschaftlichen Schummelns oder Täuschens beim Erbringen zu beurteilender Leistungen. Aus dem deutschsprachigen Raum liegen hierzu kaum empirische Befunde vor (Kohler & Seewald, 2018). Internationale Studien konnten zeigen, dass ‚cheating‘ bei Tests häufig vorkommt (z. B. Honz et al., 2010; Sörgo et al., 2015; Velliaris, 2017) und es ist von altersspezifischen Cheating-Raten auszugehen. Für eine weitere Auseinandersetzung können Anschlüsse an vorhandene Theorien und Konzepte gesucht werden, sei es beispielsweise zu motivationalen Konstrukten, zu organisationstheoretischen Überlegungen, zu Fragen des Classroom Managements oder zum Konzept des heimlichen Lehrplans. Vielversprechend erscheint auch ein Bezug zu Auseinandersetzungen mit dem Abschreiben von Hausaufgaben, das nicht unbedingt als Ausdruck eines personalen Defizits auf der Seite der Lernenden zu verstehen ist, sondern auch in seiner Funktionalität im schulischen Kontext oder als Helfen unter Peers gedeutet werden kann, die auch davon sprechen, einen Moral-kodex einzuhalten (Katenbrink & Kohler, 2021). Die vielfachen Möglichkeiten Künstlicher Intelligenz werfen hier noch einmal neue Fragen auf, insbesondere bei Leistungen, die nicht unter Aufsicht erbracht werden (Kohler et al., 2024).

Und zuletzt muss auch darauf hingewiesen werden, dass der empirische, insbesondere der empirisch-quantitative Forschungsstand zu den Auswirkungen der Einführung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung in Anbetracht der großen Bedeutung und der Vehemenz, mit der die Debatten geführt werden, noch stark unzureichend entwickelt ist. Die wenigen Studien, die zu dieser Fragestellung vorliegen (z. B. Wagner & Valtin, 2003; Fleischmann et al. 2021), legen – zum Teil im Widerspruch zu den Argumentationslinien der Befürwortenden einer Abschaffung von Noten – eher nahe, dass eine entsprechende Abschaffung wohl keineswegs ‚automatisch‘ zu den gewünschten positiven Effekten führen würde (vgl. hierzu auch Beutel & Pant, 2020). Insofern liegt ein besonderes Desiderat in einer empirischen Versachlichung dieses über viele Dekaden andauernden Streits zwischen Befürwortenden und Gegner:innen von Noten.

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisgewinns, der im Forschungsbereich zu Noten und alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in den vergangenen Dekaden zu verzeichnen ist und der von Thorsten Bohl nachhaltig und sichtbar mitgestaltet und geprägt wurde, verbleiben somit viele weitere offene, wichtige Forschungsfragen für die nächsten Jahrzehnte. Thorsten Bohls Beiträge zu dieser Thematik verdeutlichen eine große Leidenschaft, einen immerwährenden großen Einfallsreichtum und Mut, schwierige Fragen zu stellen und forschungsgeleitet Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Wir hoffen, dass Thorsten Bohl die wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskurse auf diese Weise noch viele Jahre bereichern wird.

Literatur

- BEUTEL, S.-I., & PANT, H. A. (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Kohlhammer.
- BIRKEL, P. (2005). Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 26(1), 28–51. <https://doi.org/10.1007/BF03339005>
- BIRKEL, P., & BIRKEL, C. (2002). Wie einzig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(3), 219–224.
- BOHL, T. (1998). Veränderte Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I. Überlegungen und Vorschläge zu einer veränderten Leistungsbeurteilung, die Zielsetzungen neuer Lehr-

- und Lernformen eher berücksichtigt (am Beispiel der Realschule). *Lehren & Lernen*, 24(8), 27–39.
- BOHL, T. (2001).** *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4. Aufl.). Beltz.
- BOHL, T. (2003).** Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer – Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), 550–566.
- BOHL, T. (2005).** *Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Gehalt und Analyse der Beurteilungskonzeptionen*. Beltz.
- BOHL, T. (2022).** Leistungsbeurteilung. Grundbegriffe und Grundlagen. In S.-I. Beutel, T. Bohl, K. Bräu, A. Feindt & T. Häcker (Hrsg.), *Leistung: Ermöglichen und Beurteilen* (S. 6–9). Friedrich Jahresheft 40. Friedrich.
- BOHL, T., & MEISSNER, S. (HRSG.). (2013).** *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Beltz.
- BOHL, T., & WACKER, A. (HRSG.). (2016).** *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Waxmann.
- BONEFELD, M., & DICKHÄUSER, O. (2018).** (Biased) Grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 481.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- BRÄU, K., & FUHRMANN, L. (2019).** Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. *Sozialer Sinn*, 20(1), 41–57. <https://doi.org/10.1515/sosi-2019-0002>
- BRÜGELMANN, H. (2014).** Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. *Grundschulverband e.V.* <https://doi.org/10.25656/01:18828>
- DGfE (HRSG.) (2021).** Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 32(62).
- FAUSER, P., KELL, A., & KNAB, D. (1988).** Welches Recht braucht die Schule? Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle. In K. Beck, H.-G. Herrlitz & W. Klafki (Hrsg.), *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen – Befunde – Perspektiven* (S. 201–207). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:22531>
- FEND, H. (2006).** *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FETH, C. (2017).** *Benotungspraxis von Sportlehrkräften: Rekonstruktion von Benotungsstrategien im Sportunterricht*. Schneider Hohengehren.
- FLEISCHMANN, M., HÜBNER, N., MARSH, H. W., TRAUTWEIN, U., & NAGENGAST, B. (2021).** Investigating the association between the Big Fish Little Pond effect and grading on a curve: A

- large-scale quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 110, 101853.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101853>
- FLITNER, A. (1966). Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 12(6), 511–538.
- GIACONIA, R. M., & HEDGES, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52(4), 579–602.
- GRUNDER, H.-U., BOHL, T., & ELERT, K. (1999). Moderner Unterricht braucht moderne Leistungsbeurteilung. *Schulmagazin*, 1(1), 10–11.
- HARRISON, J.-A., STRAUSS, H., & GLAUBMAN, R. (1981). Who benefits from the open classroom? The interaction of social background with class setting. *Journal of Educational Research*, 75(2), 87–94.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HAUPT-MUKROWSKY, K., WACKER, A., ROHLFS, C., & BOHL, T. (2016). Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung. In Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (Hrsg.), *Abschlussbericht (Kurzfassung)* (S. 37–38). Eberhard Karls Universität Tübingen.
- HOLDER, K., & KESSELS, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- HONZ, K., KIEWRA, K. A., & YANG, Y.-S. (2010). Cheating perceptions and prevalence across academic settings. *Mid-Western Educational Researcher*, 23(2), 10–17.
- HÜBNER, N., JANSEN, M., STANAT, P., BOHL, T., & WAGNER, W. (2024). Alles eine Frage des Bundeslandes? Eine mehrbenenanalytische Betrachtung der eingeschränkten Vergleichbarkeit von Schulnoten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 517–549.
<https://doi.org/10.1007/s11618-024-01216-9>
- HÜBNER, N., WAGNER, W., HOCHWEBER, J., NEUMANN, M., & NAGENGAST, B. (2020). Comparing apples and oranges: Curricular intensification reforms can change the meaning of students' grades! *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 204–220.
<https://doi.org/10.1037/edu0000351>
- HUGO, J., & HEINRICH, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung. Die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“. *Erziehungswissenschaft*, 32(62), 11–22.
- INGENKAMP, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Beltz.
- INGENKAMP, K. (1976). Zur Problematik der Zensurengebung. In R. Biermann (Hrsg.), *Schulische Selektion in der Diskussion* (S. 79–100). Klinkhardt.

- KASPER, H. (1988).** Offener Unterricht in der Diskussion. *Grundschule*, 22(5), 62–66.
- KATENBRINK, N., & KOHLER, B. (2021).** Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. *Bildungsforschung*, 1, 1–12.
<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729>
- KEY, E. (1902/1992).** *Das Jahrhundert des Kindes*. Beltz.
- KMK (HRSG.) (1970).** *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970)*. Luchterhand.
- KOENKA, A. C., LINNENBRINK-GARCIA, L., MOSHONTZ, H., ATKINSON, K. M., SANCHEZ, C. E., & COOPER, H. (2021).** A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922–947. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- KOHLER, B. (2019).** Mündliche Noten geben: Lösungsmöglichkeiten für ein vielschichtiges Problem. *Schulmagazin 5-10*, 87(3), 7–13.
- KOHLER, B., BOHL, T., & HÜBNER, N. (2025).** Sechzehn Länder, sechzehn Bestimmungen? Aktuelle rechtliche Regelungen zur Benotung schriftlicher und mündlicher Leistungen an Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(1), 64–86.
- KOHLER, B., GIANNAKIDIS, A., & KATENBRINK, N. (2024).** „Ist ja eigentlich dann wie Abschreiben oder so?“ Wie Schüler:innen ihre Nutzung von ChatGPT bei den Hausaufgaben beschreiben, begründen und einschätzen. *Lehren & Lernen*, 50(6), 23–29.
- KOHLER, B., & HÜBNER, N. (2025).** Große Differenzen, hohe Freiräume. Was folgt aus den rechtlichen Regelungen zur Notengebung im Ländervergleich? *Die Deutsche Schule*, 117. https://www.waxmann.com/shop/download?tx_p2waxmann_download%5Baction%5D=download&tx_p2waxmann_download%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&tx_p2waxmann_download%5Bbid_artikel%5D=ART106085&tx_p2waxmann_download%5Buid%5D=frei&cHash=db0e77d5ea4a3212edfe4e526a4c7ae5
- KOHLER, B., & SEEWALD, M. (2018).** Ehrlichkeit in der Schule? So können Lehrkräfte mit dem Schummeln und Mogeln ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen. *Schulmagazin 5-10*, 86(11), 7–14.
- MAIER, U. (2015).** *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht*. Klinkhardt.
- MARCHAND, S., & SPIEGLER, J. (2021).** „Einfach hinnehmen“ – Partizipation bei der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 257–272. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00109-8>
- MEISTER, N., & HOLLSTEIN, O. (2019).** Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 123–136). Klinkhardt.

- MENZE, L. (2024).** *Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Leistungsbeurteilung. Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften.* Springer VS.
- MENZEL, C., & RADEMACHER, S. (2012).** Die sanfte Tour. Analyse von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *Sozialer Sinn*, 13(1), 79–99.
- PETERSEN, P. (1927/1980).** *Der Kleine Jena-Plan* (56.–60. Aufl.). Beltz.
- RAUTERBERG, H. (2025, 7. JANUAR).** „Immer nur Punkte, Punkte, das ist übel der Bullshit“. Leo D. hat kurz vor dem Abitur hingeschmissen, *ZEIT online* <https://www.zeit.de/2025/01/abitur-abbrechen-schule-psyche-mobbing-noten>
- SACHER, W. (2004).** *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen* (4. Aufl.). Klinkhardt.
- SIMPLICISSIMUS (2024).** *So unfair benotet dein Lehrer.* <https://www.youtube.com/watch?v=Ge4-go9oKXo>
- SKIERA, E. (2003).** *Reformpädagogik.* Oldenbourg.
- SORGO, A., VAVDI, M., CIGLER, U., & KRALJ, M. (2015).** Opportunity makes the cheater: High school students and academic dishonesty. *CEPS Journal*, 5(4), 67–87.
- STARCH, C., & ELLIOT, E. C. (1912/1971).** Die Verlässlichkeit der Zensuren von Mathematikarbeiten. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung* (S. 69–77). Beltz.
- VELLIARIS, D. M. (2017).** *Handbook of Research on Academic Misconduct in Higher Education.* Information Science Reference.
- WAGNER, C., & VALTIN, R. (2003).** Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 27–36. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.35.1.27>
- WECK, H. (1982).** *Bewertung und Zensierung.* Volk und Wissen.
- WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., & HATTIE, J. (2020).** The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- 7ALEXXX7 (2023, 17. JANUAR).** *Ist es normal, dass man das Gefühl hat, Lehrer würden Noten würfeln oder nach Beliebtheits-Skala machen?* [Forenbeitrag]. Gutefrage. <https://www.gutefrage.net/frage/wuerfeln-lehrer-wirklich-manchmal-die-noten>

Die Relativität der Relationierung

Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Pädagogizität im Fremdsprachenunterricht

Bernd Tesch

Einleitung: Rekonstruktion typischer Passungsverhältnisse

In der Studie „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ (Tesch & Grein, 2023) wird die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht in den Blick genommen. An Hand dreier übergeordneter *tertia comparationis* – dem Umgang mit der Norm der Zielsprache als Arbeitssprache im Unterricht, dem Umgang mit Leistung sowie der Herstellung der ‚Sache‘ – wird dabei eine zentrale Relationierungsleistung auf Fallebene erbracht: Die Relationierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, von Orientierungsschema, Norm und Orientierungsrahmen bzw. Habitus.

In vorliegenden Beitrag betrachte ich nun diese Typenbildung noch einmal im Hinblick auf die Passungsverhältnisse von Fachlichkeit und Pädagogizität im Fremdsprachenunterricht, theoretisch mit Blick auf Bestimmungsansätze von Fachlichkeit und Pädagogizität und empirisch bezogen auf die typologischen Befunde der o.g. Studie. Ich verwende Fachlichkeit und Pädagogizität somit als *tertia comparationis* eines Vergleichs, bei dem die empirisch ermittelten Typen und Typiken sozusagen zum Fall gemacht werden. Ziel ist es, auf diese Weise zu Aussagen über Fachlichkeit und Pädagogizität auf einer höheren Abstraktionsstufe zu gelangen, als es die Relationierung von Fällen auf der Ebene unmittelbarer Interaktionseinheiten des Unterrichts erlaubt.

Allerdings bilden Fachlichkeit und Pädagogizität ein theoretisches *tertium comparationis*, kein empirisches. Ich verlasse damit die Logik der Praxis, und es bedarf einer Begründung, warum die beiden theoretischen Konstrukte dennoch als *tertia comparationis* herangezogen werden sollen. Welchen heuristischen Zweck verfolgt der Bezug auf Fachlichkeit und Pädagogizität? Nach Reh, Rabenstein & Idel (2011, S. 216) ist „das Pädagogische Erscheinungsform des Sozialen“. Im schulischen Fachunterricht ist das Pädagogische untrennbar mit dem Fachlichen verbunden, und Fachlichkeit wird dadurch bzw. in seiner systemischen Verschränktheit mit dem Pädagogischen ebenfalls zu einer Erscheinungsform des Sozialen. Unklar ist allerdings, in welcher genauen Relation der Verschränktheit Fachliches und Pädagogisches stehen, mithin in welchem Passungsverhältnis. Fachlichkeit und Pädagogizität bilden offenbar ein Spannungsfeld, das sich auch in den unterschiedlichen Perspektiven von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft auf Unterricht niederschlägt. Fachlichkeit und Pädagogizität zu relationieren ist keine bloß theoretische Denkfigur. In einer fachdidaktisch ausgerichteten Studie mit einem soziologischen Analyseverfahren zu arbeiten, impliziert, in beidem – in der Fachlichkeit wie in der Pädagogizität – das Soziale wahrzunehmen und in Beziehung zu bringen.

Ich gehe daher der Frage nach, wie die drei empirisch rekonstruierten Dimensionen der o.g. Studie theoretisch mit Blick auf die disziplinären Kategorien der Pädagogizität (erziehungswissenschaftliche Perspektive) und der Fachlichkeit (fachdidaktische Perspektive) in der sozialen Interaktion des fremdsprachlichen Klassenzimmers aufeinander bezogen werden können. Ich schließe zunächst an Theoriebezüge zu Pädagogizität und Fachlichkeit an. Anschließend betrachte ich exemplarisch ausgewählte fallverbindende Passungsverhältnisse aus der Typenbildung des o.g. Projekts. Sowohl für den dafür notwendigen Vergleich als auch für die theoretische Vorabreflexion nutze ich neben den praxeologisch-wissenssoziologischen Grundlagen Anschlüsse an die Systemtheorie Luhmanns und bündele dann die Ergebnisse im Sinne einer Ordnung, die die typologische Struktur der beschriebenen Passungsverhältnisse in abstrahierender Weise abbildet. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion der ermittelten Relationen. Mit meinem Beitrag möchte ich explizit auch die von Thorsten Bohl beispielhaft im Rahmen der Tübingen School of Education geförderte Kooperation von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft würdigen.

Theoretische Bezüge von Fachlichkeit und Pädagogizität

Die Ausführungen zu Fachlichkeit und Pädagogizität sind den entsprechenden Kapiteln in Tesch & Grein 2022 entnommen; es genügt an dieser Stelle, einige zentrale Aspekte zu fokussieren.

Fachlichkeit

Die wissenschaftliche Fachdidaktik tut sich schwer, ihren Gegenstand einheitlich zu fassen. Die generelle Enthaltbarkeit in der Fremdsprachendidaktik gegenüber der eigenen Fachlichkeit (es geht um die Frage, wie Fach und Fachlichkeit genauer definiert werden können und von welchen konkurrierenden Definitionen man sich dabei abgrenzt) und der Reflexion ihrer eigenen Normen mag u. a. daran liegen, dass es hier wie vermutlich in den anderen Fachdidaktiken auch unüblich ist, die Frage zu stellen, was Unterricht allgemein ist. Mit dieser Nicht-Fragestellung verbunden ist allerdings auch die Nicht-Fragestellung nach den Gemeinsamkeiten und den Differenzen zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern. Nicht einmal die Gemeinsamkeiten und die Differenzen zwischen verschiedenen Schulfremdsprachen werden fachdidaktisch theoretisch reflektiert, etwa zwischen Englisch und den romanischen Sprachen oder zwischen den romanischen Sprachen untereinander.

Was die Schulpädagogik als Auskunftswahl für eine Bestimmung von Fachlichkeit betrifft, so lässt sich zunächst der Gedanke der schulischen Fachkulturen nennen (Lüders, 2007; Willems, 2007). Dieser Zugang fragt nach dem fachlichen Brauchtum (Reh & Pieper, 2018), also nach Routinen und Praktiken bzw. Logiken, die nicht durch den jeweiligen Gegenstand bedingt sind, sondern sich historisch und sozial etabliert haben. Hier wäre z. B. der Befund von Grein (2022) zur Konstruktion von Französisch als exklusiv zu nennen. Weiter betont Bonnet (2019) vor einem professions-theoretischen Hintergrund die notwendige Kooperation von Schulpädagogik und Fachdidaktik und rekonstruiert „als zentrale Herausforderung professionellen Lehrer_innenhandelns die alltägliche Konfrontation mit dem Technologiedefizit als handlungstheoretischer und curricularer Ungewissheit“ (Bonnet, 2019, S. 175). Die Thematik wurde in den letzten Jahren auch in mehreren Sammelbänden aufgegriffen (Martens et al., 2018; Meister et al., 2020; Martens, 2022). Grein & Tesch (2022), Tesch & Grein

(2022) sowie Tesch (2022 und 2022a) gehen auf fachliche Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere des Unterrichts der romanischen Sprachen ein. Grein & Tesch (2022) widmen sich der Frage der normativen Struktur im Fremdsprachenunterricht und rekonstruieren an videographischen Beispielen aus dem Französisch- und Spanischunterricht verschiedene normative Ebenen. Mit dieser Differenzierung streben die Autoren allerdings kein universelles Kriterium für Fachlichkeit an, sondern lediglich einen Beitrag zur Normativitätsdebatte, der es erlaubt, fachliche (hier: fremdsprachendidaktische) Normen präziser zu fassen. Dabei wird klar, dass die verschiedenen Forderungen bzw. Normen miteinander konkurrieren können (Radtko, 2019). Im Beitrag von Tesch & Grein (2022) wird dieser Ansatz am Beispiel einer Episode aus dem Spanischunterricht einer 10. Klasse konkretisiert und dabei das Alleinstellungsmerkmal der doppelten sprachlichen und situativen Inszenierung im Fremdsprachenunterricht analysiert. Tesch (2022a) hebt in dem Band *Relativität und Bildung* weitere Normen des fremdsprachlichen Klassenzimmers hervor: die Norm des kompetenten Sprechers, die Vorbild-Norm, die Multimodalitätsnorm sowie die Korrektheitsnorm.

Mit den Beiträgen von Grein & Tesch (2022), Tesch & Grein (2022) sowie Tesch (2022a), die alle in transdisziplinären Tagungs- und Publikationsprojekten verortet sind, ist die Richtung zur Bestimmung fremdsprachenunterrichtlicher Fachlichkeit aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive aufgezeigt: Sie bewegt sich erstens zwischen dem Spannungsfeld von Normen und Praktiken, schließt zweitens an die Heuristik der Polykontextualität von Schulunterricht an und bezieht drittens insbesondere auch den Körper sowie generell die Materialität von Unterricht ein.

Wir halten fest, dass die Fachlichkeit des Fremdsprachenunterrichts in der Fremdsprachendidaktik bisher nur sporadisch (u. a. Bonnet, 2019; Tesch & Grein, 2022; Grein & Tesch, 2022) konzeptionell-theoretisch aufgegriffen bzw. ansonsten offenbar als Selbstverständlichkeit gesehen und ihre Normativität daher nicht weiter theoretisiert wird.

Pädagogizität

Der theoretisch herausfordernde und kontrovers diskutierte Begriff der Pädagogizität (Gruschka et al., 2011) tritt uns in der erziehungswissenschaftlichen Literatur auch als das ‚Pädagogische‘ oder als ‚pädagogische

Ordnung‘ entgegen und betrifft u. a. die Frage nach der Besonderheit von Sozialität im Schulunterricht. Die pädagogische Ordnung des Unterrichts spielt als disziplinäre Basiskategorie der Erziehungswissenschaft die Rolle eines Gegenübers (oder besser noch: eines Pendants) zur Fachlichkeit des Schulunterrichts; wobei die Bezeichnung Fachlichkeit und Pädagogizität eher auf die unterschiedlichen disziplinären Wurzeln von Fachdidaktik und Pädagogik verweisen, während die Bezeichnungen pädagogische und fachliche Ordnung dies eher in Richtung bestimmter gemeinsamer Grundlagentheorien (Sozialtheorien, Praktikentheorien) tun. In jüngster Zeit sind wie erwähnt (s.o.) Bestrebungen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu beobachten, eine stärkere Annäherung der Perspektiven auf Fachlichkeit und Pädagogizität durch die Kooperation von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft herzustellen und damit die Inhaltsbezüge in der Erforschung der sozialen unterrichtlichen Interaktion zu betonen.

Auch Reh, Rabenstein & Idel (2011) richten am Beispiel des Zeigens (Prange, 2005; Prange & Strobel-Eisele, 2006) den Blick auf „das Pädagogische als Erscheinungsform des Sozialen“ (Reh et al., 2011, S. 216). Meseth, Proske und Radtke (2011) gehen auf eine konkrete Ausprägung von Pädagogizität ein: das IRE-Schema (*Initiation-Response-Evaluation*, auch *Initiation-Reply-Evaluation*, nach Mehan, 1979). Die Autoren arbeiten hier die Pädagogizität einer spezifischen und typischen Kommunikationsform des Schulunterrichts an einem Fallbeispiel aus dem Fach Ethik heraus und resümieren: „Die Pädagogizität der Kommunikation wird an der zwar auf-schiebbaren, unter keinen Umständen aber aufgebbaren Bewertung von Schüleraneignungen erkennbar. Die Notwendigkeit der Bewertung gibt der zeitlich gestreckten Unterrichtskommunikation ihre eigentümliche Mischung aus teleologischer (zielgerichteter Hinführung zum ‚richtigen‘ Wissen) und redundanter Struktur (wiederholte Markierung des zu wissenden Wissens)“ (Meseth et al., 2011, S. 238).

Es ist offensichtlich, dass das Zeigen und das IRE-Schema auch typische Modi des Fremdsprachenunterrichts sind. Die pädagogische Praktik des Zeigens wird im Fremdsprachenunterricht sogar doppelt enacted, in den fachlich-thematischen Zeigemustern von Akteuren und Aktanten wie auch im sprachlichen Vorbild, dem Vormachen der Zielsprache durch die Lehrperson. Auch das Üben (Brinkmann, 2012) gehört zu diesen Modi, die

den Fremdsprachenunterricht als pädagogische Grundform in hohem Maße strukturieren.

Wie oben erwähnt ist es der gezielten Kooperation von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken zu verdanken, dass in den letzten Jahren nicht mehr einseitig die Blickrichtung auf das Pädagogische eingenommen wurde, sondern dass auch die Fachlichkeit nun mehr und mehr in den Blick genommen und damit die Interdependenz von Pädagogizität und Fachlichkeit im Rahmen sozialer Ordnungen wahrgenommen wird. Martens et al. (2022) heben zwei Aspekte bei der Erforschung des Fachunterrichts mit der Dokumentarischen Methode hervor, bei der m.E. die Verschränktheit von Fachlichkeit und Pädagogizität besonders deutlich wird: der explizite Bezug auf Wissen und auf die Mehrdimensionalität von Unterricht. Die Trennung der beiden Wissens Ebenen – kommunikatives, theoretisch-reflexives Wissen bzw. implizites und konjunktives Wissen – erlaubt es, die pädagogischen Anteile beim unterrichtlichen Wissensaufbau durch die Analyse des ‚Wie‘ unterrichtlicher Interaktionen (z. B. die Art und Weise des ‚Zeigens‘ funktionaler Einsprachigkeit) im Unterschied zum ‚Was‘ deutlich als Normen zu identifizieren und ihre Kooperation mit dem Fachlichen herauszuarbeiten. Allerdings ist diese Perspektive in den Fachdidaktiken nicht unumstritten. Da die „Einklammerung des Geltungscharakters“ konstitutiv für die Methode ist (vgl. auch Bohnsack, 2005), kann [dies] aber in Konflikt mit Aspekten des fachdidaktischen Erkenntnisinteresses geraten“ (Martens et al., 2022, S. 7).

Passungsverhältnisse von Fachlichkeit und Pädagogizität in theoretischer Perspektive

Die besonderen Passungsverhältnisse von Fachlichkeit und Pädagogizität entstehen nicht von selbst, als Quasi-Automatismus oder durch eine Art magisches Zusammenspiel der drei o.g. Typiken, sondern praxeologisch betrachtet auf Grundlage einer konkreten Entscheidungspraxis (systemtheoretisch gewendet: Selektivität) im Vollzug des Fremdsprachenunterrichts bzw. im interaktiven Zusammenspiel von Lehrhandeln und Lernhandeln. Die Entscheidungspraxis der Lehrperson bezeichnet Schwandt (2002, S. 152) auch als „practical wisdom“ (praktische Klugheit, vgl.

Bohnsack 2020, S. 50). Ausgehend von der grundlagentheoretisch beschriebenen „notorischen Diskrepanz“ von Norm und Praxis (Bohnsack, 2017, S. 54) überrascht es nicht, dass die praktische Klugheit bzw. Selektivität und ihr Zusammenspiel mit den Lernhandlungen im fremdsprachlichen Klassenzimmer nur in seltenen Fällen mit den Normen des fachdidaktischen *common sense* übereinstimmen, sondern vielmehr Entscheidungen hervorbringt, die sich aus Eigenlogiken und habitualisierten Handlungsmustern im Feld (systemtheoretisch: dem Systemgedächtnis) erklären lassen. Ein systemtheoretisch wenig überraschender Befund unserer Untersuchung lautet daher auch: In aller Regel funktioniert der von uns beobachtete Unterricht reibungslos. Es muss also zu einer Autopoiesis des Unterrichts kommen, die die praktische Klugheit inkludiert und die wir anhand der Relationierung von Fällen und Typen in drei Typiken (A, B, C) zunächst separat rekonstruierten.

Wir gehen nun der Frage nach, wie sich die ermittelten typikinternen Relationen von Norm und Orientierungsrahmen typikübergreifend bzw. -verbindend zueinander in Beziehung setzen lassen und wie sich die dabei bearbeiteten Konvergenzen bzw. Kongruenzen als Eigenlogiken theoretisch darstellen lassen. Wenn beispielsweise eine Praktik des Umgangs mit der funktionalen Einsprachigkeit, die auf möglichst geschlossene interaktionale Totalität hinstrebt, mit schließenden Praktiken der Herstellung der Sache sowie gleichzeitig einer Orientierung an Leistung als Können korrespondiert, so zeichnet sich hier eine bestimmte soziale Ordnung ab. Die Gliederung in Typen wird somit in abstrahierender Perspektive zugunsten idealtypischer Relationen weitergedacht. Ich betrachte dabei die drei Typiken und ihre jeweiligen Typen selbst als Daten für einen Vergleich. Als Ausgangspunkt wähle ich beispielhaft ausgewählte (mit Schrägstrich verbundene, z. B. A1/A3/B3) homologe Typen- und Fallgruppen. Nohl (2013, S. 116) schreibt dazu:

Dieses Suchen nach vergleichbaren Fallgruppen könnte man als ‚Juxtaposition‘, als Nebeneinanderstellen, bezeichnen. Anstatt jedoch bei der Juxtaposition theoretisch definierte Gruppen einfach einander gegenüber zu stellen, greifen wir auf empirisch rekonstruierte, nämlich typologisch situierte Fallgruppen zurück. Statt einer

theoretisch inspirierten Juxtaposition geht es also um eine empirisch basierte Juxtaposition.

Genau dies ist hier der Fall: Die beschriebenen Fälle stehen nicht nur für eine einzige Typik, sondern können auch in den anderen Typiken zur Illustration eines Typus aufgerufen werden. Die nachfolgend in Abschnitt 4 vorgestellte Auswahl der Fallgruppen und ihre Passungsverhältnisse sind also empirisch fundiert.

Passungsverhältnisse von Fachlichkeit und Pädagogizität in typologisch-empirischer Perspektive

Als Vorstufe für den Vergleich der empirisch ermittelten Typen auf einer höheren Abstraktionsstufe greife ich zunächst noch einmal auf die *tertia comparationis* der o.g. Typenbildung zurück, d. h.

- Umgang mit der funktionalen Einsprachigkeit (Typik A: Typen A1–A5)
- Umgang mit Leistung (Typik B: Typen B1–B4)
- Herstellung der ‚Sache‘: fachliche Selektionsentscheidungen (öffnende und schließende Arbeitsaufträge, öffnendes und schließen-des Feedback) (Typik C: Typen C1–C8)

Im Unterschied zum Prozess der Bildung der drei Typiken A, B und C suche ich nun allerdings nach Zusammenhängen, nach Kongruenzen oder Inkongruenzen aller drei *tertia comparationis* mit Blick auf Fachlichkeit und Pädagogizität. Überdies drängt sich eine Korrespondenz zwischen den fachlichen Selektionsentscheidungen und den systemtheoretischen Konzepten der Selbstbeobachtung des Unterrichts und der Rückkoppelung (Luhmann, 1984) auf. Selbstbeobachtung meint in der Systemtheorie Luhmanns nicht etwa „wie die unterrichtliche Interaktion die Schülerinnen und Schüler beobachtet, sondern wie der Unterricht sich selbst beobachtet“ (Goldmann, 2022, S. 62.). Darunter sind generell alle Anforderungen an eine unterrichtliche Kommunikation zu verstehen, deren Aufgabe darin besteht, strukturelle Kopplungen an den individuellen Wissenserwerb zu ermöglichen, vom traditionellen *Initiation-Response-Evaluation*-Muster (IRE) bis hin zur Beobachtung des unterrichtlichen Kommunikationssystems als

Ganzes. „Wird auf einen Prozess, also eine Kette von kommunikativen Ereignissen, Bezug genommen, spricht man von *Reflexivität*, und wird das System als Ganzes in seiner Einheit bzw. Identität beobachtet, heißt dies *Reflexion*“ (ibid.). Die systemtheoretische Fundierung vertiefe ich an dieser Stelle nicht, zumal das Interesse nicht auf dem psychischen System liegt, sondern nur auf dem Unterrichtssystem als solchem, allerdings ergänze ich das fachbezogene *tertium comparationis* um die systemtheoretische Begrifflichkeit von Selektionsentscheidungen, Selbstbeobachtung, IRE, Reflexivität und Reflexion. Diese Begriffe helfen, fachliche Selektionsentscheidungen transparent und in dieser Hinsicht auch Typen aus unterschiedlichen Typiken vergleichbar zu machen.

Die typologischen Relationen können nun auf die drei *tertium comparationis* (die dadurch auch typikübergreifend zu Vergleichsdimensionen werden) bezogen und die Zellen der dadurch entstehenden Matrix mit beobachteten Regelhaftigkeiten gefüllt werden, die Rückschlüsse auf das Verhältnis von Fachlichkeit und Pädagogizität zulassen. Die in dieser Matrix als Spalten angeordneten Fallrelationen I bis IV folgen einer normativen fachdidaktischen Ordnung: Die Fallrelationen unter I entsprechen am ehesten, die Fallrelationen unter IV am wenigsten dem fachdidaktisch Wünschenswerten. Es entsteht dadurch eine von links nach rechts abfallende Hierarchie des fachlich-fachdidaktisch Wünschenswerten (s. Tabelle 1). In der Folgetabelle (s. Tabelle 2) übernehme ich diese Matrix, leere allerdings der besseren Lesbarkeit halber die mittleren Zellen des Umgangs mit funktionaler Einsprachigkeit und ergänze die Zellen zum *tertium comparationis* der Herstellung der ‚Sache‘ um die Kriterien der Selbstbeobachtung, IRE, Reflexivität und Reflexion. Auf diese Weise können Relationen von Pädagogizität sichtbar und durch unmittelbaren Vergleich der beiden Tabellen eine Relationierung von Fachlichkeit und Pädagogizität ermöglicht werden.

Tab. 1: Relationierung von Typen mit Bezug auf Fachlichkeit (eigene Darstellung)

tertium comparationis	Relationen von Fachlichkeit			
	I	II	III	IV
Umgang mit funktionaler Einsprachigkeit	Zielsprache als Unterrichtssprache	Zielsprache weitgehend als Unterrichtssprache	Zielsprache weitgehend als Unterrichtssprache, in	funktionale Einsprachigkeit temporär zu Gunsten von

			Kleingruppen- eher Verkehrs- sprache	Erziehung/Be- ziehung ausge- setzt
Umgang mit Leistung	temporäre Aus- setzung von Be- notung und Be- wertung	Leistungser- wartung als in- dividuelles sachbezogenes Können, tem- poräre Ausset- zung von Beno- tung	Leistung als be- wert- und be- notbares Kön- nen	Leistung als be- wert- und benot- bares Können
Herstellung der ‚Sache‘: fachliche Se- lektions-ent- scheidungen	Wissensaufbau als Prozess	Texterschlie- ßung durch enge Steue- rung: fragend- entwickelnd-er- zählendes Ver- fahren	minutiöser Aufgabenplan, auf Könnens- ziele ausgerich- tet	Orientierung an abprüfbarem Wissen bzw. ab- prüfbareren Pro- dukten, an me- chanischer Regelbeherr- schung

Tab. 2: Relationierung von Typen mit Bezug auf Pädagogizität (eigene Darstellung)

tertium comparatio- nis	Relationen von Pädagogizität			
	I	II	III	IV
Umgang mit funktionaler Einsprachig- keit	Verwendung der Zielsprache als Unterrichtsspra- che im Sinne von Zeigen bzw. Vor- machen			funktionale Ein- sprachigkeit temporär zu Gunsten von Erziehung/Be- ziehung ausge- setzt
Umgang mit Leistung	temporäre Ausset- zung von Beno- tung und Bewer- tung	Leistungser- wartung als in- dividuelles sachbezogenes Können, tem- poräre Ausset- zung von Be- notung	Leistung als be- wert- und be- notbares Kön- nen	Leistung als be- wert- und benot- bares Können

Herstellung der ‚Sache‘: fachliche Selektionsentscheidungen	eher öffnende Praktiken der Lösung von Lernkonflikten implizite Evaluation/Selbstbeobachtung durch Reflexion und Reflexivität	durch Erzählung eher schließende Praktiken der Lösung von Lernkonflikten Selbstbeobachtung durch IRE	eher schließende Praktiken der Lösung von Lernkonflikten im Rahmen von Unterricht als Räderwerk bzw. Uhrwerk Selbstbeobachtung durch IRE sowie in Kleingruppen durch Reflexion und Reflexivität	schließende Praktiken der Lösung von Lernkonflikten im Sinne von richtig/falsch Selbstbeobachtung durch IRE im Modus des Vorführens, keine Reflexivität

Die Orientierung an Leistung, Können, Benotung und Bewertung (Typen B1 – B4) wurde von uns zwar als alle Fälle verbindende Typik herausgearbeitet – insofern knüpfen wir diesbezüglich an Bohnsack (2017, 2020) an – doch bereits hier fällt auf, dass es einen gewissen Kontrast zwischen den Typen B1, B2 und B4 einerseits sowie Typus B3 andererseits gibt. Die Orientierung an Fachlichkeit lässt sich bei Letzterem am deutlichsten erkennen, die Bewertungslogik wird hier teilweise verschleiert. Bei Typik A (Typen A1 – A5) wiederum stechen zwei Typen durch deutliche Orientierung an Fachlichkeit hervor, Typus A1 (habitualisierte Umsetzung der funktionalen Einsprachigkeit) und A3 (Passung zur (Norm-)Erwartung), während die Fachlichkeit bei den anderen Typen weniger deutlich hervortritt. Bei Typik C (Typen C1 – C8) schließlich ist die Orientierung an Fachlichkeit *per definitionem* zwar generell prägend, doch auch hier fallen zwei Typen der prozessorientierten zweidimensionalen Typik dadurch auf, dass das Abarbeiten eines Programms überwiegt, so dass die Fachlichkeit verdeckt erscheint: bei Typus C3 (gelenkte Herstellung von Sprech- und Schreibprodukten) sowie bei Typus C5 (direktive Erarbeitung sprachlicher Mittel). In diesem Abarbeiten eines Programms lässt sich unmittelbar eine Überschneidung von Typik B (B2.1) und Typik C (hier: C3 und C5) als typisches Passungsverhältnis erkennen. Im Folgenden strukturieren wir nun die Passungsverhältnisse von Fachlichkeit und Pädagogizität entlang der Logik unserer Typiken und zeigen diese Struktur an einem Beispiel.

Was zeichnet die spezifische Relation der Typen A1/A3/B3/C1 gegenüber den anderen Relationierungen aus? Aus fachdidaktisch-normativer Sicht erscheint sie als die zielperspektivisch wünschenswerteste: Es wird die Zielsprache als Unterrichtssprache verwendet; es wird kompetenzorientiertes Wissen (hier: Schreiben und Sprechen) als Prozess hergestellt, wenn auch aus normativ fachdidaktischer Sicht angemerkt werden könnte, dass eine explizite Evaluation des Prozesses, zudem letztlich auch ein Produkt gehört, nicht überall in den Daten vorliegt. Die Bewertung des Prozesses wird hier mitunter scheinbar ausgesetzt bzw. ist zumindest nicht sichtbar. Die Lehrperson nimmt die in der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur (u. a. Bartusch et al., 2019) häufig zitierte Rolle eines ‚Lernbegleiters‘ ein. Diese Rollenpraktik korrespondiert hier mit einer spezifischen Form der „Selbstbeobachtung des Unterrichts“ (s.o., Goldmann, 2022, S. 62.), die von uns in Typik C global als (Peer-)Feedback gefasst wird: Es kommt zu einer Reflexivität, auch Reflexionen in den Gruppen, die produktive Lernkonflikte provozieren. Diese Konflikte werden gruppenintern, aber auch gelegentlich durch Adressierung der Lehrperson als Experte bearbeitet. Damit einher geht eine spezifische Diskurskultur, die produktive Lernkonflikte überhaupt erst ermöglicht bzw. zulässt. In wissenssoziologischer Perspektive wird hier auf der Ebene des konjunktiven Wissens ein als problematisch adressiertes kommunikatives Wissen bearbeitet. Somit lässt sich von einer impliziten Evaluation des eigenen Lernens durch die Lernenden sprechen. Die Entscheidungspraxis bzw. die praktische Klugheit der Lehrpersonen impliziert in diesen Fällen eine Kompetenzunterstellung: Sie unterstellen bspw. den Kleingruppen die Fähigkeit, einen schriftlichen bzw. mündlichen Text selbstständig und ggfs. in der Zielsprache herzustellen. Sie unterstellen ihnen ferner, dies auch tatsächlich und unter (scheinbarer) temporärer Aussetzung von Benotung und Bewertung performativ umzusetzen.

Verändert sich ein Element in der so typifizierten Relation, so wird daraus eine andere interaktionale Praktik, wie sich in den Konstellationen zeigt, in denen die ‚Sache‘ nicht prozesshaft hergestellt wird, sondern z. B. im Medium der Lehrer*erzählung, wie bspw. bei der Fallrelation B3/C6.

Kritische Reflexion der Relationierungen

Als Fazit kann festgehalten werden, dass sich typikübergreifend bzw. typikverbindend betrachtet bestimmte Relationen von Fachlichkeit und Pädagogizität identifizieren lassen. Fachlichkeit machen wir in der Studie von Tesch und Grein (2023) an der fachspezifischen Orientierung an funktionaler Einsprachigkeit, primär jedoch an der fachspezifischen Gerichtetheit auf die ‚Sache‘ und den daraus resultierenden Selektionsentscheidungen fest (s. Tabelle 1). In Typik C Herstellung der ‚Sache‘ werden letztere in der Dimension der Arbeitsaufträge sowie in der Dimension des Feedbacks gefasst. Pädagogizität tritt im engeren Sinne in den unterrichtlichen Zeigepraktiken, auch dem sprachlichen Vorbild der Lehrperson, hervor. Im erweiterten Sinne zeigt sich Pädagogizität darüber hinaus am Umgang mit Leistung und Können (Typik B) sowie der Bearbeitung von Beziehung und Erziehung (Typik A). In den Daten finden sich auch vielfältige Fallrelationen, die zwar auf ein fachliches Telos ausgerichtet sind, jedoch kaum Praktiken der Selbstbeobachtung und strukturellen Rückkoppelung aufweisen und keine besondere Form der Bearbeitung von Beziehung und Erziehung, sondern schlicht eine alles überlagernde Orientierung an Leistung und Überprüfung.

Die hier herausgearbeiteten vier typikverbindenden bzw. typikübergreifenden Relationen sind durch typische Passungsverhältnisse zu den Vergleichsdimensionen gekennzeichnet. Die römischen Zahlen stehen für Typenrelationen, die von links nach rechts abfallend Normbearbeitungen abbilden. Die fachdidaktischen Anforderungen am weitestgehend entsprechende Gruppierung trägt die Ziffer I (fachlich: vorwiegend Öffnungen und weitgehende Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache; pädagogisch: vorwiegend Lernbegleitung sowie Zurückstellung von Benotung und Bewertung), die fachdidaktischen Anforderungen am wenigsten entsprechende Gruppierung trägt die Ziffer IV (fachlich: vorwiegend Schließungen, Mischungsvarianten von Verkehrs- und Zielsprache; pädagogisch: enge Lernkontrolle bis hin zum Drill, ständige Anrufung von Benotung und Bewertung). Damit ist jedoch keine Begutachtung des Unterrichts im Sinne von Unterrichtsqualität oder Kriterien guten Unterrichts beabsichtigt, sondern die fachdidaktische Norm ist hier nur eine von mir gewählte

Ordnungsstruktur unter anderen. So wäre es auch denkbar, die Orientierung an Leistung oder auch an Beziehung und Erziehung als Ordnungsstruktur zugrunde zu legen; offensichtlich herrscht auch in einigen Klassen, die jetzt unter IV rangieren, ein gutes Klassenklima, möglicherweise ein ebenso gutes oder sogar besseres als in Klassen, die unter I bis III rangieren (s. Tabellen 1 und 2). Da die Bezugsstudie zum Unterrichtsalltag (Tesch & Grein, 2023) jedoch primär fachdidaktisch verortet ist, erscheint es plausibel, die fachdidaktischen Bezüge hier als Ordnungsprinzip zu fokussieren. Und natürlich ließen sich den römischen Ziffern theoretisch auch die bereits in den drei Typiken verwendeten Konzepte hinterlegen (z. B. Prozess, Erzählung, Räderwerk, Abprüfbarkeit von Produkten), aber genau diese semantische Voreinstellung sollte bei einem Abstraktionsschritt, der den Unterrichtsalltag typen- bzw. typikübergreifend in den Blick nimmt, vermieden werden.

Ich habe einige besonders markante Relationierungen herausgearbeitet, die exemplarisch aus dem *sample* der Bezugsstudie hervorstechen. Der Eindruck, sie stünden musterhaft für den Französisch- und Spanischunterricht generell wäre daher irreführend, sie repräsentieren nur ein bestimmtes *sample*. Sollten an einem anderen *sample* andere Typen und ggfs. auch Typiken rekonstruiert werden, so würden sich damit auch neue Relationen ergeben. Und schließlich wäre auch der Eindruck irreführend, dass die hier rekonstruierten und tabellarisch zur Darstellung gebrachten Relationen einem festen Habitus folgen. Sie bilden zwar jeweils eine Regelmäßigkeit ab, doch ihre ursächliche Begründung, also die Soziogenese von Erfahrungsräumen, steht noch aus.

Ich nutze die systemtheoretisch fundierten Bezeichnungen Selbstreferentialität und Autopoiesis (Luhmann, 1984), um damit das Zusammenspiel von Typen im fremdsprachlichen Unterrichtsmilieu (Wagner-Willi & Sturm, 2012) auf einen Begriff zu bringen, der die Beurteilung von Unterricht im Sinne von besser oder schlechter vermeidet und stattdessen die alltäglichen Selektionsentscheidungen im fremdsprachlichen Unterrichtssystem betont.

In der Bilanz ist zu konstatieren, dass die Relationierung von Typen und Typiken nicht zu einer genauen Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogizität und Fachlichkeit führt, sondern teilweise eher zu einer weiteren

Ausschärfung des Pädagogischen auf Kosten des Fachlichen. Dafür sind drei Gründe verantwortlich:

1. Je höher der Abstraktionsgrad der Relationierung, umso unschärfer werden die Differenzen von Fachlichkeit und Pädagogizität. Bereits bei der Typenbildung zu Typik C ließ sich beobachten, dass in der zweidimensionalen Typik öffnender und schließender Arbeitsaufträge und Feedbackpraktiken die Fachlichkeit noch klar fassbar und beschreibbar war, während in der Abstraktion der eindimensionalen Typik die Pädagogizität im Fachlichen deutlicher sichtbar wird.
2. Der extrem offene Gegenstand ‚Alltag‘ und die sehr offenen Fragestellungen erschweren es ebenfalls, klar zwischen Fachlichem und Pädagogischem zu unterscheiden. Je fachdidaktisch konkreter die Fragestellung und je eingegrenzter der Untersuchungsgegenstand (z. B. Filme im Spanischunterricht, Lernaufgaben im Französischunterricht, literarisches Sinnaushandeln im Englischunterricht), umso fokussierter lässt sich auch die Fachlichkeit analysieren und ggfs. vom Pädagogischen abgrenzen.
3. Die Tatsache, dass Fachlichkeit und Pädagogizität keine empirischen, sondern theoretische *tertia comparationis* sind, verhindert letztlich eine sinnvolle Relationierung. Wenn es sich herausgestellt hätte, dass sich die beiden Konstrukte auch empirisch trennscharf darstellen ließen, wäre auch ihre Relationierung vermutlich zu einem anderen Ergebnis gekommen.

Der Alltag des fremdsprachlichen Klassenzimmers tritt in unserer Studie eher in seiner globalen sozialen Ordnung als pädagogisches System hervor und eben weniger deutlich als fachliches System, wenn nicht das fachliche Alleinstellungsmerkmal der funktionalen Einsprachigkeit wäre. Der Umgang mit ihr bildet einen bedeutenden fachlichen Orientierungsrahmen, daneben finden wir in unserem *sample* allerdings auch die (allerdings nicht exklusiv) fachlichen Spezifika des Erzählunterrichts (Erzählen einer Lehrbuchlektion, inkl. grammatischer Progression, oder Erzählen einer literarischen Lektüre) und des Unterrichts als ein Räderwerk an Aufgaben mit dem Ziel der Förderung sprachlicher Kompetenzen. Die vorwiegend am Arbeitsprozess wie auch die vorwiegend am Abarbeiten eines Programms

oder an der Herstellung abprüfbarer Produkte orientierten Fallrelationen sind fachlich vermutlich unspezifisch.

Wir stoßen mit dieser Relationierungsleistung auf oberster Abstraktionsebene, dem Relationieren sinngenetischer Typen und Typiken, zweifelsohne an eine Grenze sinnhafter Komplexitätsreduktion. Die Komplexität des Unterrichtsalltags beginnt auf dieser Stufe vor dem Auge des Forschenden allmählich zu verschwimmen, auch wenn dem Verlust an fachlicher (und auch pädagogischer) Komplexitätstransparenz ein Gewinn an theoretischer Reflexion gegenübersteht. Fachlichkeit und Pädagogizität sind diffuse Makrokonzepte, die – wie bereits erwähnt – in der Unterrichtsrealität stets verschränkt und verwoben auftreten und deren empirische Trennschärfe ein Problem darstellt.

Literatur

- BARTUSCH, S., KLEKTAU, C., SIMON, T., TEUMER, S. & WEIDERMAN, A. (2019). *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Springer.
- BOHNSACK, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 63–81.
- BOHNSACK, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- BOHNSACK, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich.
- BONNET, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8 (2019), 164–177.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.12> (letztes Zugriffsdatum: 03.08.2024).
- BRINKMANN, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- GOLDMANN, D. (2022). Relativität von Unterrichtsqualität. Ein erziehungswissenschaftliches Beobachtungs- und Diskussionsangebot. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, P. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe, & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 55–67). Waxmann.
- GREIN, M. (2022). *Fachwahl Französisch und Gender. Eine rekonstruktive Interviewstudie zum Übergang in die Sekundarstufe II*. Peter Lang.

- GREIN, M. & TESCH, B. (2022).** Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Marten, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer.
- GRUSCHKA, A., HERZOG, W., MESETH, W., PROSKE, M. & REH, S. (2011).** Ein Streitgespräch zwischen Andreas Gruschka, Walter Herzog, Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Sabine Reh: "In der Frage der Unterrichtstheorien stehen wir doch ziemlich am Anfang". In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 242–262). Julius Klinkhardt.
- LÜDERS, J. (2007) (HRSG.).** *Fachkulturforschung in der Schule*. Barbara Budrich.
- LUHMANN, N. (1984).** *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- MARTENS, M., ASBRAND, B., BUCHBORN, T. & MENTHE, J. (HRSG.) (2022).** Fokus auf Fachlichkeit: Zur Erforschung von Fachunterricht mit der Dokumentarischen Methode. In M. Marten, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 3–15). Springer.
- MARTENS, M., RABENSTEIN, K., BRÄU, K., FATZEI, M., GRESCH, H., HARDY, I. & SCHELLE, C. (2018).** *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Julius Klinkhardt.
- MEHAN, H. (1979).** *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- MESETH, W., PROSKE, M., & RADTKE, F.-O. (2011).** Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Klinkhardt.
- NOHL, A.-M. (2013).** *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Zur Untersuchung gesellschaftlicher Heterogenität*. Springer.
- PRANGE, K. (2005).** *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.
- PRANGE, K. & STROBEL-EISELE, G. (2006).** *Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- REH, S. & PIEPER, I. (2018).** Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- REH, S., RABENSTEIN, K. & IDEL, T.-S. (2011).** Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Klinkhardt.
- SCHWANDT, T. (1997).** Evaluation as Practical Hermeneutics. *Evaluation*, 3(1), 69–83.

- TESCH, B. (2022).** *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode.* (3. Aufl.). Peter Lang.
- TESCH, B. (2022A).** Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, F. Ulfat, P. Thomas, F. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung.* (S. 141–153). Waxmann.
- TESCH, B. & GREIN, M. (2022).** Absurdes Theater? Sprachlich-kulturelle Inszenierungspraktiken als Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. In M. Marten, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 197–213). Springer.
- TESCH, B. & GREIN, M. (2023).** *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel.* Peter Lang.
- WAGNER-WILLI, M. & STURM, T. (2012).** Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2012) (o.S.). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32> (letztes Zugriffsdatum: 21.08.2024).

Schule
besser machen

Datenbasierte Schulentwicklung: Sackgassen und Perspektiven

Uwe Maier

Einleitung

Ich möchte diesen Aufsatz über datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung mit anekdotischer Evidenz einleiten. Hierzu verpacke ich eine Gesprächserinnerung in eine fiktive Rahmengeschichte.

Der an der Universität für die Schulpraktika von Lehramtsstudierenden zuständige Professor besuchte eine Praktikumsschule und begrüßte den Leiter der Grundschule, bevor er zum Gespräch mit der Studentin und ihrer Mentorin ging. Der Schulleiter bat den Professor in sein Büro, offerierte einen Kaffee und begann recht schnell von den aktuell anstehenden Aufgaben im Schulalltag zu erzählen. Der Professor hörte aktiv zu, kommentierte verständnisvoll und freute sich über diese echten Einblicke in die Realität an deutschen Schulen. Der Schulleiter berichtete vom hohen Arbeitspensum vor der Weihnachtspause, den speziellen Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie einer Quereinsteigerin, die den Lehrkräftemangel an dieser Schule ein wenig kompensieren kann. Mit einem ironischen, aber dennoch konstruktiven Unterton erzählte er von den Verwaltungsabläufen im Schulamt, die bei der Einstellung der Quereinsteigerin besondere Dimensionen angenommen hatten, sowie den Irritationen im Kollegium über eine entsprechende Stundenplanumstellung für die neue Kollegin. Dennoch pflichtete er dem Professor bei, dass damit wenigstens eine Möglichkeit besteht, fehlende Lehrkräfte zu ersetzen, auch wenn sich die Schulen regulär ausgebildete Lehrkräfte wünschen. Das Gespräch verlief sachlich, wenig emotional und mit einem positiven Grundton. Dem Schulleiter war das Wohl seiner Schülerinnen und Schüler sehr wichtig und er akzeptierte das hohe und finanziell nicht honorierte Arbeitspensum, wenn er damit etwas für seine Schule bewirken konnte.

Bei den Stichworten ‚Arbeitspensum für Schulleitungen‘ und ‚bürokratische Regulierungen‘ hatte der Schulleiter jedoch eine spontane Assoziation und seine Miene verfinsterte sich, seine Stimme wurde ungewohnt laut, emotional und das Gespräch wendete sich von einem sachlichen Austausch zu einer bitteren Anklage:

„Was ich jedoch überhaupt nicht verstehe, ist diese sogenannte datenbasierte Schulentwicklung. Was soll das eigentlich sein? Mit welchen Daten soll ich meine Schule verbessern? Mit VERA? Wir benötigen hier Lehrkräfte, die mit herausfordernden Kindern umgehen können, wir benötigen nicht noch mehr Statistiken. Wir wissen an unserer Schule sehr genau, mit welchen Bedingungen wir es zu tun haben und wo bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern die Schwierigkeiten liegen.“

Der Schulleiter berichtete über die Vorgaben der Schulverwaltung für die ‚datengestützte Qualitätsentwicklung‘: Grundschulen sollen anhand von Schülerleistungsdaten und Daten zu den Hintergrundmerkmalen der Schülerschaft mit dem Schulamt Statusgespräche führen, Handlungsfelder identifizieren, Ziel- und Leistungsvereinbarungen abschließen, Maßnahmen umsetzen und erneut evaluieren.

Der Professor hatte den Eindruck, dass sein Gesprächspartner vor allem von dieser technokratischen Sprache und der sich dahinter verbergenden Perspektive der Schuladministration auf die Arbeit der Grundschulen genervt war. Der Schulleiter machte keinen Hehl aus seinem Unmut über unnütze und mehr als zeitfressende Verwaltungsvorgaben, die Datensammelwut der Schulbürokratie und den nicht nachvollziehbaren Schulentwicklungsphantasien von zentralen Landesbehörden. Die Emotionalität in seinen Ausführungen steigerte sich noch einmal, als er dem Professor, der bereits etwas nervös auf die Uhr blickte, um nicht zu spät zum Unterrichtsbesuch bei seiner Studentin zu kommen, vom Testlauf eines neuen, landesweiten Diagnosesystems für die Übergangsempfehlung nach der Primarstufe erzählte:

„Diese Leistungstests sind viel zu schwierig für Viertklässler. Ich frage mich, welche Menschen diese Testaufgaben entwickeln. Können sich die Personen im zuständigen Landesinstitut überhaupt vorstellen, welche Folgen derartige Testergebnisse an Grundschulen auslösen? Bei einem für viele Eltern so heiklen Thema wie der Empfehlung für eine weiterführende Schule haben wir erst einmal alle Hände voll zu tun, um diese Daten zu erklären und richtig einzuordnen. Würde man dem neuen Diagnosesystem folgen, wäre nur noch ein Bruchteil unserer Viertklässler für das Gymnasium geeignet.“

Das Gespräch blieb dem Professor im Gedächtnis, der anschließende Unterrichtsbesuch bei der Praktikantin auch. Das Studententhema war das Märchen vom Froschkönig. Im Grunde genommen wäre es wichtiger, sich jetzt mit der Frage zu beschäftigen, was gute Lehrkräfte von morgen in ihrem Studium lernen und in ihren Praktika erproben sollten. Doch sowohl das Thema dieses Aufsatzes als auch eines unter vielen zeitraubenden Beschäftigungsfeldern für Schulleitungen ist nun einmal die ‚datenbasierte Schulentwicklung‘. Wieder zurück im Home-Office, versucht der Professor das Gespräch mit dem Schulleiter zu sortieren und sich wesentliche Punkte zu notieren.

Soweit die in eine fiktive Rahmenerzählung eingekleidete, anekdotische Evidenz, die zu folgender Frage führte: Wie ordne ich diese Gesprächserinnerung zunächst ein? Es war mit Händen zu greifen, dass die vom zentralen Landesinstitut entwickelten und von der Schulverwaltung mechanisch umgesetzten Vorgaben für die ‚datengestützte Qualitätsentwicklung‘ vom Schulleiter nicht ‚nur‘ als weitere, belastende Tätigkeit wahrgenommen werden, sondern vielmehr sein professionelles Verständnis als Lehrer und Schulleiter grundsätzlich angreifen. Woran liegt das? In den nachfolgenden Kapiteln möchte ich dieser Frage nachgehen und darstellen, welche Menschen aufgrund von welchen Überlegungen eine datenbasierte Schulentwicklung fordern und wie diese theoretisch funktionieren soll.

Naive, sozio-technokratische Theoriemodelle

Welche Vorstellungen über datenbasierte Schulentwicklung bestimmen die Debatten und damit auch die Handlungen verschiedener Gruppen im Schulsystem? Wie in pädagogischen Kontexten nicht anders zu erwarten, gibt es auch für diesen Begriff unterschiedliche Definitionen und Konzeptualisierungen (Maier & Kuper, 2012; Mandinach & Schildkamp, 2021; Ramsteck et al., 2015). Einmal werden unterschiedliche Attribute für ‚Daten‘ genutzt: datenbasiert, datengestützt, empiriegestützt, evidenzbasiert (*evidence-based, data-based, data-driven*). Im Kern wird damit beschrieben, dass Schulen entweder Daten selbst generieren bzw. externe Daten nutzen, die Lehrkräfte für das tägliche Unterrichten zunächst einmal nicht benötigen und die nicht zum klassischen Repertoire der Informationen gehören, die an Schulen zur Verfügung stehen. Dann gibt es je nach Aggregationsniveau der Daten oder den konkreten Zielsetzungen entsprechend verschiedene Kombinationen mit den Begriffen ‚Schulentwicklung‘ oder ‚Unterrichtsentwicklung‘. Nimmt man die Sache ernst, dann geht es immer um die Bildung von Kindern und Jugendlichen, unabhängig davon, ob mit dem Begriff der Schulentwicklung oder der Unterrichtsentwicklung gearbeitet wird. In internationalen Publikationen findet sich mittlerweile der Begriff *educational decision making*, der sämtliche pädagogische und didaktische Fragestellungen innerhalb einer Schule umfasst (Visscher, 2021).

Doch nicht die Bezeichnungen sind entscheidend, sondern vielmehr die konzeptionellen Vorstellungen, die Menschen mit ihnen verknüpfen. Am Beispiel des Theoriemodells, das in Bayern der datengestützten Schulentwicklung zu Grunde gelegt wird, lässt sich das Verständnis der Schulverwaltung exemplarisch beschreiben (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2025):

„Datenbasierte Schulentwicklung ermöglicht eine genaue Erfassung des Ist-Werts (= momentan gemessener Wert, z. B. Ergebnisse einer Lernstandserhebung) und ein anschließendes Abgleichen mit dem Soll-Wert (= angestrebter Wert eines quantitativen Merkmals eines Systems, z. B. Bildungsstandards). Das bayerische Qualitätstabelleau ‚Bayern macht gute Schule‘ kann bei der Formulierung eines angestrebten Zielzustandes helfen und dient somit als

Grundlage für eine datengestützte Schulentwicklung. (...) Durch das Aufzeigen von Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Wert können also Zielerreichungen überprüft werden und anschließend bisherige Ziele und Maßnahmen angepasst sowie neue Ziele und Maßnahmen gesetzt werden.“

Der Schulleiter aus dem Einführungskapitel kommt nicht aus Bayern. Aber auch das für ihn zuständige Landesinstitut teilt dieses Grundverständnis von datenbasierter Schulentwicklung und agiert entsprechend. Welches Denken verbirgt sich hinter diesem Grundverständnis?

Die Sprache erinnert an die kybernetische Didaktik der 1960er Jahre (Cube, 1982). Schule und Unterricht werden als technisches System verstanden, das mit bestimmten Regelkreisen gesteuert werden kann. Wie bei einer Heizung stellt man einen Soll-Wert ein (eine bestimmte Raumtemperatur), misst die Raumtemperatur mit einem Thermometer (Ist-Wert), führt einen Abgleich durch (Diskrepanz, Feedback) und regelt die Heizung so, dass sich die Diskrepanz verringert (Intervention, Treatment, Maßnahme). Bei einer Heizung ist diese Regelung recht gut nachvollziehbar sowie einfach und funktioniert. Wenn es im Raum zu kalt ist, muss die Heizung einfach länger in Betrieb sein. Wenn es zu warm ist, muss sie abgeschaltet werden. Doch was ist das Pendant dazu an Schulen? Was sollen Schulleitungen und Lehrkräfte genau machen, wenn die Vergleichsarbeiten nicht dem Soll-Wert entsprechen? Was ist überhaupt ein guter Soll-Wert bei externen Leistungsdaten für eine Schule oder eine Lehrperson? Könnte es sein, dass die Lehrkräfte vor Ort ein viel genaueres Sensorium für die Lernstände und Bedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler haben? Warum ist die Bildungsverwaltung so sehr von der Funktionsfähigkeit ihres neuen, datengestützten Regelungskreises überzeugt?

Datenbasierte Schulentwicklung als Reaktion der Bildungspolitik auf PISA

Die Einführung einer an externen Leistungsdaten orientierten Qualitätsentwicklung von Schulen war eine Reaktion der Bildungspolitik auf das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler

bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 (Köller, 2005). Die Ernüchterung über die Ergebnisse der PISA-Studie hatte ihr Gegenstück in der Euphorie von Bildungspolitik, Schuladministration und der an Bildung interessierten Öffentlichkeit über die mit PISA neu erscheinenden Möglichkeiten der zentralen, objektiven Prüfung der Leistungsfähigkeit deutscher Schulen. Die pädagogische Psychologie betrachtete es als große Errungenschaft, dass sie objektive Lernstandsmessungen liefern kann, um die Schule bzw. die Lehrkräfte und die Bildungspolitik aus ihrem bisherigen Blindflug herauszuholen. Die maßgeblichen Publikationen hierzu wurden überwiegend von pädagogischen Psychologen mit einer eher geringen Affinität zur Schulpraxis geschrieben. Diese Persönlichkeiten waren vermutlich auch aufgrund ihrer streng wissenschaftlichen Perspektive von ‚außen‘ die idealen Partner für eine Bildungspolitik und Schuladministration. Sie bedienten mit den neuen Mess- und Evaluationsmethoden das implizite Steuerungs- und Kontrollbedürfnis der bildungspolitischen Akteure.

Das Vorbild für diese Art von datengesteuerter Schulentwicklung waren vor allem die USA bzw. allgemein die anglo-amerikanischen Schulsysteme, in denen zentrale Leistungstestverfahren eine lange Tradition haben. In den 1990er Jahren wurde durch den *No-Child-Left-Behind Act* die Bedeutung zentraler Leistungstests für Schulen noch einmal gesteigert. Zentrale Testergebnisse wurden auf der Ebene von Einzelschulen veröffentlicht und herangezogen, um staatliche Fördermittel zu vergeben oder Schulen mit unzureichenden Leistungsdaten komplett umzustrukturieren. Diese Form des *high-stakes testing* hatte eine Reihe von wissenschaftlich gut dokumentierten, nicht-intendierten Konsequenzen (Amrein & Berliner, 2002). Nicht nur die Schulverwaltungen betrachteten sich die Leistungsdaten der Einzelschulen, sondern vor allem auch die Eltern. Diese nutzten die Daten als Grundlage für ihre Schulwahl. Die in den USA bereits stark ausgeprägte soziale und ethnische Segregation wurde weiter verschärft. Aber auch die Lehrkräfte reagierten auf das *high-stakes testing*, allerdings nicht mit einem individualisierten Unterricht oder effektiveren Lehrmethoden. Vielmehr erhielten die Themen und Fächer, die in den Tests abgeprüft wurden, den Vorrang (*teaching to the test*). Die Bildungspolitik bekam letztendlich genau das, was sie testete: Die Schülerinnen und Schüler wurden von den Lehrkräften explizit auf bestimmte Multiple-Choice-Testformate vorbereitet. Man könnte also

resümierend sagen, dass die kybernetische Steuerung von Schule über Leistungstestdaten funktioniert – aber nur dann, wenn man von einem modernen Bildungssystem erwartet, dass die heranwachsende Generation bei einer bestimmten Art von Test möglichst hohe Punktwerte erzielt.

Die deutsche Bildungspolitik hatte allerdings keine Ambitionen, diese anglo-amerikanische Form einer testdatengestützten Schulentwicklung umzusetzen. Es wurden zwar nationale Bildungsstandards definiert und deutschlandweite, verpflichtende Leistungstestverfahren eingeführt. Auch die einzelnen Bundesländer investierten in ihre Landesinstitute und in eigene Test- und Evaluationsverfahren, eigene Qualitätsrahmen und Bildungsstandards. Es kam allerdings nicht zu einer Veröffentlichung von Schülerleistungsdaten auf Schulebene und es wurde immer betont, dass die Schulen und Lehrkräfte diese Daten eigenständig und selbstverantwortlich nutzen sollen, um daraus Schlüsse zu ziehen. Natürlich sollen diese der Schulaufsicht berichten, was sie aus den rückgemeldeten Leistungsdaten lernen und welche Maßnahmen ergriffen wurden. Die Umsetzung des kybernetischen Regelkreises durch externe Test- und Evaluationsdaten wurde an die Schulen delegiert. Die Lehrkräfte und Schulleitungen wussten allerdings genau, wie die deutsche Schulverwaltung ‚tickt‘ und wie man auch unangenehme Testleistungsdaten so interpretieren kann, dass diese keine Bedrohung für das eigene Handeln vor Ort sind, aber damit auch keinen sonderlich starken Innovationsimpuls geben können.

Empirische Befunde zur Umsetzung datenbasierter Schulentwicklung in Deutschland

Mit empirischen Befunden lässt sich belegen, dass eine an bildungsadministrativen Steuerungsnotwendigkeiten orientierte Form der datenbasierten Schulentwicklung in Deutschland weitgehend ins Leere lief. Die Forschungsliteratur zu diesem Themenfeld ist sehr umfangreich und ich möchte an dieser Stelle lediglich auf aktuelle Übersichtspublikationen und wichtige Befunde hinweisen. Dederling und Kallenbach (2023) fassen die Studienergebnisse zur (Nicht-)Nutzung von externen Schülerleistungsdaten durch unterschiedliche Akteursgruppen im Schulsystem zusammen:

- Vergleichsarbeiten haben eine eher geringe Akzeptanz bei Lehrkräften und Schulleitungsteams (Maier & Kuper, 2012). Studien zeigen teilweise eine vollständige Ablehnung dieser Instrumente. Rückmeldungen werden selten für die Schulentwicklung genutzt (Ramsteck et al., 2015). Stattdessen dienen sie oft der Übernahme von Aufgabenformaten für den Unterricht. Die intendierte Wirkung auf die systematische Schulentwicklung tritt selten ein und es bleibt oft bei einer punktuellen Anwendung im Unterricht.
- Bei zentralen Abschlussprüfungen besteht eine gewisse Akzeptanz, insbesondere hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Maag Merki, 2016; Wurster et al., 2017). Jedoch wird oft Kritik an der Komplexität der Aufgaben und dem niedrigen Leistungsniveau geäußert. Daten aus den Prüfungen werden selten für Schulentwicklungsprozesse herangezogen. Stattdessen werden Prüfungsrichtlinien als Orientierung genutzt. Es gibt keine Hinweise auf eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität durch zentrale Abschlussprüfungen, stattdessen aber auf eine teils eingeschränkte Themenvielfalt im Unterricht.
- Schulinspektionen haben eine relativ hohe Akzeptanz, die jedoch zwischen Bundesländern variiert. Die Ergebnisse werden verbreitet und aktiv rezipiert, allerdings in unterschiedlichem Maße für die Schulentwicklung genutzt (Altrichter & Kemethofer, 2016). Studien weisen darauf hin, dass Schulinspektionen weniger durch die Ergebnisse als vielmehr durch ihre performative Wirkung Veränderungen bewirken.

Nicht zufriedenstellend finde ich einige Erklärungsansätze für die (Nicht-) Nutzung von Testdaten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die in vielen deutschsprachigen Studien diskutiert werden (Dedering & Kallenbach, 2023). Ein häufig anzutreffendes Argument ist beispielsweise, dass es den Lehrkräften an statistischem Verständnis für die Datenverarbeitung fehle. Diese haben in ihrem Studium zwar keine Statistikausbildung erhalten, allerdings sind beispielsweise Vergleichsarbeitsrückmeldungen so aufbereitet, dass auch Personen ohne statistisches Vorwissen erkennen können, wie eine Klasse im Vergleich zum Landesschnitt liegt und welche Aufgaben den Schülerinnen und Schülern besonders schwerfielen. Die sog. „Daten-

kompetenz‘ von Lehrkräften zu erhöhen, um damit die datenbasierte Schulentwicklung anzuschieben, ist eher eine inner-akademische Blüte, um sich in weiteren Forschungsprojekten selbst zu beschäftigen. Wesentlich plausibler erscheint mir dagegen die Erklärung, dass die Bildungsadministration versucht, ein Steuerungsmodell an Schulen zu etablieren, das nicht annähernd die Komplexität dieses sozialen Systems berücksichtigt.

Komplexe Konzepte von datenbasierter Schulentwicklung

Ein Ansatz, um die Kinderkrankheiten der anfänglichen Phase datenbasierter Schulentwicklung zu kurieren, besteht darin, die Komplexität der zugrunde liegenden Modelle zu erhöhen. Statt einfacher, mechanistischer Vorstellungen treten Modelle in den Vordergrund, die Schule als komplexes, soziales System begreifen. Schule ist dabei ein System, in dem verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen innerhalb eines institutionellen Regelungsrahmens miteinander interagieren. In internationalen Publikationen wird dieser Ansatz als *data-based decision making* beschrieben (Mandinach & Schildkamp, 2021; Schildkamp, 2019). Ein solches Verständnis soll zentralen Missverständnissen entgegenwirken, die in der Vergangenheit die Umsetzung einer datenbasierten Schulentwicklung erschwert hatten:

- **Fehlende Handlungstheorie:** Häufig fehlen klare Zielsetzungen und präzise Vorgaben, welche Daten zu welchem Zweck erhoben, verarbeitet und interpretiert werden sollen. Auch bleibt unklar, welche Personen wie in den Prozess der Datennutzung eingebunden werden und welche Grenzen den Daten gesetzt sind.
- **Kontrolle statt Entwicklung:** Das Ziel der Rechenschaftslegung und Kontrolle dominierte in der Anfangsphase datenbasierter Schulentwicklung. Trotz der Beteuerung, dass die kontinuierliche, prozessorientierte Entwicklung im Vordergrund stehe, werden Leistungsdaten in der Praxis oft als Kontrollinstrument wahrgenommen, unabhängig davon, wie diese präsentiert werden.
- **Reduktion auf Testdaten:** Daten werden häufig auf standardisierte Testergebnisse (formale Daten) reduziert. Dabei wird ein breites

Spektrum an informellen Prozessdaten oder Daten zu Kontextfaktoren der Schule und der Lernenden vernachlässigt. Zudem wird selten reflektiert, wie Leistungsdaten erhoben und auf welcher Aggregationsebene sie analysiert werden (z. B. auf Klassen- oder Schulebene).

- Unzureichende Visualisierung: Die Darstellung von externen Daten auf Schul- und Unterrichtsebene über digitale Technologien der Landesbehörden (*teacher dashboards*, *educational dashboards*) orientiert sich häufig zu wenig an den Informationsbedarfen von Lehrkräften und beschränkt sich auf einfache Visualisierungen (z. B. rote und grüne Indikatoren). Systeme für die Datenaufbereitung müssen so weiterentwickelt werden, dass Lehrkräfte und Schulleitungen komplexe Prozesse und Entwicklungen erkennen können.

Allgemein wird in diesen Publikationen gefordert, dass sich datenbasierte Schulentwicklung sowohl an der Komplexität des Systems Schule als auch an dem professionellen Handeln von Lehrkräften zu orientieren habe. Entscheidend ist bei alledem immer die kollektive und professionsbezogene Interpretation der Daten vor Ort an Schulen. Lehrkräfte müssen die Daten vor dem Hintergrund der spezifischen Zielsetzungen und konkreten Entscheidungen auswerten und diskutieren können. Dabei spielen statistische Kenntnisse eine untergeordnete Rolle. Es kommt vor allem darauf an, die Daten mit den täglichen Beobachtungen aus dem eigenen Unterricht in Verbindung bringen zu können. Nur wenn Lehrkräfte und Schulleitungen in der Lage sind, Daten derart zu hinterfragen und einzuordnen, kann datenbasierte Schulentwicklung in einem komplexen System Schule gelingen, so die Vorstellungen in vielen aktuellen Publikationen zum Thema.

Empirische Befunde zu komplexeren Modellen der datenbasierten Schulentwicklung

In einem weiteren Schritt frage ich mich, ob eine datenbasierte Schulentwicklung, die sich an der Komplexität des Systems Schule und der Professionalität von Lehrkräften orientiert, eher akzeptiert wird und tatsächlich auch zu einer Verbesserung von Bildungsergebnissen führt? Gibt es hierfür empirische Hinweise? Eine für mich überzeugende Serie von Studien zu

dieser Thematik wurde in den Niederlanden durchgeführt. Analog zu Deutschland wurde auch in den Niederlanden im Zuge der Reaktion auf unbefriedigende PISA-Ergebnisse eine ergebnisorientierte Schulsteuerung gefordert. Die Schulen sollten anhand der Leistungsstände in den Hauptfächern klare Ziele setzen und ihren Unterricht daran ausrichten sowie die Leistungsfortschritte beobachten. Im Gegensatz zu Deutschland dachte man die Autonomie der Schulen bzw. Schuldistrikte bereits mit und orientierte sich bei der Konzeptualisierung der datenbasierten Schulentwicklung viel stärker an den professionellen Handlungsrouinen der Lehrkräfte vor Ort. Das niederländische Schulsystem ist dezentralisiert, d. h. die einzelnen Schulverwaltungsbezirke setzen die datenbasierte Schulentwicklung zudem freiwillig und in Eigenregie um. Das im niederländischen Schulsystem implementierte *data-based decision making* lässt sich wie folgt beschreiben (Vischer, 2021):

- Das Ziel der ergebnisorientierten Schulsteuerungsstrategie ist die Verbesserung der kognitiven Leistungen in den Hauptfächern.
- Die für das *data-based decision making* verwendeten Daten sind Lernfortschrittsdaten, d. h. keine Querschnittsdaten, sondern längsschnittlich erfasste Leistungsdaten. Nur mit diesen Daten lassen sich Verbesserungsmaßnahmen auch auf Wirksamkeit überprüfen.
- Dabei stehen die Lehrkräfte und ihr konkreter Unterricht im Fokus. Dort sollen Maßnahmen umgesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler beim Lernen besser unterstützen zu können.
- Auf Schulebene bzw. auf der Ebene der Schuladministration müssen sich die Verantwortlichen jeweils genau überlegen, wie sie die Lehrkräfte unterstützen können, welche Daten hierfür vorliegen sollten und welche Maßnahmen sich daraus ableiten lassen (z. B. effektive Unterrichtszeit in den Hauptfächern evaluieren; Qualifikation der Lehrkräfte in einem Schulbezirk).
- Bei allen Ebenen (Unterricht, Schule, Schulverwaltung) steht die Lernentwicklung (*student progress data*) in den Hauptfächern immer im Mittelpunkt. Es können jedoch auch andere Datenquellen herangezogen werden (Unterrichtsbeobachtungen, Statistiken zu Unterrichtsausfällen usw.)

- Es handelt sich um einen systematischen Ansatz, bei dem alle Ebenen abgestimmt handeln und die Umsetzung von Maßnahmen gefordert wird und wiederum zu evaluieren ist.

Visscher (2021) berichtet die Ergebnisse von insgesamt sechs Interventionsstudien, die in den Niederlanden durchgeführt wurden, um die Effektivität dieser Form einer datenbasierten Schulentwicklung zu prüfen. In allen Studien gab es eine Kontrollgruppe und die Lernzuwächse wurden mit standardisierten Testverfahren überprüft. Die Lehrkräfte nahmen jeweils an Fortbildungen zum Thema *data-based decision making* teil. In fünf von sechs Studien waren alle Ebenen beteiligt (Schuladministration, Schulleitung, Lehrkräfte). Die Dauer der Intervention betrug ein bis zwei Schuljahre. In vier von sechs Studien konnten signifikante Effekte beim Leistungszuwachs im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Die Effektstärken lagen bei jeweils ein bis zwei Monaten Vorsprung, bezogen auf ein Schuljahr. Interessant sind die möglichen Gründe für die beiden ‚ineffektiven‘ Projekte:

- Die für die Fortbildungen verantwortlichen Personen waren nicht im Unterricht vor Ort, sondern haben lediglich Informationen über *data-based decision making* an Lehrkräfte und Schulen geliefert.
- Das Training ging lediglich über ein Schuljahr. Bei den effektiven Projekten gingen die Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulleitungen über zwei Schuljahre.

In allen sechs Projekten wurde zudem beobachtet, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht nur geringfügig an die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler angepasst hatten. Ebenso zeigte sich als Nachteil in allen sechs Projekten, dass die Daten noch zu träge und wenig prozessorientiert sind, d. h. sie geben noch zu wenig Aufschluss über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund könnte es erfolgversprechend sein, Lernverläufe mit digitalen Tools noch feinkörniger und in Echtzeit zu erfassen und den Lehrkräften über digitale Dashboards zur Verfügung zu stellen. Eine weitere wichtige Konsequenz aus diesen Studien in den Niederlanden ist, dass die Lehrkräfte bereits in ihrem Studium grundlegendes Wissen über datenbasierte Unterrichtsentwicklung erwerben sollten. Fortbildungen während der Unterrichtszeit können nicht so umfangreich sein, um hier ausreichend Grundlagen zu schaffen.

Fazit und Hilfe für den Schulleiter?

Wohin führen jetzt die in den vorangehenden Kapiteln zusammengefassten Forschungsbefunde? Was könnte dem Schulleiter helfen, von dem in der Einleitung berichtet wurde?

Zunächst einmal scheint es mir relativ offensichtlich zu sein, dass der Schulleiter sich vor allem deshalb ärgerte, weil das für ihn zuständige Landesinstitut in einer sehr naiven und kybernetisch-mechanistischen Denkweise agiert. Vermutlich sind die verantwortlichen Personen ganz anderer Meinung und würden es weit von sich weisen, dass sie ein naives bzw. unterkomplexes Verständnis von datenbasierter Schulentwicklung haben. Das mag durchaus der Fall sein, aber die Papiere und Anweisungen, die bei den Schulleitungen auf dem Schreibtisch ankommen bzw. auf den entsprechenden Internetseiten abrufbar sind, atmen den Geist einer simplen, kybernetischen Feedbackschleife, analog zu unserem Heizungssteuerungsbeispiel. Die Schulen erhalten einen landesweiten Qualitätsrahmen (Soll-Werte), die schulscharfen Ergebnisse der zentralen Lernstandserhebungen (Ist-Werte) und abstrakte, akademische Ideen von Unterrichtsentwicklung (Maßnahmen zur Angleichung der Ist-Werte an die Soll-Werte). Das Professionswissen der Lehrkraft an einer konkreten Schule spielt in diesem Modell keine Rolle. Die Schulverwaltung als umsetzende Instanz verlangt lediglich, dass bestimmte Termine und Vorgaben eingehalten werden, um nach außen hin zeigen zu können, dass eine bestimmte Schule sich an den vorgeschriebenen Evaluationszyklus hält.

Um unserem Schulleiter zu helfen, könnte man entweder die Vorgaben abschaffen oder dazu übergehen, datenbasierte Schulentwicklung komplex zu interpretieren. Man würde also entsprechend der im vorangehenden Kapitel skizzierten Konzepte zunächst einmal Entwicklungsziele definieren, die im Kollegium auch geteilt werden. Erfahrungen von Lehrkräften, Schulleitungen und wohlüberlegte Datennutzung müssen zusammen gedacht werden und das vor dem Hintergrund einer komplexen, sozio-kulturellen Theorie von Lehren und Lernen in der Schule. Heinrich (2021) fordert beispielsweise eine ‚professionssensible‘ Schulentwicklung und begründet dies mit der geringen Akzeptanz von Konzepten der evidenzbasierten Schulentwicklung, die sich überwiegend an ökonomischen Managementkonzepten orientieren.

Dabei sollten alle nützlichen, relevanten und sinnvollen Datenquellen eine Rolle spielen: informelle Daten, standardisierte Testdaten, sozio-ökonomische Hintergrundinformationen. Lehrkräfte sollten befähigt werden, Daten für ihr professionelles Handeln zu nutzen, und sie sollten die Datennutzung als Teil ihrer Professionalität verstehen. Zunächst konfligierend erscheinende Ziele wie ‚Rechenschaftslegung‘ vs. ‚Unterrichtsentwicklung‘ müssen sich nicht ausschließen. Es bedarf der Strategien, wie beide Ziele mit jeweils entsprechenden Daten zu einer Verbesserung von Schule und Unterricht beitragen können. Zudem könnten vor allem digitale Technologien viele neue Möglichkeiten eröffnen, Lernentwicklungen feinkörnig und prozessorientiert zu erfassen und für eine Individualisierung und Personalisierung von Unterricht zu nutzen.

Ich frage mich bei alledem abschließend nur, wozu es hierfür das Konzept der ‚datenbasierten Schulentwicklung‘ braucht. Vor allem die niederländischen Studien zeigen, dass es auf eine fundierte Lehrkräftebildung, eine am professionellen Verständnis von Lehrkräften orientierte Schulkverwaltung und auf eine gute Kommunikation über pädagogische Zielsetzungen innerhalb von Schulen ankommt. Diese Themen sind allesamt nicht neu und externe Leistungsdaten könnten und sollten dabei eine Rolle spielen. Dafür braucht es allerdings keine neuen Projekte oder neuen Schulsteuerungsmodelle. Vielmehr wäre es ausreichend und schon ein großer Fortschritt, wenn die Profession der Lehrkräfte und die mit ihrer Aus- und Fortbildung befassten Institutionen und Forschungseinrichtungen einen klaren Fokus auf das haben, was Kinder und Jugendliche für ihre Lernentwicklung an Unterstützung benötigen. Ausgehend von diesen klassischen Fragen der Unterrichtsforschung, fachdidaktischen Forschung oder pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung können dann auch zentral erfasste Leistungsdaten eine Rolle spielen und entsprechend genutzt werden oder auch nicht, wenn andere Daten oder Informationsquellen hilfreicher sind. Vor diesem Hintergrund könnte man das Kapitel ‚datenbasierte Schulentwicklung‘ zu den Akten legen und die freiwerdenden Ressourcen direkt in das Personal vor Ort oder das Personal in der Lehrkräfteausbildung investieren. Sowohl der Professor als auch der Schulleiter in der fiktiven Einleitungsgeschichte hätten dann mehr Zeit für die Praktikantin an der Schule.

Literatur

- ALTRICHTER, H., & KEMETHOFER, D. (2016).** Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 487–508. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0688-0>
- AMREIN, A. L., & BERLINER, D. C. (2002).** High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1–47. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n18.2002>
- CUBE, F. VON. (1982).** *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lebrens* (4., neubearb. Aufl.). Klett-Cotta.
- DEDERING, K., & KALLENBACH, L. (2023).** Forschungs- und Evidenzbasierung in Schulen. Das Forschungsfeld im Überblick. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (Vol. 55, S. 125–152). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_7
- HARTUNG-BECK, V., MUSLIC, B., & GISSKE, A. (2023).** Auswirkungen institutioneller Regelungskontexte und Eigenlogiken schulischer Organisationen auf evidenzbasierte Schulentwicklung. Eine qualitative Schulfallstudie zum Einfluss bildungspolitischer Steuerungsintentionen. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (Vol. 55, S. 261–284). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_13
- HEINRICH, M. (2021).** Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 291–313). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- KÖLLER, O. (2005).** Neue Besen kehren gut: Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen soll die nationalen Bildungsstandards in Deutschland überprüfen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(4), 281–286.
- MAAG MERKI, K. (2016).** Die Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen: Eine Bilanz nach fünf Jahren. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel* (S. 129–159). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4_6
- MAIER, U., & KUPER, H. (2012).** Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die deutsche Schule*, 104(1), 88–99. <https://doi.org/10.25656/01:25723>

- MANDINACH, E. B., & SCHILDKAMP, K. (2021).** Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- RAMSTECK, C., MUSLIC, B., GRAF, T., MAIER, U., & KUPER, H. (2015).** Data-based school improvement: The role of principals and school supervisory authorities within the context of low-stakes mandatory proficiency testing in four German states. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 766–789. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0109>
- SCHILDKAMP, K. (2019).** Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG IN MÜNCHEN (2025).** *Datengestützte Schulentwicklung. Schulentwicklung* in Bayern. <https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/hintergrundwissen/theoriemodelle/datengestuetzte-schulentwicklung/> [Abgerufen am 7.1.2025]
- VISSCHER, A. J. (2021).** On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100899. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>
- WURSTER, S., RICHTER, D., & LENSKI, A. E. (2017).** Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 628–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>

Übergangsbegleitung – ein Auftrag (nicht nur) für die Schulsozialarbeit

Mirjana Zipperle und Barbara Stauber

Einleitung

Für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen stellt der Schulbesuch ein zentrales Strukturelement ihres Alltags dar. Sie sind verpflichtet, an einem gesellschaftlich vorgeformten Ort zu sein, der ihnen umfassende Bildungsmöglichkeiten bietet. Neben den formalen Bildungsangeboten wie der Teilnahme am Unterricht, der Bewältigung von Klassenarbeiten und dem Erlangen von Abschlüssen, spielen auch die non-formalen Aspekte wie der Kontakt zu Gleichaltrigen und die Anforderungen an Vergemeinschaftung eine bedeutende Rolle für junge Menschen. Die Schule auch als soziales Gefüge für sich produktiv nutzen zu können, scheint für viele Kinder und Jugendliche entscheidend dafür, sich an diesem Ort wohlfühlen zu können (Deinet et al., 2018). Diese umfassende Funktion des Schulbesuchs wird häufig mit dem Begriff ‚Schule als Lern- und Lebensort‘ gefasst und als Anspruchshorizont formuliert (Böhle & Götz, 2021).

Die in den letzten 30 Jahren zunehmende Implementierung von Schulsozialarbeit (Zankl, 2017) schließt unter anderem an der Erkenntnis an, dass eine zunehmend scholarisierte Kindheit und Jugend (zum Beispiel durch verlängerte Schulzeiten im Rahmen von Ganztagsschulangeboten oder G8) (Andresen, 2018) Unterstützungs- und Begleitangebote am Ort Schule benötigt. Daneben steht die bildungspolitisch motivierte Stabilisierung des Schulsystems wie auch von Schulkarrieren als Begründungsfigur für die Einführung von Schulsozialarbeit (Speck, 2014).

Vor diesem Hintergrund ist die Schulsozialarbeit nachvollziehbarerweise eines der Felder der Kinder- und Jugendhilfe, das in den letzten Jahren deutlich ausgebaut wurde¹ und auch von vielen Schulen als zentraler

¹ In Baden-Württemberg wird mittlerweile an allen Schulformen Schulsozialarbeit eingesetzt; insgesamt verfügen 70,98 Prozent aller allgemeinbildenden und beruflichen öffentlichen Schulen über Schulsozialarbeit (KVJS, 2022).

Bestandteil einer ‚guten‘ Schule eingefordert wird. Ob dies auch zukünftig so bleibt, scheint angesichts der aktuellen Haushaltslage in den Kommunen offen. Auf lokaler Ebene wird zumindest diskutiert, ob von Standards (die bisher schon als prekär eingeschätzt wurden) abgewichen werden könne und Kürzungen möglich seien (siehe Gemeinderatsdebatte Tübingen Januar 2025). Möglichweise steht also hier ein Turn bevor: vom Ausbau des Erfolgsmodell Schulsozialarbeit zur ‚Konsolidierung‘ auf einem niedrig(er)em Niveau. Und das, obwohl die Anforderungen an das System Schule, auf der institutionellen Ebene (Sicherung von guten Schulleistungen), und die Bewältigung der Lebenslage Schüler:in-Sein, auf der individuellen Ebene, komplexer werden. Eine Möglichkeit diese komplexen Anforderungen der Lebenslage Schüler:in-Sein in den Blick zu bekommen, eröffnet die Frage nach den, für junge Menschen relevanten, Übergangsthemen im Kontext von Schule. Der Beitrag nimmt deshalb insbesondere die Anforderungen der Übergänge im Schulsystem anhand von ausgewählten Beispielen in den Blick und fragt nach den Aufträgen und Praktiken (nicht nur) der Schulsozialarbeit in der Begleitung junger Menschen.

Übergänge im Schulkontext

Übergänge im Schulkontext sind zunächst einmal hochgradig normative Übergänge – sie sind in genau dieser Form im Kontext eines stark auf Schule, Ausbildung und Beruf konzentrierten Lebenslaufs vorgesehen, vorgeschrieben, unumgänglich (Kohli, 1985). Sie müssen sein, sie haben stattzufinden; Abweichungen davon gibt es nur in begründeten Ausnahmefällen.

Mit der Normativität dieser Übergänge ist eine bestimmte Zeitlichkeit und eine bestimmte Chronologie verbunden – diese Übergänge wirken damit auch als Taktgeber für Kindheit und Jugend (Stauber & Walther, 2024). Mit ihrer Normativität ist aber auch verbunden, diese Übergänge zu meistern, um in ganz bestimmten vorgesehenen Etappen zu einem Schulabschluss und einer neuen Übergangsposition (mit Blick auf Hochschule oder eine berufliche Tätigkeit) zu kommen. Dabei folgen die einschlägigen Institutionen dieses Übergangs – schulische Anforderungen und Regulierungen – einer ganz bestimmten meritokratischen Logik, die postuliert, dass das (erfolgreiche) Durchlaufen dieser schulischen Übergangsstationen

dann möglich ist, wenn entsprechende schulische Leistungen erbracht werden. Auch wenn diese meritokratische Logik vielfach als Deckmantel institutioneller Diskriminierung diskutiert wurde (Gomolla & Radtke, 2009), als ein Mythos gar, zudem als eine Logik, die einer generellen Ökonomisierung von Bildung folge (Radtke, 2016); und auch wenn alle Beteiligten – Lehrpersonen, Eltern und die Schüler:innen selbst – fortlaufend anderslautende Erfahrungen machen, so durchdringt sie doch die gesamten Politiken wie auch die pädagogischen Praktiken der Übergangsgestaltung im Schulkontext: Wer Leistung bringt, wird im formalen Bildungssystem reüssieren, ein Versagen an diesem Anspruch ist selbstverschuldet und damit systematisch mit Beschämung verbunden. Somit individualisiert diese meritokratische Logik das gesamte Spektrum an Möglichkeiten des Gelingens und an Risiken des Scheiterns, und schreibt Gelingen oder Scheitern der individuellen Verantwortung zu.

Es ist gerade diese systematisch in das Schulsystem eingebaute Beschämung, die Schule für viele Schüler:innen zu einem anstrengenden Erfahrungsraum werden lässt – wenngleich Schule durchaus das Potential zu einem Anerkennungsraum hat. Letzteres ist sie jedoch nur für diejenigen, die mit der meritokratischen Logik gut zurechtkommen, oder sie souverän handhaben können.

Gleichzeitig durchdringt diese Logik die gesamten Interaktionen an der Schule, bis in die Peerbeziehungen hinein; dort gibt es zwar keine Noten, aber es ist wiederum genau die Logik des Mithalten-Könnens und -Müssens, die auch den Klassenraum, die Flure oder den Pausenhof für viele Schüler:innen zu einem Ort von psychischem Stress werden lässt.

Nun sind schulische Übergänge im Kindes- und Jugendalter nicht die einzigen Themen, die Schüler:innen zu bearbeiten haben. Kinder und Jugendliche haben im selben Zeitraum auch noch ganz andere Themen zu bewältigen, die zum Teil direkt, zum Teil indirekt im schulischen Raum auftauchen und die Interaktionsmöglichkeiten dort beeinflussen:

- Sie haben sich zu orientieren in einem binär kodierten Geschlechtersystem, in dem sie womöglich mit den ihnen zugewiesenen Rollen hadern;
- Sie machen körperliche und/oder psychische Entwicklungen durch, die herausfordernd werden können – insbesondere, wenn

sie chronisch erkranken oder unerwartet mit einer Begrenzung ihrer Handlungsmöglichkeiten konfrontiert werden; oder wenn sie von vorneherein den körperlichen und psychischen Normalvorstellungen nicht entsprechen.

- Sie haben sich zu entwickeln und bewähren in einem familiären System, in dem sie sich altersbezogen immer neu entwerfen müssen, und das ihnen in seiner Dynamik – zum Beispiel bei Trennung, Scheidung, Erkrankung oder Tod eines Elternteils – auch immer wieder anstrengende Neupositionierungen abverlangt. Dieses familiäre System kann deshalb nicht schlichtweg als Halt gebender Kontext vorausgesetzt werden (auch wenn dies vom schulischen System vielfach genau so unterstellt wird). Vielmehr erfahren viele Kinder und Jugendliche im familiären Kontext eben keine Unterstützung ihrer schulischen Prozesse, sondern sind im Gegenteil stark eingebunden in die organisatorischen und psychosozialen Dynamiken der Familie, werden – insbesondere im Migrationskontext, aber auch bei physischen und psychischen chronischen Erkrankungen oder Sucht der Eltern – über Gebühr für die Aufrechterhaltung des Familiensystems herangezogen. Auch wenn derzeit ein offenerer und anerkennender Blick die Care-Leistungen dieser Kinder und Jugendlichen deutlicher wahrnehmen und zugleich dem bisher dominanten Label der *Parentifizierung* eine weniger defizitorientierte Perspektive entgegenhalten will, so ist eines der größten Probleme dieser „young carers“, dass das schulische System von ihrer belastenden Situation in der Regel weder Kenntnis hat noch hierauf Rücksicht nimmt (Metzing et al., 2020).
- Jenseits der Familie gibt es noch diverse andere Übergangsthemen, die in der ganzen biografischen Eigensinnigkeit relevant werden und mit den Logiken des formalen Bildungssystems vereinbart werden müssen. Zu denken ist dabei an die Anforderung, eigenständige relevante Freundschaften zu entwickeln, bis hin zu ersten Liebesbeziehungen und Partnerschaften. Dazu ist häufig erforderlich, trotz der sozialräumlich-geographischen Veränderungen im Alltag, die die schulischen Karrieren jeweils mit sich bringen, den Anschluss an Peerbeziehungen zu halten (respektive ihren Verlust zu bewältigen und es zu schaffen, neue Kontakte aufzubauen). Auch

wenn diese Übergänge häufig als „nicht-normative Übergänge“ bezeichnet werden (weil sie eben institutionell nicht vorgegeben sind), so sind sie nicht weniger normativ aufgeladen: gelingt es, Anerkennung im (neuen bzw. sich verändernden) Peer-Kontext zu finden – respektive den Verlust von Anerkennung gut zu bewältigen? Finden neue Freundschaften Anerkennung bei relevanten Anderen (Eltern, Peers etc.)? (Wie) gelingt es eine ‚Idee‘ davon zu bekommen, was in Freundschaften, aber auch mit Blick auf eine Position in der Welt wichtig ist, wofür sich ein Einsatz lohnt? Was sind gute Orte hierfür?

Es wird deutlich, dass Kindheit und Jugend durch sehr unterschiedliche Teilübergänge geprägt ist; und diese Übergänge sind alles andere als linear. An vielen Punkten gibt es Hin- und Herbewegungen zwischen zugemuteten Verantwortlichkeiten und abgesprochenen Kompetenzen, zwischen Kind- und Jugendliche-sein-Dürfen und dem Funktionieren-Müssen in den Logiken des Schul- und Ausbildungssystems (sogenannte ‚Yoyo-Übergänge‘ (Stauber & Walther, 2013)); es gibt viele emotionale Turbulenzen und viel Dynamik im sich zuordnen und wieder distanzieren. Diesen zum Teil zueinander gegenläufigen, zum Teil in ihren Anforderungen widersprüchlichen und nicht immer linearen Übergängen (die ja immer auch Bildungsräume sind) trägt das Schulsystem mit seinen gesellschaftlich zugewiesenen Vorgaben nicht annähernd Rechnung. Deshalb scheint es uns mit Blick auf Schulentwicklung und Lehrerbildung geboten, sich auch mit diesen Übergangsthemen von jungen Menschen im Schulalter auseinanderzusetzen.

Analyse ausgewählter Übergangsphänomene im Schulkontext und die damit verbundenen Aufträge und Beiträge (nicht nur) der Schulsozialarbeit

Angesichts der Relevanz von Schule für Kinder und Jugendliche als gesellschaftlich konfigurierter Ort der Zuweisung von Teilhabe(-chancen) und (Peer-)Alltag einerseits und der damit verwobenen Anforderung der Bewältigung von vielfältigen Übergangsthemen andererseits, stellt sich die Frage

nach den Möglichkeiten der Übergangsbegleitung am Ort Schule. Herausgehoben wird hier insbesondere die Schulsozialarbeit, da diese mit dem Auftrag eines *anderen* professionellen Zugangs als zusätzliche Unterstützungsinfrastruktur jungen Menschen am Ort Schule für deren Bewältigungsaufgaben zur Verfügung stehen soll. Die damit verbundenen Möglichkeiten und auch Grenzen werden im Folgenden anhand von zwei exemplarischen Übergangsthemen analysiert: die Begleitung des institutionellen Übergangs zwischen Grundschule und Sekundarschule und der individuelle, alltäglichere Übergang zwischen Schule und Freizeit.

Übergang Grundschule – Sekundarschule

Dieser Übergang wird seit Jahrzehnten in der Schulforschung mit Blick auf seine sozialen Selektionseffekte diskutiert – und das deutsche Schulsystem im europäischen Vergleich auch stark dafür kritisiert, diese Selektion besonders früh und stark zu befördern. Hier wurde inzwischen zwar für mehr Durchlässigkeit gesorgt (in Baden-Württemberg insbesondere durch die Veränderung der Grundschulempfehlung, durch die Einführung der Gemeinschaftsschule, durch eine Diversifizierung der Wege zum Beispiel zum Hochschulzugang), dennoch aber bleibt ein starker Selektionseffekt an diesem Übergang. Denn „Lehrer*innen [erteilen] Kindern nicht-privilegierter Herkunft selbst bei gleichem Kompetenzniveau signifikant schlechtere Noten ... und bei gleichen Noten wesentlich seltener als sozial privilegierte Schüler*innen eine Gymnasialempfehlung ... (Dumont et al., 2014; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011; Maaz & Nagy, 2009). Elterliches Entscheidungsverhalten verstärkt die Ungleichheit: Eltern aus bildungsprivilegierten Klassen wünschen sich mit 75 % – im Vergleich zu 31 % Eltern mit Hauptschulabschluss – deutlich häufiger das Gymnasium als Wahlschule (McElvany, Razakowski & Dudas, 2012, S. 169)“ (Spies, 2020, S. 606).

Der Übergang wird damit von allen Beteiligten deutlich als Weichenstellung markiert (in Elterngesprächen, in Gesprächen innerhalb der Familie, in Fragen an die Schüler:innen, in deren Auseinandersetzung im Peer-Kontext) und er ist allen Beteiligten auch als zentrale Weichenstellung bewusst: So ist schon an diesem frühen Übergang von unterschiedlichen Chancen und Perspektiven die Rede – hier bereits werden unterschiedliche Horizonte für die Lebensgestaltung durch die mit den unterschiedlichen Schullaufbahnen verbundenen Schulabschlüssen aufgemacht. Und hier trennen sich in der Tat

sehr oft die Wege: Es trennen sich die Schulwege; es trennen sich aufgrund unterschiedlicher Stundenpläne die zeitlichen Verfügbarkeiten und Gelegenheiten Freundschaften aufrechtzuerhalten; Peer-Kontakte separieren sich – alte verlieren sich, neue werden wichtiger, das Feld der Freundschaften beginnt sich entlang der Schultypengrenzen zu segmentieren.

Dieser Übergang wird also nicht nur von Seiten des öffentlichen Diskurses immer noch als sehr hochrangig behandelt, er ist es auch in den Lebenswelten der Schüler:innen – vor allem dann, wenn nicht gemeinsam auf die Sekundarstufe gewechselt oder gar gemeinsam auf derselben Schule geblieben wird. „Innerhalb dieser Zeit haben Kinder nicht nur mögliche Freundschaftsverluste, Beziehungsabbrüche, gruppendynamische Prozesse unter unbekannten Bedingungen im fremden Umfeld, neue Lernherausforderungen und Selbstorganisationsanforderungen zu bewältigen: Sie müssen auch die mit dem Bildungsgang antizipierten Zukunftsperspektiven mit ihrem Selbstbild in Einklang bringen und eine einschneidende Erfahrung der sozialen Selektion verarbeiten“ (Spies, 2020, S. 605).

Es sind also gerade auch die sozialen Übergänge – Schule als Lebenswelt, Schulklasse als hochrelevanter sozialer Verbund, der neu zu entwickeln ist – wo es neue Möglichkeiten von sozialem Einbezug und Andocken, aber auch neue Risiken des Ausschlusses und Herausfallens gibt. In der Dynamik der Reorganisation von Peer-Kontexten können Diskriminierungserfahrungen sich wiederholen (oder erstmalig gemacht werden), es kann sich aber auch – je nach Schulkultur und je nachdem, wie sich der soziale Binnenraum einer Klasse konfiguriert – die Chance auf einen Neubeginn mit mehr Anerkennung eröffnen. In solchen sozialen Übergängen ist es ‚spielentscheidend‘, wie stark Differenzmarkierungen (nach Herkunft, nach Hautfarbe, nach Geschlecht, nach Familienform, nach materiellen Ressourcen, nach Ausstattung mit spezifischen Konsumgütern und Kommunikationsmedien etc.) vorgenommen werden – von den Peers, von den Lehrpersonen, von der Schule selbst.

Übergangsbegleitung von der Grundschule in die Sekundarschule: Auftrag und Praktiken der Schulsozialarbeit
 Schulsozialarbeit als Unterstützungsangebot für junge Menschen in ihren inner- und außerschulischen Bewältigungsaufgaben kann, konzeptionell gesehen, bei der Übergangsbegleitung eine zentrale Funktion einnehmen.

Mit ihrem Fokus auf das psychosoziale Wohlbefinden der Kinder am Ort Schule hat sie insbesondere die Anforderungen des Übergangs im Blick, die nicht primär mit dem schulischen Einmündung in die Leistungsanforderungen zusammenhängen. Es geht vielmehr um ein ‚Abholen‘ aus der zu Ende gehenden Grundschule sowie um das Begleiten des ‚Ankommens‘ in der Sekundarschule. In einer ethnographischen Beobachtung der Entscheidungs- und Aushandlungssituationen von Aufgaben einer Fachkraft der Schulsozialarbeit am Gymnasium wird folgendes deutlich:

Es geht dann im Gespräch um das morgige Schuljahresende. Die Schulsozialarbeiterin wird nicht zum Abschlussgottesdienst und der Preisverleihung am GYM gehen, sondern morgen dann an die Grundschule, um zur Verabschiedung der Viertklässler zu gehen. Von diesen kämen wohl viele im neuen Schuljahr dann ans GYM. Die Schulsozialarbeiterin erzählt, dass sie bereits einige der Schüler*innen am gestrigen Schulfest gesehen habe. (Standort1_BT6_Sequenz 6.3)²

Die Fachkraft scheint es für ihren Auftrag als relevant zu erachten, sich bei den Viertklässler:innen der Grundschule bekannt zu machen und sich sozusagen als Brückenperson zwischen den verschiedenen Schultypen anzubieten. Mit Blick auf ihren Auftrag individuelle Bewältigungsaufgaben der jungen Menschen zu begleiten, scheint dieses Vorgehen vorausschauend und als zentrales Element, den Beziehungsaufbau ganz niederschwellig anzubahnen.

Mit Blick auf die oben dargelegte Segregation auf Grund der frühen Selektion im Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule ist diese Unterstützungsfunktion zumindest ambivalent. So beschreibt Spies mit Blick auf die pädagogischen Anliegen von multiprofessionellen Akteur:innen am Ort Schule, dass „jegliche Suche nach risikominimierenden Brücken zwischen Primar- und Sekundarstufe, um zum Beispiel auf belegte Desintegrationserfahrungen, Gruppendynamiken, Rollenfindung und Statussuche (Brademann, 2009) innerhalb der ersten drei Jahre in der Sekun-

2 Dank gilt hier Katharina Baur, die die Beobachtungssequenz aus ihrer ethnographischen Studie zu Aushandlungsprozessen in der Schulsozialarbeit den Autorinnen zur Verfügung stellt.

darstufe I zu reagieren, ... letztlich die herkunftsabhängige Segregationspraxis [unterstützt und bestätigt]“ (Spies, 2020, S. 607). Zumal angesichts der Deutungshoheit von Lehrkräften und Eltern hinsichtlich der Einschätzung von Schulleistungen, die Möglichkeiten Segregationsprozesse abzumildern deutlich begrenzt sind, kann Schulsozialarbeit lediglich mit dem Ziel der ‚Abmilderung‘ einer im Schulsystem systematisch verankerten und ungerechten Selektionspraxis agieren.

Da Fachkräfte der Schulsozialarbeit diese Rolle strukturlogisch sowieso verinnerlicht haben und ihren Auftrag darin sehen, gerade in unteren Klassen in der Sekundarstufe zum Beispiel mit curricular verankerten sozialen Kompetenztrainings den Klassenzusammenhalt zu fördern und Desintegrationserfahrungen abzumildern, ist es auch nahliegend, dass sie sich der Übergangsbegleitung von Kindern, die in der Grundschule bereits gelabelt wurden (als ‚aus herausfordernden Familiensituationen‘ kommend oder mit ‚auffälligen Verhaltensweisen‘) besonders zuwenden. Diese scheinbar ‚natürliche‘ Zuständigkeit für die ‚Schwierigen‘ bringt jedoch viele Herausforderungen und Ambivalenzen des Agierens im Übergang mit sich:

Für junge Menschen und deren Familien kann es eine große Unterstützung darstellen, wenn etablierte Hilfestrukturen aus der Grundschulzeit in die Sekundarschule mit Hilfe der Fachkräfte transferiert werden. Kontinuitäten – zum Beispiel durch die Absicherung von zusätzlichen Förderangeboten – können gesichert werden, Herausforderungen können vorbereitet werden. Gleichzeitig birgt diese Übergangsbegleitung das Risiko einer kontinuierlichen stigmatisierenden Lesart der Bedingungen ihres Aufwachsens, in der keine Chance des Neubeginns vorgesehen ist. Sortierungs- und Kontrollprozesse aus der Systemlogik vermischen sich hier mit individuell gut gemeinten Unterstützungsprozessen.

Auch wenn die hiermit implizit geforderte Transparenz wiederum die eben beschriebene Gefahr einer Persistenz von Stigmatisierungen erhöhen kann, so ist in der Umsetzungspraxis die Übergangsbegleitung der Schulsozialarbeit meist auf Kooperationsprozesse der an den unterschiedlichen Schulen angestellten Fachkräfte angewiesen. So naheliegend dies inhaltlich zumindest auf den ersten Blick scheint, ist diese Übergangsbegleitung strukturell jedoch bei weitem nicht abgesichert. Fachkräfte der Schulsozialarbeit an den Sekundarschulen wissen oft erstaunlich wenig von den Kol-

leg:innen an den Grundschulen, insbesondere, wenn die Schulen geographisch weiter voneinander entfernt liegen und/oder die Fachkräfte bei unterschiedlichen Trägern angestellt sind. Es gibt dann kaum systematisch verankerte Austauschplattformen, die diese Übergänge als Bewältigungsanforderung von jungen Menschen in den Blick nehmen, da Schulsozialarbeit häufig eher schulzentriert als sozialraumzentriert arbeitet (Zipperle et al., 2022; Deinet, 2017). Werden Fachkräfte nun doch in der Übergangsbegleitung aktiv, stehen häufig Fragen des Datenschutzes im Raum, die nur mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten geklärt werden können.

Übergang Schule – Freizeit

Auch zwischen den unterschiedlichen alltäglichen Lebenswelten haben Kinder und Jugendliche permanent Übergänge zu bewältigen – und im Zuge der segmentierten Bildungsverläufe sind das mitunter sogar Brüche. So haben schulische Lebenswelten inzwischen durch die Ganztagschule zwar eine enorme tageszeitliche Ausdehnung erfahren, aber sie folgen immer noch einer wesentlich anderen Logik als vieles, was Kinder und Jugendliche in ihrer restlichen Freizeit erleben (oder suchen). Dabei zeigt gerade die Kindheitsforschung mit Blick auf das Wohlbefinden der Kinder in (ganztags-)schulischen Settings (Walther et al., 2021; Deinet et al., 2018), dass „das soziale Klima insgesamt – sowohl in Bezug auf die Kinder untereinander als auch hinsichtlich der Beziehung zu den Erwachsenen – für das Erleben des Ganztags von zentraler Bedeutung ist“ (Beck, 2025, S. 51). Viele Kinder und Jugendliche – vor allem im höheren Bildungssegment – müssen komplexe Vereinbarkeitsleistungen zwischen schulischen Terminen und einem durchgetakteten Freizeitprogramm (mit quasi-institutionalisierten Bildungsveranstaltungen im sportlichen, kulturellen, sozialen Bereich) erbringen, andere genießen den starken Wechsel zwischen dem zeitlich strikt regulierten schulischen Programm und einem zeitlich entgrenzten peerkulturellen Leben. Praktiken wie die des Chillens (Mengilli, 2022), häufig verbunden mit riskantem Konsum (Litau et al., 2015), werden dabei immer stärker auch als Räume für informelle Bildung erkannt und erforscht, sind aber aus der hegemonialen Perspektive formaler Bildung systematisch abgewertet. Angebote wie die der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bilden hierbei eine interessante Übergangszone, in der Prob-

leme in der Schule nicht ausgespart werden (sondern im Gegenteil besprechbar sind und gegebenenfalls unterstützt werden), aber andere Bildungserfahrungen Anerkennung finden: Erfahrungen der Partizipation, der Mitgestaltung, des solidarischen Einsatzes füreinander (von Schwanenflügel, 2015).

Übergangsbegleitung Schule – Freizeit: Auftrag und Praktiken der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit, vor allem wenn sie sich als Jugendhilfe sozialräumlich im Gefüge der anderen sozialpädagogischen (auch außerschulischen Unterstützungsleistungen) verortet, kann als zentrale Akteurin des Übergangs zwischen Schule und Freizeit Verbindungen schaffen. Schulsozialarbeit agiert dabei als stetig latent verfügbares Angebot, dass Kinder und Jugendliche für ihre Übergangsbewältigung freiwillig (!) nutzen können (Zipperle et. al, 2022). Gerade die Qualität des Verfügbar-Seins am Alltagsort Schule ermöglicht es Brücken für die jungen Menschen zwischen den Welten zu bauen und sie dabei zu begleiten.

Eine Fachkraft an einer Gemeinschaftsschule im ländlichen Raum, die eng mit der Jugendarbeit kooperiert, beobachtet eine Verknüpfung von Interessen der Jugendlichen und den Möglichkeiten vor Ort:

Am Ort laufen viele Dinge, die die Jugendlichen aber nicht erreichen oder von denen sie oft nichts wissen. Wenn sie davon wissen, können sie sich gar nichts darunter vorstellen und gehen dann aus Angst oder Irrglauben nicht hin, weil sie meinen, das sei nichts für sie, z. B. dass man in der Jungschar nur am Beten sei und sich nicht vorstellen kann, dass da auch coole Sachen laufen. Es ist der Versuch, Jugendlichen näherzubringen, was gibt es eigentlich und was kann man alles machen. Es werden auch eigene Ideen entwickelt, die Spaß machen, aber auch einen Zweck erfüllen, z. B. hat sich eine Besucherin des Jugendtreffs über den verschmutzten Vorplatz geärgert. Man ist ins Gespräch gekommen und hat diskutiert und über längere Zeit den Müll eingesammelt, weil sich die Jugendlichen dafür interessiert haben. So wurden sie für den Umweltschutz

sensibilisiert und haben viel darüber, über Verhalten und gesellschaftliche Fragestellungen gelernt (Standort G, Fachkraft Interview #02:05:45).

Schulsozialarbeitsfachkräfte können also Möglichkeitsräume für junge Menschen eröffnen, indem sie diese bekannt machen, gegebenenfalls vermitteln, Themen aufgreifen und begleiten. Und gleichzeitig dürfen sie nicht in die Falle treten, die Eigenlogiken von Kindern und Jugendlichen zu bewerten, etwa, indem sie nur dem vermeintlich ‚sinnvollen Tun‘ im Freizeitbereich eine Berechtigung zusprechen. Übergangsbegleitung an der Schule bedeutet eben auch, diesen Eigenlogiken Rechnung zu tragen, zum Beispiel das Ermöglichen von Räumen des Chillens und der Inszenierung von Peerkultur als professionellen Auftrag zu verstehen (Mengilli, 2022). Dies erfordert im Kontext Schule häufig eine hohe Anerkennungsautonomie und fachliche Eigenständigkeit. Eine sozialräumliche, enge Zusammenarbeit mit anderen außerschulischen Akteuren fördert diese Eigenständigkeit und ermöglicht einen anderen Blick auf die Übergangsbegleitung am Ort Schule, der die Logik der schulischen Übergangsanforderungen ergänzt (Maier et al., 2023). In einer solchen Form der Übergangsbegleitung steckt ein Potential dafür, strukturelle Grenzen (zum Beispiel zwischen der Zugehörigkeit zur Schule A und zur Jugendclique B – eine Gruppe, deren Mitglieder nicht nur die Schule A besuchen), die schnell auch zu Brüchen werden können, durchlässig zu machen. Junge Menschen erfahren außerhalb der Schule kinder- und jugendrelevante (zum Teil durch die Schulsozialarbeit vermittelte) Vergemeinschaftungsorte, die wiederum produktiv auf die Bewältigung des Übergangs in die Schule einwirken können (weil zum Beispiel außerhalb der Schule wichtige Bildungs- oder Anerkennungserfahrungen gemacht werden). Diese sozialräumliche Vernetzungsarbeit ist angesichts der prekären Ausstattung mit einer Zuständigkeit für mehrere hundert Schüler:innen immer wieder begrenzt und zeigt, dass hier, wie auch im obigen Beispiel der Übergangsbegleitung von der Grundschule in die Sekundarschule, Fachkräfte sicherlich Prioritäten in der Kontaktgestaltung setzen (müssen) (Zipperle & Rahn, 2020). Hierbei sind die Wahrnehmungs- und damit verbundenen Selektionsmechanismen zu reflektieren und insbesondere die im zweiten Abschnitt aufgezeigte Vielfalt und Verschränkung von Übergangsthemen im Schulalter in den Blick zu nehmen.

Fazit

Der in diesem Artikel stark gemachte Blick auf die Vielfältigkeit, Gleichzeitigkeit und damit auch Komplexität von Übergängen, die junge Menschen eben nicht nur als Schüler:innen, sondern auch als beste Freund:innen, als Peers oder als Familienmitglieder zu bewältigen haben, ist unseres Erachtens kein ‚add-on‘, er ist eine Notwendigkeit. Wenn Schulsozialarbeit genau hierin einen zentralen Aspekt ihrer Professionalität beschreibt, bleibt die Anforderung an Lehrkräfte und Schulleitungen diesen Übergangsthemen im schulischen Raum einen dezidierten Platz einzuräumen. Als Freiräume, in denen Schulsozialarbeit gemeinsame mit anderen diese Themen aufgreifen kann, als Verantwortungsräume, wo Lehrkräfte und Schulleitung aus ihrer Rolle heraus – zum Beispiel in der Schulentwicklung – diese Themen bearbeiten. Und dies umso mehr, als der Schulsozialarbeit immer noch systematisch wie aufgrund limitierter Ressourcen und drohender Sparmaßnahmen Grenzen gesetzt sind. Es ist nicht sinnvoll, dass vorrangig Schulsozialarbeit – vor allem bei anhaltender (oder sich gar verstärkender) Prekarität – dafür zuständig gemacht wird, die Folgen eines selektiven und (pseudo-)meritokratischen Schulsystems aufzufangen. Statt einer Delegation bedarf es einer geteilten Verantwortung *aller* Akteur:innen im multiprofessionellen Gefüge am Ort Schule. In der Übernahme einer solch kollektiven Verantwortung für Übergangsbegleitung sehen wir nicht nur eine neue Anforderung, sondern auch neue Potentiale: im Kontext kollegialen Austauschs und Kooperation, vor allem aber durch den erweiterten Blick darauf, wo und wie Kinder und Jugendliche überall Verantwortung übernehmen, wo und wie sie Belastungen schultern, und gleichzeitig dabei meist wichtige Bildungsprozesse durchlaufen.

Literatur

- ANDRESEN, S. (2018). Kindheit. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 365–379). Springer VS.
- BECK, A. (2025). *Kinder als Akteur*innen generationaler Raumanneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse zur Weiterentwicklung von Ganztagsbildung aus sozialpädagogischer Perspektive*. Beltz Juventa.

- BÖHLE, G., GÖTZ, T. (2021).** Schule als Lebensort: Die sozialräumliche Perspektive in der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 575–592.
- BRADEMANN, S., HELSPER, W., KRAMER, R.-T., & ZIEMS, C. (2009).** Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion – der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In W. Helsper, C. Hillbrandt, & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 255–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEINET, U. (2017).** Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Vol. I) (S. 48–56). Beltz Juventa.
- DEINET, U., GUMZ, H., MUSCUTT, C., THOMAS, S., DEREK, A., REUTLINGER, C., & STURZENHECKER, B. (2018).** *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Barbara Budrich.
- GOMOLLA, M., & RADTKE, F.-O. (2009).** *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Springer VS.
- KOHLI, M. (1985).** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(1), 1–29.
- LITAU, J., STAUBER, B., STUMPP, G., WALTER, S., & WIBMANN, C. (2015).** *Jugendkultureller Alkoholkonsum. Riskante Praktiken in riskanten biografischen Übergängen*. Springer VS.
- MAIER, K., RAHN, S., ZIPPERLE, M., GSCHWIND, A., & STANGE, L. (2023).** Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Modelle und Potenziale einer strategischen Allianz im Sozialraum. *deutsche Jugend*, 71(3), 123–131.
- MENGILLI, Y. (2022).** *Chillen als jugendkulturelle Praxis*. Springer VS.
- METZING, S., OSTERMANN, T., ROBENS, S., & GALATSCH, M. (2020).** The prevalence of young carers – a standardised survey amongst school students (KiFam-study). *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34, (2), 501–513.
- RADTKE, F.-O. (2016).** Das Bruttobildungsprodukt. Politisch Arithmetik im Erziehungssystem. In R. Casale, H.-C. Koller, & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische* (S. 55–74). Schöningh.
- SCHWANENFLÜGEL, L. v. (2015).** *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Springer VS.
- SPECK, K. (2014).** *Schulsozialarbeit – Eine Einführung* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- SPIES, A. (2020).** Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & Otto, H.U. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 603–615). Springer VS.
- STAUBER, B., & WALTHER, A. (2013).** Junge Erwachsene – Eine Lebenslage des Übergangs? In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 270–290). Beltz Juventa.

- STAUBER, B., & WALTHER, A. (2024).** Jugend und Zeit – Zur spannungsreichen zeitlichen Konstituierung von Jugend. In C. Grunert, W. Helsper, M. Hummrich, & N. Pfaff (Hrsg.), *Jugend(en). Der Stand der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung. Zeitschrift für Pädagogik*, 70. Beiheft (S. 55–72). Beltz Juventa.
- WALTHER, B., NENTWIG-GESEMANN, I., & FRIED, F. (2021).** *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Bertelsmann Stiftung.
- ZANKL, P. (2017).** *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- ZIPPERLE, M., MAIER, K., GSCHWIND, A. K., RAHN, S., & STANGE, L. (2022).** *Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg: eine landesweite Erhebung im Rahmen des Forschungsvorhabens „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK)“*. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- ZIPPERLE, M., & RAHN, S. (2020).** Schulsozialarbeit. In T. Meyer, & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 253–281). Springer VS.

Inklusion und Exklusion in der Schule

Marcus Emmerich

Einleitung: Inklusion/Exklusion - nur eine neue Semantik?

Die Semantik der Inklusion und Exklusion ist, betrachtet man den schulpädagogischen Fachdiskurs der vergangenen Jahrzehnte, eine eher neue Erscheinung, die jedoch, so die hier vertretene Auffassung, eine spezifische analytische Perspektive auf Schule und Unterricht mit sich bringt. Wie immer bei derartigen Veränderungen im erziehungswissenschaftlichen Sprachspiel stellt sich berechtigterweise die Frage, ob mit den neuen Begriffen eine bislang unentdeckte Wirklichkeit sichtbar wird, oder ob eine längst bekannte im neuen Begriffskleid wiederentdeckt wird. Gegenwärtig boomt das neue Vokabular und leider legen aktuelle Publikationen, die sich auf die Theorie der Inklusion und Exklusion berufen, nahe, dass die zweite Frage berechtigt bleibt. Der Beitrag versucht deshalb, das analytische sowie kritische Potenzial auszuloten, das sich mit der ursprünglich aus der Systemsoziologie Niklas Luhmanns (1995) stammenden Doppelbegrifflichkeit bietet. Es geht also darum deutlich zu machen, was sich mit dem Theorem der Inklusion/Exklusion besser verstehen lässt und wie sich bestimmte Phänomene in der Folge besser zeigen und erklären lassen.

Die Etablierung des Begriffspaares im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs ist sicher durch die bildungsprogrammatISCHE und -politISCHE Favorisierung des Inklusionsbegriffs (Biewer & Schütz, 2016) im Zuge der Ausgestaltung der UN-BRK (United Nations, 2007) begünstigt worden. Was Inklusion meint, ist auf UN-Ebene relativ unbestimmt gehalten worden, denn die Problemlagen, auf die reagiert werden sollte, variierten global gesehen in den einzelnen Mitgliedsstaaten erheblich. In Deutschland (und analog in der Schweiz und Österreich) stand von Anfang an das Doppelsystem von Regel- und Sonderschulwesen im Fokus der Reform, was politisch und programmatisch dazu führte, dass Inklusion vor allem *ex negativo* als „Abbau aller Barrieren, die eine formale und faktische Teilhabe an

qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten des Regelschulwesens beeinträchtigen“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 78), bestimmt wurde. Bemühungen, Inklusion genuin pädagogisch zu profilieren, wiesen eine ähnliche Tendenz auf, indem sie sich gegen etablierte sonderpädagogische Maßnahmen, die mit dem Integrationsbegriff arbeiteten, positionierten (Preuss-Lausitz, 2006). Die Benennung dessen, was man nicht (mehr) will, hat zwar zur Schärfung einer allgemeinen Schulkritik und zur Konturierung ideologischer Standpunkte beigetragen; praktische Antworten darauf, wie etwa die Fachdidaktik eines inklusiven Unterrichts am gemeinsamen Lernort, organisiert im gemeinsamen Lernprozess, konzipiert sein sollte (Musenberger, 2016), sind damit aber noch nicht gegeben.

Als handhabbare Lösungen boten sich dagegen ausgearbeitete und erprobte Konzepte binnendifferenzierenden und individualisierenden Unterrichts an (s.u.), ebenso wurden Grundideen der Schulentwicklung (Booth & Ainscow, 2007) oder Strategien der Implementation multiprofessioneller Teams aufgegriffen. Schulstrukturelle Transformationen wie etwa die Einführung der Gemeinschaftsschule u. a. in Baden-Württemberg, boten quasi auf Systemebene einen bildungspolitisch unterstützen schulorganisatorischen Rahmen, in dem inklusive Beschulungsstrategien denk- und umsetzbar wurden (Bohl & Wacker, 2016; Derscheid, 2019), während der Anteil inklusiver Gymnasien faktisch unbedeutend geblieben ist. Dort, wo inklusive gymnasiale Maßnahmen ergriffen wurden, ließen sich systematisch exkludierende und gruppendifferenzierende Tendenzen beobachten (Ludwig, 2023). Auch im Fall von Inklusionsprogrammatiken zeigt sich, dass ihre normativen Prämissen auch dann noch richtig bleiben, wenn die unerwünschten Folgen ihrer praktischen Umsetzung dominieren. Man kann die Fehler dann im Pragmatismus der Bildungsplanung oder fehlender Inklusionskompetenzen des Lehrpersonals suchen, ohne mögliche Konzeptprobleme in Erwägung ziehen zu müssen. Aber mangelnde Reflexionskapazität kann nicht durch Überzeugung ersetzt werden; man sieht dann womöglich nicht, was mit der In-/Exklusions-Analytik sichtbar wird, dass nämlich auch weitreichende Inklusionskonzepte in ihrer Praxis dennoch nicht auf (Binnen-)Differenzierung verzichten können, weil sie letztinstanzlich *pädagogische* Konzepte bleiben (Emmerich, 2016). Was also leistet die Theorie und Empirie der Inklusion und Exklusion?

Zunächst scheinen einige Erläuterungen der grundlegenden Ideen Luhmanns zu Inklusion und Exklusion einerseits, zu Differenzierung andererseits notwendig, die sich nicht intuitiv erschließen. Die entsprechenden Überlegungen zur theoretischen Weiterentwicklung werden dabei auf Schule und Unterricht übertragen. Der Zusammenhang von pädagogischen Konzepten wie Heterogenität und Diversity, die eine bestimmte Adressierungslogik nahelegen, und Inklusions-/Exklusionsformen, die diese Adressierungen nutzen, wird im nächsten Schritt zu erörtern sein. Abschließend wird diskutiert, in welcher Weise eine Theorie und Empirie der Inklusion/Exklusion eine andere Zugangsweise zur Erklärung von Bildungsungleichheiten und ihrer Dauerhaftigkeit bietet.

Inklusion/Exklusion als analytisches Konzept der Systemsoziologie

Die Suche nach einer wissenschaftlichen Quelle des Inklusionsbegriffs führt von der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik weg und zur Soziologie, konkreter: zur soziologischen Gesellschaftstheorie. Hier war es Talcott Parsons, der glaubte, dass die Funktionssysteme, die die moderne Gesellschaft ausdifferenziert hat – u. a. Wirtschaft, Politik, Recht, Erziehung – so gebaut sind, dass sie alle Individuen in ihre Leistungsbereiche einschließen: Niemandem werde der freie Zugang zum Rechtssystem, zum Wirtschaftssystem, zum politischen System oder zum Bildungssystem verwehrt, weil diese Systeme *per se* Vollinklusion aller Individuen zu leisten und sicherzustellen haben. Eine Schulpflicht gilt für Alle, nicht nur für Wenige, und sie macht (eigentlich) keine Ausnahme. Parsons (1965) hatte die Hoffnung, dass gleichberechtigte Teilhabe die Frage der sozialen Herkunft irrelevant werden lässt, doch diese prognostische Fehleinschätzung zum Inklusionsprimat liberal-demokratischer Gesellschaften ist nicht nur von Luhmann (1995) aus empirischen, sondern auch aus Gründen der unzureichenden Theoretisierung sozialer Differenzierungsmechanismen kritisiert worden. Bereits in den 1960er Jahren hat Erving Goffman (1977) auf die Exklusionsrationalität „totaler Institutionen“ hingewiesen, nahezu parallel zu Michel Foucaults (1994) historischen Analysen der Ausschlussregime des Gefängnisses. Exklusion, so das Argument beider, ist keine Ausnahme, sondern der Regelfall in der modernen Gesellschaft. Eine

jüngere Wiederaufnahme der Exklusions-Diskussion auch in der Erziehungswissenschaft ist von einer durch Robert Castel in Frankreich formulierten Sozialstaatskritik ausgegangen (Bude & Willisch, 2008), die den strukturellen Ausschluss von Personen aus Arbeitsmarkt und wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystemen problematisierte. Im sozialpädagogischen Fachkontext finden sich auch die ersten Bezugnahmen auch Luhmanns Theorie der Inklusion/Exklusion (Kleve, 1997).

Der Doppelbegriff Inklusion/Exklusion ist tatsächlich erst bei Luhmann und in einer Weise formuliert worden, die es erlaubt, komplexere soziale Differenzierungsphänomene zu beschreiben, als es die vorangehende Diskussion Inklusion vs. Exklusion vermocht hätte. Um zu verstehen, was mit In-/Exklusion im Kontext seiner Systemtheorie gemeint ist, muss man verstehen, wozu letztere gemacht ist, d. h. auf welches gesellschaftstheoretische Problem sie reagiert und worin ihre eigentlichen Ideen liegen: Kurz gefasst versucht die soziologische Systemtheorie das Theorieproblem zu lösen, eine dynamische Gesellschaft zu beschreiben, die ihre Ordnungsprobleme durch *Differenzierung ihrer Operationen*, d. h. Differenzbildung löst. Gesellschaft ist tatsächlich nichts anderes als eine Form, die dem, was praktisch passiert, eine zumindest temporäre Ordnung verleiht. Soziale Ordnung ist dabei schon eine Lösung für das Problem, wechselseitig nicht wissen zu können, was der/die andere tun wird. Luhmann (1994, S. 148ff.) übernimmt den Begriff „doppelte Kontingenz“ von Parsons, der dieses Problem spezifiziert: er bezeichnet eine virtuelle Null-Lage der sozialen Interaktion, in der keine Anhaltspunkte für das *Wie* des zukünftigen Handelns weder für Ego noch für Alter gegeben sind. Was passieren kann, ist zunächst völlig offen – es sei denn, beide sozialen Akteure sprechen bereits dieselbe Sprache, teilen gleiche Gewohnheiten, kennen die allgemeinen Erwartungen, die an eine soziale Situation gebunden sind. In dem Fall ist ihnen die Form der sinnhaften Differenzierung von Erwartungen bekannt und vertraut und sie können sich mehr oder weniger im Modus allgemeiner Konventionen begegnen. Parsons dachte hier vor allem an Rollendifferenzierung, d. h. sozialen Akteuren ist das *script* des sozialen Miteinanders bekannt, weil sie dieses in Sozialisationsprozessen internalisiert haben. Eine komplexere, moderne soziale Organisation ist nur dann möglich, wenn weite Bereiche gesellschaftlichen Handelns für alle erwartbar sind und bleiben, wenn das Erwarten von

Erwartungen Orientierung gibt. Situationen der sozialen Befremdung zeigen empirisch, wie selbstverständlich diese Erwartungserwartungen sonst sind. Und die Erfahrung, dass in der Schule ein anderes *script* relevant ist, als in der Privatheit der Familie, machen letztlich alle Kinder - auch wenn die Bildungssoziologie aus dem Umstand, dass den einen das schulische *script* weniger vertraut ist als den anderen, einen Großteil ihrer Erklärung für die Reproduktion von Bildungsungleichheit ableitet.

Der *funktionale* Differenzierungstyp der Moderne hat auch die öffentliche Schule und mit ihr die akademische Pädagogik hervorgebracht: auch schulische Erziehung und Bildung folgt einem Eigensinn, der sich nicht durch Macht (Politik) oder Geld (Ökonomie) ersetzen lässt, von denen er sich abgrenzt. Soll pädagogisch etwas bewirkt werden, dann funktioniert das, was bewirkt werden soll, eben nur mit Pädagogik: kein Kind lernt in der Sache besser, weil es dafür bezahlt oder weil ihm mitgeteilt wird, welche unterschiedlichen Lerntheorien oder didaktischen Überzeugungen es gibt. Die Ausdifferenzierung und Organisation eines sozialen Systems für Bildung und Erziehung bearbeitet also das Problem, dass nachkommenden Generationen etwas beigebracht werden muss, das sie zur Erfüllung komplexer gesellschaftlicher Erwartungen benötigen und das es ihnen in der modernen Gesellschaft erlaubt, eine individuelle, d. h. hoch flexibilisierte Karriere machen zu können. Wäre es jemals nur um Selbstverwirklichung durch Bildung gegangen, gäbe es heute kein Schulsystem.

Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass das moderne Erziehungssystem in Gestalt der öffentlichen Schule eine Funktion übernimmt, die vormals der Ständelogik selbst zukam: Schulsysteme differenzieren am Ende doch Menschen, sie weisen ihnen Fertigkeiten und Fähigkeiten, am Ende dann soziale Positionen (oder zumindest Chancen, diese besetzen zu können) zu. Das ist soweit bekannt, auch dass hierbei *formal* nicht mehr die soziale Herkunft, sondern die individuell gezeigte Lernleistung die entscheidende Rolle spielt. Auch wenn das meritokratische Prinzip empirisch nicht ,funktioniert, wie nicht zuletzt die bildungssoziologische und bildungswissenschaftliche Empirie regelmäßig zeigt, liegt es der Form unterrichtlicher Praxis und der sozialen Differenzierung durch die Schule zugrunde. Anders formuliert: Wenn sich die schulische Selektion an sozialer Herkunft orientieren könnte, ließe sich viel Zeit und Energie an alltäglichen Lernunterstützungen und Leistungsüberprüfungen sparen; der Aufwand

hat also einen tieferen Sinn, der im System selbst steckt. Dass Angehörige sozial benachteiligter Schichten oder Milieus an der Schule scheitern, weil sie deren Teilnahmebedingungen nicht hinreichend erfüllen, ist deshalb keine hinreichende Erklärung für Bildungsungleichheit, weil das Schulsystem solche Bedingungen formal überhaupt nicht definiert: jede/r kommt in einem bestimmten Alter in die Schule, um etwas zu lernen. Das am Ende Unterschiedliches und dies unterschiedlich gut gelernt wurde, motiviert wissenschaftlich eher zu der Frage, wie das Schulsystem das macht. Die Theorie der Inklusion und Exklusion bietet sich zur Suche nach einer Antwort an, weil sie gerade nicht von der sozialontologischen Idee ausgeht, dass ungleiche soziale Lagen als Personeneigenschaften, die sich in der Schule als Leistungsdifferenz reproduzieren, behandelt werden können. Sie bricht, wendet man sie auf das Explanandum der Bildungsungleichheit an, mit der verbreiteten, insbesondere mit Pierre Bourdieus und Raymond Boudons Arbeiten verbundenen Reproduktionshypothese, weil sie diese als Systemeffekt rekonstruiert (Emmerich & Hormel, 2013b). Wie sieht diese Antwort aber aus?

Inklusion und Exklusion sind, folgt man Luhmann, nicht Bezeichnungen für bestimmte stabile Zustände, in denen sich handelnde Personen oder operierende soziale Systeme befinden, sondern für eine Form der sozialen Operation, die einen Unterschied zwischen Personen macht, also: *differenziert*. Es gibt nach Luhmann kein soziales System und keinen sozialen Raum der In-/Exklusion, auch nicht den Wohlfahrtsstaat, denn dieser ist eigentlich nur für Inklusion zuständig (Bommes & Scherr, 2000). Inklusion/Exklusion stellt daher eine Differenzierungsoperation dar, mit der soziale Systeme allgemein Personen für ihre eigenen operativen Erfordernisse verfügbar machen, wobei Person nicht das Individuum als solches, das zu Umwelt der sozialen Systeme zählt, meint, sondern nur die Form, in der Aspekte seiner selbst für ein System relevant werden: „Wenn wir mit ‚Inklusion‘ beginnen, so bezeichnet dieser Ausdruck (im Unterschied zum Fehler der Verräumlichung) *Markierungen von Menschen als relevant für soziale Systeme*.“ (Fuchs, 2016, S. 398) Es geht dabei aus der Systemperspektive also darum, zwischen solchen Personen zu unterscheiden, die für die Mitwirkung an der Systemkommunikation relevant sind und entsprechend *inkludierbar*, und solchen, die dies nicht sind. Die Nicht-/Berücksichtigung von

Personen für Systemkommunikation ist daher eine Konsequenz der Unterscheidung relevant/nicht relevant in Bezug auf den kommunikativen Beitrag, der von einer Person erwartet wird (Luhmann, 1995). In der Logik der Systemtheorie impliziert die Analytik der Inklusion/Exklusion daher, dass die Art und Weise, in der *Personen in den und durch die sozialen Systeme differenzierend adressiert werden*, nicht mit den Eigenschaften der Differenzierten erklärt werden kann, sondern nur mit dem Sinn, den die Systeme mit der Differenzierungsoperation verbinden. Mit anderen Worten differenziert ein soziales System Personen im Modus der *Kommunikationserwartungen*, die es an diese richtet.

In-/Exklusionsoperationen treten auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemebenen unterschiedlich in Erscheinung und lassen sich auch in Bezug auf das Erziehungssystem entsprechend empirisch beobachten: Während auf *Funktionssystemebene* in der Regel (die durch Ausnahmen bestätigt wird) eine Form der Vollinklusion gewährleistet wird, d. h. keine Personen (etwa aufgrund einer allgemeinen Schulpflicht) von der Systemkommunikation prinzipiell ausgeschlossen ist, wird auf der Organisationsebene *exklusiv* differenziert (Nassehi, 2004). Im Fall der Schule etwa bedeutet dies, dass die Inklusion auf eine Schulform die zeitgleiche Inklusion in eine andere ausschließt (was sich auf Klassenebene wiederholt), ‚äußere Differenzierung‘ folglich eine organisatorische In-/Exklusionsweise darstellt. In Organisationskontexten nimmt In-/Exklusion die operative Form der *Entscheidungskommunikation* an. So wird formal über Zensuren, Übergänge in die Sekundarstufe, Abschlussschulung, Sonderschulzuweisung, Erstaufnahme in eine Vorbereitungsklasse oder Feststellung eines Förderbedarfes entschieden; Inklusion/Exklusion realisiert sich hier folglich in den legitimen Verfahren der Schulbürokratie (Gomolla & Radtke, 2002). Im *Interaktionssystem* Unterricht (Luhmann, 2002) wird In-/Exklusion stattdessen als *differenzielle Adressierung* von Personen in der unmittelbaren Kommunikation face-to-face (bzw. face-to-device-to face) prozessiert; die Anwesenheit von sicht-, hör- und damit adressierbaren Individuen ist hierfür entsprechend konstitutiv. Insbesondere im inklusiven Unterricht lassen sich interaktionsbasierte In-/Exklusion beobachten, insbesondere anhand redundanter niveauekategorisierender Gruppierungsstrategien (Emmerich, 2016; Ludwig, 2023).

Letztlich *differenziert und dirigiert diese interaktionale Form der Inklusion/Exklusion lernrelevante Kommunikationschancen*. Sie unterscheidet für das operierende Interaktionssystem des Unterrichts, ob Schüler:innen für die sachliche Lehr-Lern-Kommunikation als mitwirkungsrelevant in Betracht zu ziehen und entsprechend als Lernadresse zu berücksichtigen sind. Im Fall der dauerhaften Redundanz dieser Unterscheidungspraxis, etwa durch lernpraktische Differenzierung zwischen Regel- und Inklusionsschüler:innen, durch differenzielle Lernerwartungen, durch didaktische Differenzierungen usw. werden Lernmöglichkeiten ausdifferenziert, sodass erwartet werden kann, dass Gruppen von Schüler:innen Lerngelegenheiten systematisch vorenthalten werden. Welche strukturgenetischen Folgen eine solche unterrichtliche Mikropraxis der Inklusion/Exklusion haben kann, lässt sich empirisch nur bedingt untersuchen, denn sie resultieren aus den geschätzten „fünzehntausend Stunden“ (Rutter et al., 1980), die Unterricht auf Lernende einwirkt. Zudem lassen sich die Effekte der Kommunikationen der Unterrichtsebene nicht auf die Organisationsebene der Schule und sodann auf die Makroebene des Systems aggregieren, denn der Unterricht selbst kann Entscheidungen über die formale Bewertung und Dokumentation von Lernleistungen nur vorbereiten; wie entschieden wird, folgt dann aber einer eigenen Logik. So, wie mit der Schulpflicht noch nicht entschieden ist, welchen schulorganisatorisch konstituierten Differenzierungspfad eine Schülerin nehmen wird, so ist mit einem gemeinsamen Unterricht eben nicht gewährleistet, dass alle die gleichen Lernchancen erhalten.

Was haben schulische Adressat:innenkonstruktionen mit In-/Exklusionsformen zu tun?

Schüler:innen sind nicht einfach Kinder und Jugendliche, die sind, was sie sind, aus ihnen soll etwas werden. Es sind junge Menschen, die mit Schuleintritt zu einem pädagogischen und politischen Projekt werden, dessen Ziel es ist, ihnen einen „Lebenslauf“ zu formen (Luhmann, 2002). Da nicht jede/r die gleiche Karriere machen kann und soll, lässt sich die Differenzierung von Lebenslaufoptionen als Prinzip des Systems betrachten, dessen Ziel gerade die Erzeugung gesellschaftlich verwertbarer Könnens- und Wissensunterschiede ist. Dies führt direkt weiter zu schulpädagogischen Programmatiken, die Heterogenität oder Diversität zum Bezugspunkt ihrer

Praxiskonzepte, insbesondere didaktisch begründeter Differenzierungsstrategien nehmen. Wie diese historisch gesehen eher neue Heterogenität der schulischen Gesamtlerngruppe zustande kommt, lässt sich nur durch ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Variablen erklären, etwa durch „demographische Entwicklung, Abwahl bzw. Auflösung der Hauptschule, Zweigliedrigkeit, Flexibilisierung von Bildungsgängen, -verläufen und -abschlüssen, bewusste Entscheidung für integrierte Schularten in zahlreichen Ländern, Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze, normative Unterstützung einer Pädagogik der Vielfalt oder von längerem gemeinsamen Lernen, Aufnahme von Flüchtlingen in das Regelschulsystem, Inklusion u. a.“ (Bohl, 2017, S. 267). Neben Heterogenitätsbedingungen, die im System durch Variierung der Modi äußerer Differenzierung generiert werden (Reduktion der Gliederung, Inklusion) und wissenschaftlichen Praxiskonzepten, die auf die Erwartung leistungshomogener Lerngruppen verzichten können, spielen auch solche eine Rolle, die im gesellschaftlichen Außenbereich der Schule entstehen (etwa Präferenzen der Eltern, Fluchtmigration). In diesem Ursachenfeld haben sich Programmatiken des individualisierenden und des adaptiven Unterrichts durchgesetzt, wobei die Idee der Adaptivität der Logik der niveaudifferenzierten Gruppierung von Lernenden im Unterricht bzw. der Binnendifferenzierung folgt (Bohl, 2017). In gewisser Weise reagieren die entsprechenden didaktischen und methodischen Konzepte also auf eine Verlagerung der Differenzierungserfordernisse von der äußeren auf die innere Seite des Unterrichts. In dieser Hinsicht müsste bereits die Einführung der Koedukation in allen Bildungsgängen in den 1960er Jahren einen Heterogenisierungsschritt darstellen, in dessen Folge die Differenzierungsleistung auf die Innenseite des Unterrichts verlagert wurde. Dass ‚innere Differenzierung‘ nicht vor Chancenungleichheit schützt, mag dieser historische Fall gleichsam dokumentieren (Faulstich-Wieland et al., 1984).

Häufig lässt sich in Bezug auf den Fachdiskurs zu Heterogenität und Diversität entsprechend feststellen, dass Kategorien, die soziale Rahmenbedingungen des Unterrichts indizieren, die Begründungssemantik dominieren (Emmerich & Hormel, 2013a). Mit einer Vielzahl unterschiedlicher Personenkategorien, die neben individuellen Eigenschaftsmerkmalen wie Motivation, Vorwissen, Interesse oder Intelligenz auch soziale wie Geschlecht, sozioökonomische und soziokulturelle Herkunft beinhalten, wird

zu bestimmen versucht, was bzw. wie Schüler:innen sind und welches Lernverhalten von ihnen erwartet werden kann. Unterscheiden lassen sich hierbei Kategorien, die ‚proximal‘ zum Lernprozess liegen – wie etwa Motivation oder Vorwissen, von solchen, die deutlich ‚distal‘ zu diesem erscheinen – soziale Herkunft oder Geschlecht beispielsweise. Geht man davon aus, dass Lehrpersonen auf Grundlage didaktisch bzw. unterrichtskonzeptionell eingebundener Heterogenitätskategorien Schüler:innen differenzieren, stellt sich die Frage, welche, für die Ermöglichung des Lernprozesses relevante Information die distalen Kategorien Schichtzugehörigkeit und Geschlecht im konkreten Einzelfall für Lehrkräfte enthält. Dies ist, geht man etwa von der Öffnung der höheren Bildungsgänge für alle sozialen Schichten und der Einführung der Koedukation in den 1960er Jahren als Meilensteinen der Heterogenisierung im deutschen Schulwesen aus, insofern paradox, als die Annahme, die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe würde das zu erwartende Leistungsniveau prädictieren, pädagogisch gerade als irrig erachtet wurde (Deutscher Bildungsrat, 1969). Es scheint daher, als ginge es im Fall der sozialen Heterogenitätskategorien eher um die Mitteilung, die eine solche distale Sozialkategorie für die Lehrkraft enthält: sie konstituiert Erwartungen, die Orientierung für Binnendifferenzierung bieten, sie macht also die Zukunft des unmittelbaren wie mittelbaren Unterrichtsverlaufs kontrollierbarer. Man könnte auch sagen: Heterogenitätskategorien dienen der imaginären Vorstrukturierung der Lerngruppe, die in der konkreten Differenzierungspraxis zu realer Gestalt gebracht wird.

Was Konzepte wie Heterogenität, Diversität und Inklusion praktisch leisten, erscheint aus der In-/Exklusionsperspektive betrachtet daher in einem anderen Licht, als es die pädagogischen Programmatiken proklamieren. Die Bewertung der Mitwirkungsrelevanz kann sich beobachtungstheoretisch zunächst nur auf kommunikative Beiträge (mündlich oder schriftlich) im Unterricht beziehen, sie muss dazu Sprechakte in Bezug auf ihre sachlich-teleologische Anschlussfähigkeit (etwa im Unterrichtsgespräch) hin differenzieren. Um am Ende aber eine Person bewerten zu können, ist es dann zwingend, das, was sachlich gesagt, geschrieben oder gezeigt wurde, einer sozialen *Adresse*, also einem/einer Schüler/in, zuzuordnen. Diese Adressierung leistet die *Transformation der Bewertung eines Sprechaktes in eine Bewertung der Person*. Aus der operativen Kategorie der situativ gezeigten Leistung muss eine konstante Personenkategorie werden.

Denn das Leistungsprinzip stellt eine Norm zur Bewertung des Individuums dar, nicht zur Evaluation der Qualität des Unterrichtsgesprächs. Heterogenitätskategorien vereinfachen diese Transformation: Sie beziehen sich nicht auf das, was im Unterricht an Unterschiedlichem passiert (so könnte es zutreffen, dass Unterrichtsverläufe in derselben Klasse sehr heterogen ausfallen), sondern auf die Unterschiede der beteiligten *Personen*. Hat man schon eine legitime Differenzierungskategorie zur Hand, lassen sich die kommunikativen Beiträge leichter zu einer bewertbaren Personenleistung aufrunden. Wenn Inklusion/Exklusion vor diesem Hintergrund als eine sinnhafte Doppeloperation verstanden wird, die Personen in Kommunikationssystemen asymmetrisch differenziert, indem sie als mitwirkungsrelevant berücksichtigt wird (oder eben nicht), dann bezeichnen Heterogenitätskategorien recht präzise *Mitwirkungsrelevanzexpectationen*. Kaack (2024) formuliert hierzu im Sinne einer forschungsheuristischen Induktion:

In Bezug auf Interaktionen im Erziehungssystem könnte im Kontext von Inklusion/Exklusion beispielsweise analysiert werden, wie die Anwesenheit einer Schulbegleitung die kommunikativen Anschlussmöglichkeiten beeinflusst. Wird ein Kind, das durch eine solche begleitet wird, wie die anderen in der Peer-Kommunikation sozial relevant? Wird es als anschlussfähig an die Kommunikation erkannt, um die es den anderen Kindern geht? (Kaack, 2024, S. 70–71)

Wird wenig erwartet, kann legitimerweise ein niedrigeres Aufgabenniveau oder eine ‚schwächere‘ Lerngruppe zugeteilt werden, auch wenn dies *de facto* zu einer Vorenthaltung von Lernchancen führt: Man kann im Unterricht nicht an einer Aufgabe scheitern, die einem/einer nicht gestellt wurde und man kann nur die Erwartungen nicht erfüllen, die an eine/n gestellt wurden. Scheitern ist in Lernprozessen normal, aber die Chance zum Scheitern nicht zu erhalten, stellt einen Akt programmatisch legitimierter pädagogischer Nicht-/Berücksichtigung dar (Emmerich, 2017). Auch eine notorische Nichtberücksichtigung als relevant ist eine Adressierungsform, sie adressiert quasi negativ – und die solchermaßen (Nicht-) Adressierten erkennen diese Negation durchaus, was zu weiteren pädagogischen Negationsbemühungen führen kann (Ludwig, 2023).

Als Programm zwingt Inklusion dazu, diejenigen unter den Schüler:innen markieren zu müssen, die besonders inkludiert werden können (denn formal sind sie als Schüler:innen ja bereits in das System inkludiert und anwesend). Dass die Gesamtförderquote seit Einführung inklusiver Beschulungsformen an Regelschulen steigt, ist bereits ein bemerkenswerter Befund (Autor:innengruppe, 2018); dass sie aber ausgerechnet in Bundesländern mit einer hohen Inklusionsquote besonders stark zu- und nicht abnimmt (Autor:innengruppe, 2022, S.130), legt durchaus den Schluss nahe, dass Inklusion zu einem gesteigerten Identifikationsverhalten in Regelschule und Regelunterricht motiviert. Legitimiert Inklusion also die systematische Nichtberücksichtigung ‚lernschwacher‘ Schüler:innen im Regelunterricht? Dann wäre sie in der Tat eine Lösung, aber nicht für den Abbau von Bildungsbarrieren, sondern für die Beibehaltung der Selektionsrationalität des differenzierenden Schulsystems trotz politischer Teilhabeforderung.

Inklusion/Exklusion und/oder Ungleichheit?

Es stellt sich, nimmt man die vorangegangenen Argumente und Phänomenbeschreibungen ernst, die Frage, welche Folgen diese Logik der in-/exkludierenden Vorabdefinition von Lernmöglichkeitsgrenzen qua sozialer Klassifikation und eine auf diese reagierende Differenzierungspraxis hat. Das Konzept der Inklusion/Exklusion darf hierbei nicht als eine weitere Ungleichheitstheorie missverstanden werden, die nichts anderes leistet, als die etablierten Schichtungs-, Milieu-, Habitus-, Sozialisations- und/oder Entscheidungstheorien zu verdoppeln (Stichweh, 2004). Das konventionalisierte Erklärungsmodell der bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungstradition basiert seinerseits darauf, die Ursache der Bildungsungleichheit in sozial ungleichen Sozialisationsvoraussetzungen anzunehmen. Die Schule registriert nach dieser Annahme unwillkürlich die Sozialisationsunterschiede (etwa als ‚kulturell-habituerte Differenz‘) und kann auf diese mit pädagogischen Mitteln nur reagieren. Die wissenschaftliche, politische und pädagogische Diskussion dreht sich ausgehend hiervon nur noch um die Frage, welches die richtigen und falschen, gerechten und ungerechten Reaktionen der Schule sind; die historische Kontroverse um kompensatorische Erziehungsmaßnahmen kann als ein prominentes Beispiel genommen werden.

Die Theorie der Inklusion/Exklusion interessiert sich hingegen für die Erzeugung von *Bildungsungleichen* im und durch das Schulsystem – und fragt, weil sie Teil der Systemtheorie und ihrer Methodik der „funktionalen Analyse“ (Nassehi, 2008) ist, welche Art von endemischen Problemen das Schulsystem eigentlich damit löst, dass es Personen als Ungleiche behandelt. Darüber hinaus lässt sich sehen, dass Bildungsungleichheit ein gesellschaftliches Phänomen ist, das historisch erst in dem Moment entstehen kann, in dem sich ein allgemein zugängliches Bildungssystem mit seiner Zentralorganisation, der Schule, ausdifferenziert hat, das alle Personen ab einem bestimmten Alter *inkludiert*. Vollinklusion ist daher die Möglichkeitsbedingung für die Produktion ungleichwertiger Bildungsabschlüsse – Bildungsungleichheit entsteht auf der Inklusionsseite des Systems. Im Lichte der In-/Exklusions-Analytik wäre hier abermals zu fragen, wozu soziale Kategorien, die Personen aus einer bestimmten Systemlogik heraus sortieren, gut sind, wer welches Problem mit ihrer Anwendung löst.

Vielleicht ist der in der Schulpädagogik gebräuchliche Begriff der Heterogenität in manchen Zusammenhängen ein Euphemismus für den bildungssoziologischen Begriff der Hierarchie. Denn Leistungsunterschiede sind nicht nur die pädagogisch unangenehme Voraussetzung, sondern auch das soziologisch gesehen angestrebte Ergebnis von Bildung. (Kronig, 2011, S. 209)

Eine Variante könnte auch sein, dass deutschsprachige Schulsysteme so konstruiert sind, dass sie systematisch (Anfangs-)Heterogenität in (Chancen-)Ungleichheit umformen – auch hierbei könnte die Empirie der Inklusion/Exklusion helfen, um die Differenzierungsmechanismen besser verstehen zu können, die Input in Output transformieren. Ein eindrückliches Beispiel hierfür bildet etwa die Inklusion neu migrierter bzw. geflüchteter Schüler:innen in die deutschen Schulsysteme seit 2014: Aufgrund der erwarteten Sprachbarrieren wurden die neu ankommenden Schüler:innen in Sondermaßnahmen in Form von Vorbereitungsklassen und Sprachförderprogramme geleitet, die nur in Ausnahmefällen einen bildungserfolgreichen Übergang in das Regelschulwesen ermöglicht haben. Bereits frühzeitig dokumentierten Untersuchungen zur lokalen Organisation der

Aufnahme Geflüchteter dass quer zu allen Schularten ein „Sonderselektionssystem für Geflüchtete“ installiert wurde, das diese am Zugang zu höheren Bildungsgängen systematisch hinderte (Emmerich et al., 2017; Emmerich et al., 2021). Schon in den ersten bundesweiten schulstatistischen Analysen zum Verbleib der ‚integrierten‘ Kinder und Jugendlichen mit „Fluchtgeschichte“ zeigte sich ein entsprechender struktureller Ungleichheitseffekt: Sie fanden sich nach kurzer Zeit fast ausnahmslos in den niedrig qualifizierenden Bildungsgängen wieder (Henschel et al., 2018, S. 328). Zwar ist die Teilhabe am Bildungsangebot der deutschen Schule damit formal ermöglicht worden; gleichzeitig ist diese Gruppe aber systematisch als nicht mitwirkungsrelevant für die Teilnahme am Regelunterricht markiert worden. Eine ‚Teilhabe‘, die nicht kommunikative Teilnahme zur Folge hat, bleibt ein Euphemismus für negative Adressierung.

Die Hoffnung, dass eine systemsoziologische Reperspektivierung der Genese des Strukturproblems Bildungsungleichheit wenigstens fachwissenschaftlich dazu beitragen könnte, es in einer Form zu bearbeiten, die den Eigenbeitrag des Schulsystems zu seiner Entstehung ins Zentrum stellt, ist angesichts der Resilienzkraft des deutschen Schulwesens und der politischen Unterstützung einer Empirischen Bildungsforschung, die mit bildungssoziologischen Erklärungsmodellen der 1970er Jahre arbeitet, wohl eher gering. Aber wie im Fall des Luther’schen Apfelbäumchens hilft es vielleicht dennoch, das Konzept der Inklusion/Exklusion im Garten der Lehrer:innenbildung einzupflanzen, und, dabei „ärgerlichen Missverständnissen und Vereinfachungen“ (Fuchs, 2016, S. 397) Einhalt gebietend, auf die bessere Einsicht nachfolgender Generationen von Lehrkräften zu setzen. Professionelles Reflexionsvermögen könnte diesem entwachsen.

Literatur

- AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHT. (2018).** *Bildung in Deutschland*. wbv Media.
- AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHT. (2022).** *Bildung in Deutschland*. wbv Media.
- BIEWER, G., & SCHÜTZ, S. (2016).** Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–126). Klinkhardt.
- BOBAN, I., & HINZ, A. (2012).** Index für Inklusion – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 75–88). Klinkhardt.
- BOHL, T. (2017).** Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 257–273). Klinkhardt.
- BOHL, T., & WACKER, A. (HRSG.). (2016).** *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WisGem)*. Waxmann.
- BOMMES, M., & SCHERR, A. (2000).** *Soziologie der Sozialen Arbeit: Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Juventa.
- BOOTH, T., & AINSOW, M. (2007).** *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (übersetzt und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). Universität Halle.
- BUDE, H., & WILLISCH, A. (HRSG.). (2008).** *Exklusion: Die Debatte über die 'Überflüssigen'*. Suhrkamp.
- DERSCHEID, S. (2019).** *Transformationsprozess schulische Inklusion: Eine qualitative vergleichende Einzelfallanalyse*. Waxmann.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. (1969).** *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Klett.
- EMMERICH, M., & HORMEL, U. (2013A).** *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.
- EMMERICH, M., & HORMEL, U. (2013B).** Ungleichheit als Systemeffekt? Das Erziehungssystem zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In M. Heinrich, F. Dietrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit?* (S. 137–158). Springer VS.
- EMMERICH, M. (2016).** Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 42–57.
- EMMERICH, M., HORMEL, U., & JORDING, J. (2017).** Prekariisierte Teilhabe: Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 4, 209–222.

- EMMERICH, M., & MOSER, V. (2020). Inklusion, Diversity und Heterogenität. In C. Cramer, M. Drahmman, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 76–84). Klinkhardt.
- EMMERICH, M., SUDERMANN, Y., & BRINKMANN, L. (2021). Flucht/Migration und Local School Governance: Eine vergleichende Fallstudie in Baden-Württembergischen Kommunen. In N. Beck, T. Bohl, & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 117–133). Tübingen University Press.
- FAULTSTICH-WIELAND, H., HORSTKEMPER, M., TILLMANN, K.-J., & WEIBACH, B. (1984). Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf: Geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Berufseinmündung. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 3, 117–143.
- FOUCAULT, M. (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- FRITZSCHE, B. (2014). Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 329–345). transcript.
- FUCHS, P. (2016). Inklusion/Exklusion – Theoretische Präzisierungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 397–401). Klinkhardt.
- GOFFMAN, E. (1977). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Suhrkamp.
- GOMOLLA, M., & RADKTE, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich.
- HENSCHER, S., HEPPT, B., WEIRICH, S., EDELE, A., SCHIPOLOWSKI, S., & STANAT, S. (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat et al. (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 295–331). Waxmann.
- KAACK, M. (2024). Beobachtung auf die Grenze hin: Systemtheoretische Unterscheidungsoptionen als Beobachtungsstruktur für die pädagogische Arbeit an der sozialen Adresse im Kontext von Inklusion/Exklusion und Behinderung. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser, & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen* (S. 55–82). transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839471081-003>
- KLEVE, H. (1997). Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion. *Neue Praxis - Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 27(5), 412–432.
- KRONIG, W. (2011). Heterogenität als Problem und als Problemlösung – Einige pädagogische Irritationen. In M. Faultstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 201–209). Schneider.

- LUDWIG, L. (2023).** „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682> [01.04.2025].
- LUHMANN, N. (1994).** *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1995).** Inklusion und Exklusion. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 6* (S. 193–220). Springer VS.
- LUHMANN, N. (2002).** *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- MUSENBERG, O. (2016).** Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 11–32). Klinkhardt.
- NASSEHI, A. (2004).** Inklusion, Exklusion, Ungleichheit: Eine theoretische Skizze. In T. Schwinn (Hrsg.), *Differenzierung und soziale Ungleichheit: Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung* (S. 323–352). Humanities Online.
- NASSEHI, A. (2008).** Rethinking functionalism: Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Suhrkamp.
- PARSONS, T. (1965).** Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem. *Daedalus*, 94(4), 1009–1054.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2006).** Inklusion, Integration und Qualität: Neue Etiketten für die alte Frage nach umfassender Bildung für alle? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75(2), 94–98.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMER, P., & OUSTON, J. (1980).** *Fünfehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*. Beltz.
- STICHWEH, R. (2007).** Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft: Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In J. Arderholt & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion* (S. 113–120). VS-Verlag.
- UNITED NATIONS. (2007).** *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

(Außer)schulisches MINT-Lernen im Zeitalter der Digitalisierung

Stefan Schwarzer, Walther Paravicini und Jan-Philipp Burde

Einleitung

Wird davon ausgegangen, dass sich aktuelle, dringliche Themen der schulischen MINT-Bildung in den entsprechenden Förderausschreibungen des BMBF spiegeln, so konnten hier in den letzten Jahren vor allem zwei Schwerpunkte ausgemacht werden: Digitalisierung und außerschulisches Lernen. Gut gefüllte Fördertöpfe wurden Forschungseinrichtungen im Rahmen von Antragsverfahren eröffnet. Die Universität Tübingen bzw. die fakultätsübergreifenden wissenschaftlichen Einrichtungen der Tübingen School of Education (TüSE) und das Tübinger Center for Digital Education (TüCeDE) hatten gleich mehrfach Erfolg bei der Beantragung von Projektvorhaben in diversen BMBF-Förderlinien. Dazu gehören beispielhaft die Projekte ‚MINT me!‘ und vor allem ‚MINT-ProNeD‘ aber auch das Postdoc-Kolleg ‚Technologiegestützte Innovationen in fachspezifischen Unterrichtsettings: Bildung und KI im 21. Jahrhundert‘ (TEIFUN). Für die MINT-Didaktiken der Universität Tübingen ergaben sich daraus wertvolle Arbeits- und Forschungsperspektiven, die ohne die weitreichende Unterstützung der TüSE mit ihrem geschäftsführenden Direktor Thorsten Bohl so nicht möglich gewesen wären. Sei es durch strategische Weichenstellungen für Projekte im Vorfeld oder die administrative Unterstützung bei der Beantragung der Fördermittel selbst. Die überaus erfreulichen Resultate dieser Zusammenarbeit werden in diesem Kapitel erörtert und zeigen auch die enge Kooperation mit dem TüCeDE und weiteren Akteurinnen und Akteuren wie dem Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) auf. Besonders greifbar wird die Förderung und enge Zusammenarbeit im Projekt ‚MINT-ProNeD‘, wo die Didaktiken der Chemie, Mathematik und Physik nicht nur örtlich in Büroräumen, sondern auch inhaltlich am MINT-Klassenraum zusammenkommen konnten. Ebenfalls ist die Neugründung der TüSE Special Interest Group (SIG) ‚Konzeptverständnis und Digitalisierung in den MINT-Fächern (KoDiMi)‘ im Jahre 2022 ein wichtiger

Schritt gewesen, um die interdisziplinäre Kooperation der MINT-Fachdidaktiken zu stärken und nach außen sichtbarer zu machen.

Forschungsschwerpunkte

Digitale Medien und Technologien zur Förderung von Konzeptverständnis

Als Teil von TüSE Research wurde die SIG ‚KoDiMi‘ im Jahr 2022 als interdisziplinärer Zusammenschluss der MINT-Fachdidaktiken und weiteren Forschungsgruppen im Bereich der Lehrerbildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Tübingen gegründet. Entsprechend dem gewählten Akronym besteht das Forschungsinteresse der SIG primär in der Frage, wie sich das Konzeptverständnis in den MINT-Fächern mit Hilfe von digitalen Medien und Technologien verbessern lässt. Diese Frage ist in den MINT-Didaktiken von zentraler Bedeutung, da sich in empirischen Forschungsarbeiten immer wieder zeigt, dass es vielen Schülerinnen und Schülern in den MINT-Fächern nicht gelingt, ein Verständnis zentraler Konzepte zu entwickeln. Beispielfhaft seien an dieser Stelle für die Physik die elektrische Spannung (Burde, 2018) (vgl. Abb. 1) sowie das Kraftkonzept, für die Mathematik Bruchzahlen sowie das Integral und für die Chemie die Konzepte Energie (Pöloth et al., 2023) und chemische Reaktionen (vgl. Abb. 2) genannt.

Zurückzuführen sind diese Verständnisschwierigkeiten u. a. auf weitverbreitete und inzwischen gut dokumentierte Prä- bzw. Schülervorstellungen (Chemie, Physik) (Schecker et al., 2018) bzw. nicht aufgebaute Grundvorstellungen im Fach Mathematik (Kollhoff, 2021; vom Hofe, 1995).

Einen vielversprechenden Ansatz angesichts dieser Herausforderungen stellen digitale Medien und Technologien dar, die das Potenzial haben, Lernende in den MINT-Fächern auf vielfältige Weise bei der Entwicklung eines Konzeptverständnisses bzw. beim ‚Conceptual Change‘ zu unterstützen (z. B. Mayer, 2005; Hillmayr et al., 2020). Beispielfhaft sei hier auf Anwendungen wie AR, VR sowie Videoanalysen und Simulationen verwiesen, die Lernenden eine neue Qualität der Anschauung ermöglichen (z. B. Yoon et al., 2017; Wörner et al., 2022), oder KI-basierte Tutorsysteme, mit deren Hilfe Lernende adaptiv unterstützt werden können (Kulik & Fletcher, 2016). Der Fokus der bisherigen Lehr-Lern-Forschung im Kontext digitaler Medien lag

jedoch auf laborähnlichen Studien, die zwar eine hohe interne Validität, jedoch nur einen geringen Praxisbezug aufweisen und bisherige fachdidaktische Erkenntnisse oftmals nicht ausreichend berücksichtigen (vgl. GFD, 2018). Gleichzeitig spielen digitale Medien bzw. Technologien in bisherigen fachdidaktischen Ansätzen (z. B. Unterrichtskonzeptionen) oftmals keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

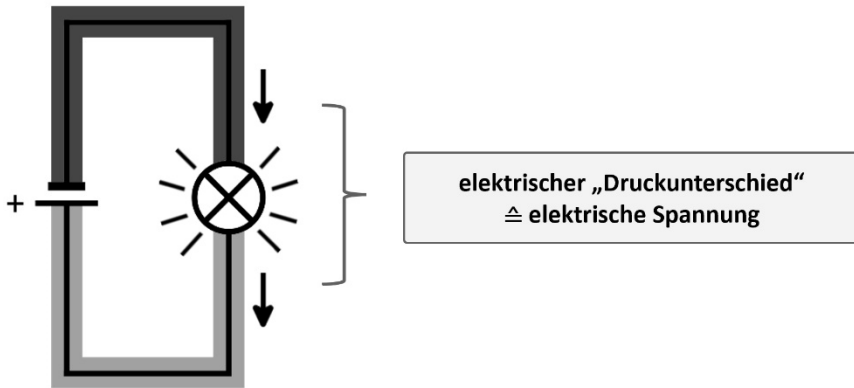


Abb. 1: Die elektrische Spannung als Potenzialunterschied visualisiert mit Hilfe einer Farbkodierung (vgl. Burde & Wilhelm, 2021)

Vor diesem Hintergrund besteht ein wesentliches Anliegen der SIG ‚KoDiMi‘ darin, fachdidaktische Zugänge für authentische Lernsettings zu entwickeln und deren Wirksamkeit im Rahmen einer qualitativ hochwertigen empirischen Begleitforschung wissenschaftlich zu evaluieren. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, welches Potenzial technologiegestützte Innovationen mit Blick auf die Förderung des Konzeptverständnisses bzw. des ‚Conceptual Change‘ haben, wenn sie fachdidaktisch begründet in authentischen Settings (z. B. den Fachunterricht oder außerschulischen Lernorten) integriert werden. Aufgrund des hierfür nötigen komplexen Zusammenspiels von fachdidaktischer, technologischer und bildungswissenschaftlicher Expertise setzt die SIG ‚KoDiMi‘ auf ein hohes Maß an interdisziplinärer Kooperation, z. B. mit der Kognitionspsychologie und den Computerwissenschaften. Um den Research-Practice-Gap zu überwinden, wird zudem eine enge Kooperation mit Schulen der Region angestrebt, u. a. auch um belastbare Aussagen mit einer hohen ökologischen Validität zu ermöglichen. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Beteiligung der SIG

„KoDiMi“ am Postdoc-Kolleg „Technologiegestützte Innovationen in fachspezifischen Unterrichtssettings: Bildung und KI im 21. Jahrhundert“ (TEI-FUN) verwiesen.

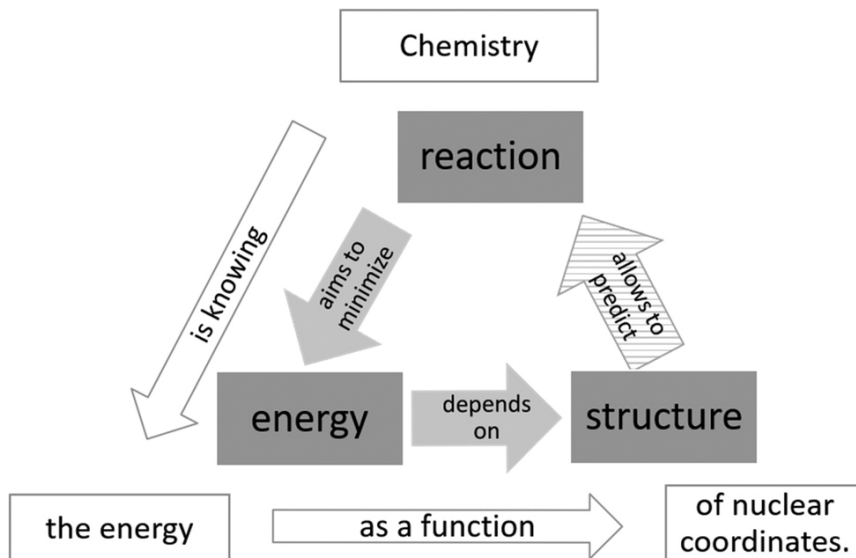


Abb. 2: Schema der chemischen Zusammenhänge zwischen chemischer Reaktion, Energie und Struktur basierend auf Goodwin (2007) und Jensen (2007)

Aufgrund der Bedeutung der Lehrperson für eine didaktisch sinnvolle und damit lernwirksame Integration digitaler Medien in den Fachunterricht besteht ein Anliegen der SIG „KoDiMi“ zudem in der Förderung von digitalisierungsbezogenen professionellen Kompetenzen bei Studierenden und Lehrkräften (vgl. Koehler & Mishra, 2009; Scheiter, 2021; Weiler et al., 2024). Im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „MINT-ProNeD“ bieten zentrale Akteure der SIG „KoDiMi“ beispielsweise nicht nur Lehrkräftefortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen im adaptiven, digital gestützten MINT-Unterricht an, sondern arbeiten auch im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften gemeinsam mit Lehrkräften an der ko-konstruktiven Erstellung von entsprechenden Unterrichtskonzepten. Auch in der universitären Lehre kommt der Frage, wie sich digitale Medien fachdidaktisch sinnvoll in den Fachunterricht integrieren lassen, eine zentrale Bedeutung zu. Zu diesem Zweck werden von den

MINT-Fachdidaktiken diverse forschungs- und praxisorientierte Seminare für Studierende angeboten, die sich an den Bedarfen künftiger MINT-Lehrkräfte in einer digitalgeprägten Welt orientieren.



Abb. 3: Digital und praxisnah: Studierende setzen sich im MINT-Klassenraum mit den Möglichkeiten von digitalen Messwerterfassungssystemen auseinander.

Vor dem Hintergrund, dass die MINT-Fachdidaktiken auf dem Campus Morgenstelle ihren jeweiligen Fächern zugeordnet sind und sich somit in unterschiedlichen Gebäuden befinden, stellt der MINT-Klassenraum das gemeinsame Zentrum für Forschung und Lehre dar. Dank der großzügigen Unterstützung der Vector Stiftung verfügt der MINT-Klassenraum nicht nur über eine umfangreiche Sammlung von schultypischen Experimenten und modernen digitalen Medien, sondern auch über einen Beobachtungsraum sowie ein integriertes Videoaufzeichnungssystem. Diese erstklassige Ausstattung ermöglicht es Studierenden beispielsweise innovative Schulexperimente mit digitalen Medien zu konzipieren und deren Durchführung, z. B. im Rahmen von Lehr-Lern-Laboren, mit Blick auf das eigene unterrichtliche Handeln zu reflektieren (vgl. Abb. 3).



Abb. 4: Experimentierstation zum Thema ‚Farbwelten: Malen mit Rotkohllindikator‘ am Kinder-Uni-Forschungstag 2024 im MINT-Klassenraum

Der MINT-Klassenraum bietet somit – nicht zuletzt auch dank der Einstellung eines engagierten technischen Assistenten – optimale Rahmenbedingungen für eine zukunftsweisende Lehrkräfteausbildung, der vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in den MINT-Fächern eine besondere Bedeutung zukommt. Die Bedeutung des MINT-Klassenraums ist aber nicht auf die Lehre beschränkt, sondern er stellt auch die Grundlage für zahlreiche Drittmittelprojekte dar und wird von der SIG ‚KoDiMi‘ zudem für das interdisziplinäre ‚MINT-Forum‘ genutzt. Das MINT-Forum dient der Förderung des wissenschaftlichen Austausches innerhalb der SIG ‚KoDiMi‘ und soll Lehramtsstudierenden ferner schon während ihres Studiums Einblicke in aktuelle fachdidaktische Forschung ermöglichen. Hierzu werden im MINT-Forum einerseits regelmäßig aktuelle Forschungsprojekte der SIG ‚KoDiMi‘ vorgestellt und diskutiert. Andererseits werden renommierte externe Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus dem In- und Ausland eingeladen, um über für die SIG interessante Projekte zu berichten. Lehramtsstudierenden, die sonst oftmals nicht mit fachdidaktischer Forschung in Kontakt kommen, wird so nicht nur ermöglicht, schon

im Studium typische Fragen und Methoden aktueller Forschung kennenzulernen, sondern sich auch ein authentisches Bild der Fachdidaktik als Wissenschaft zu machen. Dem MINT-Klassenraum kommt aber auch im Rahmen der ‚Third Mission‘ eine zentrale Rolle zu, da er regelmäßig für zahlreiche Outreach-Aktivitäten u. a. im Rahmen der Tübinger Kinder-Uni-Forschungstage (vgl. Abb. 4), Lehr-Lern-Schülerlabore, Lehrkräftefortbildungen und Citizen-Science-Projekte genutzt wird.

Außerschulisches Lernen und Lehren

Neben den benannten Schwerpunkten der SIG ‚KoDiMi‘ spielt das außerschulische Lernen eine ergänzende Rolle in der Profilbildung der MINT-Studiengänge an der Universität Tübingen. Lehr-Lern-Schülerlabore nehmen seit vielen Jahren nicht nur in der Tübinger universitären MINT-Lehre einen immer höher werdenden Stellenwert ein. Sie ermöglichen für quantitative und qualitative Forschungsvorhaben ein leicht zugängliches Setting. Veränderungen von Schülervorstellungen können während Schülerlaborbesuchen direkt vor Ort im MINT-Klassenraum, z. B. im Rahmen von Teaching Experiments (Krüger et al., 2014), erhoben werden. Dies eröffnet nicht nur Einblicke in die Entwicklung von Fachverständnis bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch die (Weiter)entwicklung von experimentell-konzeptionellen Arbeiten in den MINT-Fachdidaktiken (Schwarzer, 2020; Kunz et al., 2025). Die so erhaltenen Erkenntnisse werden in die Experimentierstationen übernommen und auf diese Weise die jeweils formulierten Lernziele gezielter adressiert, da auf vorhandene Präkonzepte eingegangen werden kann. Digitale Medien spielen in den MINT-Schülerlaboren dabei ganz selbstverständlich eine Rolle und werden zur Unterstützung des Aufbaus von Konzeptverständnis, der Förderung von räumlichen Vorstellungsvermögen und zur Öffnung der Experimentierstationen im Sinne eines forschend-entwickelnden Ansatzes eingesetzt. Auch findet der Einsatz vergleichsweise neuer Technologien wie dem 3D-Druck, z. B. zu Schülerlaborprogrammen mit Bezug zur Nachhaltigkeit und Recycling, im außerschulischen Setting statt. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse ließen sich in der Vergangenheit vielfach auf den schulischen Kontext übertragen.

Innovative Begleitseminare zu den MINT-Schülerlaboren sehen obligatorische Peer-Teaching-Elemente vor. Das Peer-Teaching findet vor der

eigentlichen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern statt und die Lehramtsstudierenden erproben ihre geplanten Unterrichtseinheiten vor ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, um Feedback zu erhalten. Der Seminarablauf für naturwissenschaftliche Schülerlabore ist wie im Folgenden dargestellt klar strukturiert:

- *Einführung:* Die Dozentin bzw. der Dozent führt theoretisch und praktisch in die fachlichen Hintergründe der Experimentierstationen ein und gibt einen Überblick zu relevanter Literatur. Anschließend werden die einzelnen Stationen eigenständig von den Lehramtsstudierenden durchgeführt.
- *Vorbereitung:* Die Studierenden erarbeiten definierte Lernziele für die Durchführung im Schülerlabor und passen vorhandene Experimentieranleitungen zu den jeweiligen mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen ihren didaktischen Erfordernissen an. Hierbei ist es möglich verschiedene Maßnahmen der Differenzierung, z. B. (digitale) gestufte Hilfen oder ergänzende Erklärmodelle, vorzubereiten.
- *Peer-Teaching-Sitzung:* Vor der eigentlichen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern führen die Studierenden ihre geplanten Unterrichtseinheiten mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen durch. Dabei fungieren diese als ‚Peers‘, die Feedback zur Didaktik und Methodik geben.
- *Durchführung im Schülerlabor:* Die Lehramtsstudierenden setzen ihre Konzepte während der Betreuung von Schulklassen im Schülerlabor in ‚geschützten‘ Kleingruppen um. Dabei können sie ihr Vorgehen wiederholt direkt anwenden und reflektieren. In der Regel sind bis zu vier Wiederholungen während drei bis vier Schülerlabortagen Teil der Durchführung.
- *Reflexion und Evaluation:* Nach den Schülerlabortermen erfolgen in Abhängigkeit der gemachten Erfahrungen Anpassungen an den Unterrichtseinheiten und Materialien. Nach Durchlaufen aller Schülerlabortermine reflektieren die Studierenden ihre gemachten Erfahrungen in der Seminargruppe. Sie erhalten zusätzliches Feedback von der Dozentin bzw. dem Dozenten. Abschließend fertigen die Studierenden ein Reflexionspapier als Studienleistung an.

Im Kontext Mathematik werden statt im engeren Sinne experimentellen Stationen Problemstellungen behandelt, welche zum eigenständigen Entdecken mathematischer Strukturen oder zum mathematischen Modellieren realweltlicher Phänomene einladen. Entsprechend werden im Begleitseminar Erfahrungen beim Beraten und Unterstützen beim mathematischen Problemlösen gesammelt, ebenfalls mit Peer-Teaching-Elementen.

Welche Relevanz hat das vorgestellte Seminarkonzept für die Verbesserung der Lehre? Durch das Entwickeln und Präsentieren von Unterrichtskonzepten in einer Peer-Teaching-Situation setzen sich die Studierenden intensiv mit der fachdidaktischen Planung ihrer Experimentierstation bzw. ihres mathematischen Problems auseinander und nehmen die Rolle der lernenden Schülerinnen und Schüler ein (Klinzing, 2002). Sie lernen etwa, fachliche Inhalte zielgruppengerecht aufzubereiten und auf potenzielle Verständnisprobleme sowie Präkonzepte einzugehen. Der iterative Zyklus aus Planung, Durchführung und Feedback kann die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion fördern. Studierende lernen, ihre didaktischen Entscheidungen zu hinterfragen und zu optimieren (Korthagen, 2004). Ergänzend ermöglicht der Einsatz im Schülerlabor es den Studierenden, unter realistischen Bedingungen Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Dies kann ihre Handlungskompetenz steigern und bereitet sie in einem vergleichsweise ‚geschützten‘ Rahmen auf ihre zukünftige Tätigkeit vor (Martens & Schwarzer, 2023). Übergeordnet kann die Interaktion mit Peers sowie Schülerinnen und Schülern die Selbstreflexion und Kommunikationsfähigkeiten der Studierenden, die im Lehrberuf unerlässlich sind, steigern (Goy, 2005). Erfahrungen in der konstruktiven Zusammenarbeit können ebenfalls gefördert werden und sind ein Merkmal von Peer-Teaching, da dieses die Kooperation und den Austausch zwischen den Studierenden erfordert.

Projektbeschreibungen

Digitales Lernen: MINT-ProNeD und TEIFUN

Digitale Medien und Technologien eröffnen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht neue didaktische Möglichkeiten und können zu einer substanziellen Verbesserung des Unterrichts beitragen (Hillmayr et al., 2020). Aus fachdidaktischer Perspektive sei an dieser Stelle exemplarisch auf die Potenziale von Simulationen, Erklärvideos und digitalen

Messwerterfassungssystemen (z. B. Lehrmittelsysteme oder mobile Systeme wie Smartphones und Tablets) verwiesen. Hinzu kommt, dass der Lernerfolg in den MINT-Fächern maßgeblich von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, z. B. mit Blick auf das Vorwissen, abhängt und die zunehmende Heterogenität von vielen Lehrkräften als Herausforderung wahrgenommen wird (Trautmann & Wischer, 2011). Eine Möglichkeit die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen zu adressieren, stellt der sogenannte adaptive Unterricht dar (Bohl et al., 2017; Sibley & Lachner, 2023). Dieser zielt darauf ab, alle Lernenden einer Klasse durch die möglichst passgenaue Bereitstellung von Inhalten und Methoden entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen optimal zu unterstützen, wobei die gesamte Klasse weiterhin ein gemeinsames Lernziel anstrebt (Corno, 2008). Digitale Medien können Lehrkräfte nachhaltig dabei unterstützen, ihren Unterricht adaptiv zu gestalten, d. h. die Voraussetzungen der Lernenden besser zu berücksichtigen, indem diese beispielsweise für regelmäßige, unterrichtsbegleitende formative Diagnosen des aktuellen Lernstands genutzt werden. Voraussetzung für einen gelungenen digital-gestützten adaptiven MINT-Unterricht ist jedoch, dass Lehrkräfte über entsprechende digitalisierungs-bezogene Kompetenzen verfügen (Lachner et al., 2021). Aktuelle Studien zeigen jedoch, dass Lehrpersonen im Unterricht die didaktischen Möglichkeiten von digitalen Medien und Technologien nur unzureichend nutzen (Lorenz et al., 2021; Sailer et al., 2021). Um Lehrkräfte zu befähigen, digitale Medien lernwirksam und fachdidaktisch sinnvoll in ihren Unterricht zu integrieren, um mit der Heterogenität in ihren Klassen produktiv umgehen zu können, bedarf es daher forschungsbasierter und praxisnaher Weiterbildungskonzepte (SWK, 2022) – insbesondere mit Blick auf das Zusammenspiel von digitalen Technologien, formativer Diagnostik und adaptiver Förderung.

Vor dem skizzierten Hintergrund beteiligen sich die Tübinger MINT-Fachdidaktiken an dem überregionalen BMBF-Projekt ‚Professionelle Netzwerke zur Förderung adaptiver, prozessbezogener, digital-gestützter Innovationen in der MINT-Lehrpersonenbildung‘, kurz ‚MINT-ProNeD‘. Der inhaltliche Fokus dieses Verbundprojekts liegt insbesondere auf der digital-gestützten adaptiven Förderung von prozessbezogenen Kompetenzen in den MINT-Fächern, dem in den eng miteinander verzahnten Netzwerken ‚Fortbildung‘, ‚Unterrichtsentwicklung und -beratung‘ sowie ‚Future Innovation Hub‘ phasenübergreifend durch eine systematische

Kooperation mit den jeweiligen Landesinstituten bzw. Lehrkräften nachgegangen wird. Die Physik-, Chemie- und Mathematikdidaktik an der Universität Tübingen beteiligen sich vorrangig an den ersten beiden Netzwerken, indem diese einerseits fächerübergreifende sowie fachspezifische Lehrkräftefortbildungen entwickeln und andererseits im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften (PLGen) (Bonsen & Rolff, 2006) im engen Austauschprozess mit Lehrkräften an forschungsbasierten und zugleich praxistauglichen Unterrichtskonzepten mit einem Schwerpunkt auf Adaptivität und Digitalität arbeiten.

Konkret wurde im Rahmen des Netzwerks ‚Fortbildung‘ neben fachspezifischen Fortbildungen insbesondere eine fächerübergreifende Onlinefortbildung zum Thema ‚Adaptiver MINT-Unterricht mit digitalen Medien‘ entwickelt, die sich an Mathematik-, Physik- und Chemielehrkräfte gleichermaßen richtet. Methodisch zeichnet sich die gemeinsame Fortbildung der genannten MINT-Didaktiken nicht nur durch eine Umsetzung im Blended-Learning-Format aus, wonach sich Präsenztreffen mit Online-Selbstlernphasen abwechseln, sondern auch durch die systematische Berücksichtigung zentraler Gestaltungskriterien für wirksame Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky und Rzejak (2017), wie z. B. der kollegiale Austausch der Teilnehmenden. Inhaltlich erhalten Lehrkräfte im Rahmen der Fortbildung einen Überblick über die Kernbestandteile adaptiven MINT-Unterrichts inklusive entsprechendem theoretischen Hintergrundwissen, fachspezifischen Beispielen für die unterrichtliche Umsetzung sowie Praxisimpulse. Am Ende der Fortbildung ist eine Reflexionssitzung vorgesehen, in deren Rahmen die Lehrkräfte sich nicht nur die in ihrem Unterricht erprobten Materialien gegenseitig vorstellen, sondern sich auch über ihre unterrichtlichen Erfahrungen austauschen (Moser et al., 2025). In den fachspezifischen Fortbildungen liegt der inhaltliche Schwerpunkt im Fach Physik auf den didaktischen Möglichkeiten von Simulationen und Videoanalysen und im Fach Chemie auf didaktisch aufbereiteten Periodensystemen sowie auf einer in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Wissensmedien Tübingen (IWM) entwickelten VR-App auf Basis des Kugelwolkenmodells zur Förderung des räumlichen Vorstellungsvermögens. Die Fortbildung zum Fach Mathematik zeigt Lehrkräften die Möglichkeiten zur Gestaltung adaptiver Übungsphasen am Beispiel der verschiedenen Funktionen der weitverbreiteten Software MatheBattle auf.

Adaptivität ist darüber hinaus auch im Rahmen des physikdidaktischen Forschungsprojektes im Postdoc-Kolleg ‚Technologiegestützte Innovationen in fachspezifischen Unterrichtssettings: Bildung und KI im 21. Jahrhundert‘ (TEIFUN) von zentraler Bedeutung. Das Anliegen dieses interdisziplinären Kollegs unter dem Dach der TüSE und der Professional School of Education Stuttgart-Ludwigsburg (PSE) besteht darin, die Qualität des Fachunterrichts durch die Integration von innovativen Bildungstechnologien zu steigern. In dem Teilprojekt der Tübinger Physik- und Mathematik wird in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Wissensmedien Tübingen (IWM) und dem Tübingen Center for Digital Education (TüCeDE) beispielsweise der Frage nachgegangen, welches didaktische Potenzial KI-basierte Tutor-Systeme im Physikunterricht haben, wenn sie in bewährte Unterrichtskonzeptionen fachdidaktisch sinnvoll integriert werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die didaktischen Möglichkeiten künstlicher Intelligenz (KI) u. a. zur Förderung des Konzeptverständnisses der Schülerinnen und Schüler in bestehenden Unterrichtskonzeptionen bisher weder genutzt noch empirisch untersucht wurden. Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes wird daher aktuell u. a. ein KI-Tutor zur Unterrichtskonzeption ‚Elektrizitätslehre mit Potenzial‘ (Burde & Wilhelm, 2020) unter fachdidaktischen Kriterien entwickelt (Steinmetz et al., 2025). Um Lernende optimal beim Aufbau eines konzeptionellen Verständnisses elektrischer Stromkreise zu unterstützen, soll dieser beispielsweise nicht nur mit typischen Verständnisschwierigkeiten sowie zentralen fachdidaktischen Ideen der Unterrichtskonzeption vertraut sein, sondern in der Interaktion mit den Lernenden auch das bewährte Five-Step-Modell nach Chi und Kolleginnen und Kollegen (2001) berücksichtigen. Perspektivisch soll im Rahmen einer qualitativ hochwertigen empirischen Begleitforschung untersucht werden, wie durch die fachdidaktische Integration von KI-Tutoren in bewährte Unterrichtskonzeptionen eine Qualitätsverbesserung schulischer Lernprozesse insbesondere mit Blick auf das Konzeptverständnis im Physikunterricht erreicht werden kann.

Außerschulisches Lernen: Der BMBF MINT-Cluster ‚MINT me!‘

Die Bedeutung des außerschulischen MINT-Lernens für die SIG ‚Ko-DiMi‘, aber auch für die MINT-Lehrkräftebildung allgemein, wurde bereits ausgeführt. Um die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Etablierung der Schülerlabore zu schaffen, konnte im Jahr 2021 der BMBF MINT-Cluster ‚MINT me! – Schülerlabornetzwerk für die Region Neckar-Alb‘ eingeworben werden. Dieser Erfolg wäre ohne die vor allem administrative Unterstützung der TüSE nicht möglich gewesen.



Abb. 5: Logo des BMBF MINT-Clusters ‚MINT me! – Schülerlabornetzwerk für die Region Neckar-Alb‘

Dabei zielt der MINT-Cluster darauf ab, die MINT-Bildung in der Region Neckar-Alb zu stärken. Schülerinnen und Schüler sollen an MINT-Ausbildungsberufe sowie Studienfächer herangeführt werden. Durch die Initiierung neuer und der Bündelung bestehender außerschulischer Lernangebote an Schülerlaboren, insbesondere in den Bereichen Chemie, Mathematik, Neurowissenschaften und Physik, wird seit dem Jahr 2022 eine nachhaltige Struktur zur Förderung von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 16 Jahren an der Universität Tübingen aufgebaut.

Das Projekt vereint dabei in seiner Konzeption und Umsetzung verschiedene Partner, darunter die Universität Tübingen als Verbundkoordinator, die BBQ Bildung und Berufliche Qualifizierung gGmbH, die Universitätsstadt Tübingen sowie die Siemens Stiftung als wichtige Verbundpartnerinnen und -partner. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Vernetzung von Wissenschaft, Bildung und Wirtschaft gelegt. Zu den wesentlichen Elementen zählen im Projekt:

- *Blended-Learning-Ansatz*: (Digitale) Vor- und Nachbereitungen für Schülerlaborbesuche erleichtern die Integration der Inhalte in den Schulunterricht und können kognitive Konstrukte bei den Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen (Reimann et al., 2020).
- *Berufsorientierung*: Schülerinnen und Schüler werden durch praxisnahe Einblicke in MINT-Berufe und Kooperationen mit regionalen Unternehmen, wie RAMPF Advanced Polymers oder BOSCH, aber auch universitärer Forschung wie im Tübinger Exzellenzcluster ‚Kontrolle von Mikroorganismen zur Bekämpfung von Infektionen‘ (CMFI) an naturwissenschaftliche Berufsfelder herangeführt.
- *Qualitätssicherung*: Wissenschaftliche Begleitforschung evaluiert die Wirksamkeit der Lernangebote und sichert deren kontinuierliche Optimierung, z. B. im Rahmen von qualitativen Interviews direkt im Schülerlabor.

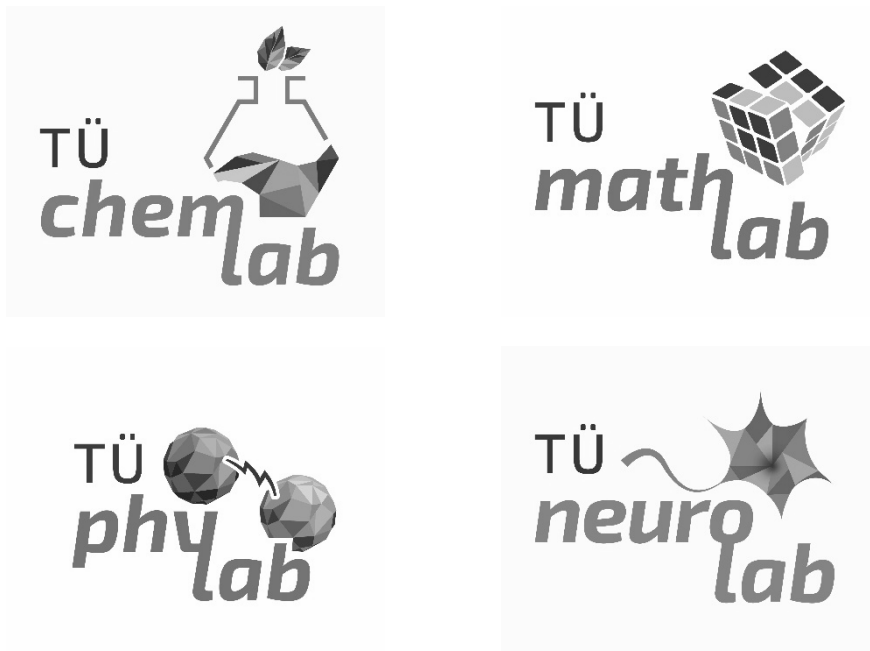


Abb. 6: Logos der neugegründeten MINT-Schülerlabore Chemie (TüChemLab), Mathematik (TüMathLab), Physik (TüPhysLab) und das neue Logo des zu Projektbeginn bereits etablierten Schülerlabors Neurowissenschaften (TüNeuroLab)

Als Angebote bietet das Projekt Schülerlaboraktivitäten, (BOGY)-Praktika und Workshops an, die thematisch an aktuelle Themenfelder wie Optik, künstliche Intelligenz oder Nachhaltigkeit anknüpfen. Spezielle Formate wie Mädchen-Experimentiertage fördern gezielt die MINT-Beteiligung von Schülerinnen. Über die Webseite des MINT-Clusters (<https://www.mint-me.uni-tuebingen.de>) können die außerschulischen regionalen Angebote, die schulische Vor- und Nachbereitung im Blended-Learning-Format sowie die Videos mit Berufsfeldbezügen abgerufen werden.

Übergeordnet soll die Region Neckar-Alb von einer Stärkung der MINT-Fächer und der beruflichen Orientierung profitieren und dazu beitragen, den Fachkräftebedarf in der Region zu decken. Durch die nachhaltige Integration von Berufsfeldbezügen, z. B. über erstellte Videos, und die Kooperation mit regionalen Unternehmen, wird eine langfristige Bindung von MINT-Nachwuchs an die Region angestrebt. „MINT me!“ läuft seit September 2022 bis August 2025 und wird durch die Universität Tübingen koordiniert. Ziel ist die dauerhafte Etablierung des Clusters, auch über die Förderlaufzeit hinaus, durch Einwerbung von Drittmitteln und fortlaufende Unterstützung der Verbundpartnerinnen und -partner.

Ausblick

Die erfolgreiche Einwerbung und Umsetzung der beschriebenen Projekte sowie die Etablierung interdisziplinärer Kooperationsstrukturen markieren wichtige Meilensteine für die Tübinger MINT-Didaktiken, die maßgeblich durch die strategische und administrative Unterstützung der TüSE ermöglicht wurden. Besonders hervorzuheben ist hier die Gründung der SIG „KoDiMi“, in deren Rahmen innovativen Forschungsfragen an den Schnittstellen von Digitalisierung und Konzeptverständnis nachgegangen wird, um neue Impulse für die MINT-Bildung zu setzen.

Die tiefgreifenden Veränderungen, die durch die Digitalisierung und insbesondere Technologien wie künstliche Intelligenz im Bildungssystem ausgelöst werden, stoßen auf großes Interesse seitens der Gesellschaft sowie der Bildungsakteurinnen und -akteure aus verschiedensten Bereichen. Gemeinsam mit den am Forschungsstandort Tübingen ansässigen starken Partnern – vom Institut für Wissensmedien (IWM) bis zum TüCeDe – ist es den Tübinger MINT-Fachdidaktiken daher ein zentrales Anliegen, diese

Transformationen aktiv mitzugestalten und durch innovative Konzepte, hochwertige empirische Forschung sowie praxisnahe Ansätze zur Weiterentwicklung von fachspezifischen Lehr- und Lernprozessen in den MINT-Fächern beizutragen.

Zusätzlich soll mit einer neu einzurichtenden Nachwuchsforschungsgruppe für digitale Bildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich dieses Ansinnen weiter gestärkt werden. Durch die gezielte Verbindung von fachdidaktischer Forschung, technologischer Innovation und schulischer Praxis können neue Ansätze entstehen, die sowohl ökologisch valide als auch praktisch umsetzbar sind. Dabei ist es essenziell, die Perspektive der Lehrkräfte und Lernenden konsequent einzubeziehen, um deren Akzeptanz und Wirksamkeit gleichermaßen zu sichern. Ein besonderes Augenmerk gilt ferner der Lehre, z. B. einem gemeinsamen MINT-übergreifenden Seminar, das die Methoden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung für Qualifikationsarbeiten behandelt.

Die bisherigen Erfolge sowie die durch die TüSE etablierten Strukturen schaffen eine solide Grundlage, um auch in Zukunft Akteurinnen und Akteure zu vernetzen und innovative Forschungsprojekte im Bildungsbereich auf den Weg zu bringen. Gleichzeitig fungiert die TüSE unter Leitung von Thorsten Bohl dabei als Sprachrohr der Tübinger Lehrkräftebildung, indem sie deren Anliegen bündelt, sichtbar macht und in den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs einbringt.

Literatur

- BOHL, T. (2017).** Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht - Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 257–274). Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/abs/10.36198/9783838547558-224-309>
- BONSEN, M., & ROLFF, H.-G. (2006).** Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- BURDE, J.-P. (2018).** *Konzeption und Evaluation eines Unterrichtskonzepts zu einfachen Stromkreisen auf Basis des Elektronengasmodells* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 259). Logos. <https://doi.org/10.30819/4726>

- BURDE, J.-P., & WILHELM, T. (2020).** Teaching electric circuits with a focus on potential differences. *Physics Review Physics Education Research*, 16, 020153.
<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.020153>
- BURDE, J.-P., & WILHELM, T. (2021).** Vom Luftdruck zur Spannung. *MNU Journal*, 74(1), 34–39.
- CHI, M. T. H., SILER, S. A., JEONG, H., YAMAUCHI, T., & HAUSMANN, R. G. (2001).** Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471–533.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog2504_1
- CORNO, L. (2008).** On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173.
<https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- GFD. (2018).** *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> [letzter Zugriff: 16.01.2025]
- GOODWIN, W. (2007).** Scientific understanding after the Ingold revolution in organic chemistry. *Philosophy of Science*, 74(3), 386–408.
- GOY, A. (2005).** Peerteaching – Doppelt gelernt hält besser. *Sozialmagazin*, 30(4), 24–33.
- HILLMAYR, D., ZIERNWALD, L., REINHOLD, F., HOFER, S. I., & REISS, K. (2020).** The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 103897.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897>
- JENSEN, F. (2007).** *Introduction to computational chemistry*. John Wiley & Sons.
- KLINZING, H. G. (2002).** Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.
- KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2009).** What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60–70.
- KOLLHOFF, S. (2021).** *Analyse von Transferprozessen in der Entwicklung des Bruchzahlbegriffs: Theoretische Rahmung und empirische Untersuchung*. Springer Nature.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2004).** In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- KULIK, J. A., & FLETCHER, J. D. (2016).** Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 42–78.
- KUNZ, K., HAVEMANN, J., JAGGY, A., TSARAVA, K., PARAVICINI, W., & TRAUTWEIN, U. (2025, 29. JANUAR).** *Promoting computational thinking and mathematical structuring abilities in talented children* [Konferenzbeitrag]. GEBF-Konferenz 2025, Mannheim.

- LACHNER, A., FABIAN, A., FRANKE, U., PREIB, J., JACOB, L., FÜHRER, C., KÜCHLER, U., PARAVICINI, W., RANDLER, C., & THOMAS, P. (2021). Fostering pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A quasi-experimental field study. *Computers & Education*, 174, 104304.
- LIPOWSKY, F., & RZEJAK, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- LORENZ, R., YOTYODYING, S., EICKELMANN, B., & ENDBERG, M. (2021). *Schule digital – der Länderindikator 2021*. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf> [letzter Zugriff: 16.01.2025]
- MARTENS, M. A., & SCHWARZER, S. (2023). Digitale Medien im Chemieunterricht: Aufbau professioneller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im Kontext eines Schülerlabors. *CHEMKON*, 30(2), 75–81.
- MAYER, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- MOSE, J., SCHULTE, R., SEEBERGER, F., BURDE, J.-P., PARAVICINI, W., SCHWARZER, S., & LACHNER, A. (2025). Adaptives Unterrichten in den MINT-Fächern durch Digitalisierung. In H. v. Vorst (Hrsg.), *Lernen, lehren und forschen im Schülerlabor, Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Bochum 2024* (S. 904-907). Band 45.
- REIMANN, M., HERZOG, S., PARCHMANN, I., & SCHWARZER, S. (2020). Wirksamkeit der schulischen Vor- und Nachbereitung eines Schülerlaborbesuches. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)*, 26(1), 227–240.
- SAILER, M., MURBÖCK, J., & FISCHER, F. (2021). Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology? *Teaching and Teacher Education*, 103, 103346.
- SCHECKER, H., WILHELM, T., HOPF, M., & DUIT, R. (HRSG.) (2018). *Schülervorstellungen und Physikunterricht*. Springer-Spektrum.
- SCHEITER, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1039–1060.
- SCHWARZER, S. (2020). Gestaltungsprinzip der Alltagsnähe in Schülerlaboren. In K. Sommer, J. Wirth, & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Handbuch Forschen im Schülerlabor – Theoretische Grundlagen, empirische Forschungsmethoden und aktuelle Anwendungsgebiete* (S. 39–49). Waxmann.
- SEIDEL, T., & PRENZEL, M. (2006). Studiendesign und Instrumente im Videostudienprojekt Unterrichtsqualität und Lehrerkompetenz (COACTIV). *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 143–160.

- SIBLEY, L., & LACHNER, A. (2023). Adaptiver Unterricht: Wie er funktioniert und was digitale Medien leisten können. Campus Schulmanagement. <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/adaptiver-unterricht-tips-beispiele-digitale-medien> [letzter Zugriff: 16.01.2025]
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK) (HRSG.). (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25273>
- STEINMETZ, T., GERJETS, P., LACHNER, A., PARAVICINI, W., & BURDE, J.-P. (2025). Lernen mit KI in der E-Lehre: Ein KI-Tutor für das EPo-Konzept in der Sekundarstufe I. In H. v. Vorst (Hrsg.), *Lernen, lehren und forschen im Schülerlabor, Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Bochum 2024* (S. 588-591). Band 45.
- TRAUTMANN, M., & WISCHER, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOM HOF, R. (1992). Grundvorstellungen mathematischer Inhalte als didaktisches Modell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13(4), 345–364.
- WEILER, D., BURDE, J.-P., GROßE-HEILMANN, R., LACHNER, A., RIESE, J., & SCHUBATZKY, T. (2024). Evaluation of a university seminar on the use of digital media in the physics classroom. *Journal of Physics: Conference Series*, 2750, 012041. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/2750/1/012041/pdf> [letzter Zugriff: 16.01.2025]
- WÖRNER, S., KUHN, J., & SCHEITER, K. (2022). The best of two worlds: A systematic review on combining real and virtual experiments in science education. *Review of Educational Research*, 92(6), 911–952. <https://doi.org/10.3102/00346543221079417>
- YOON, S., ANDERSON, E., LIN, J., & ELINICH, K. (2017). How augmented reality enables conceptual understanding of challenging science content. *Educational Technology and Society*, 20(1), 156–168.

Schulentwicklung ist Konflikt!¹

Christoph Huber

unter Mitarbeit von Larissa Sust-Dippel

Zugegeben, es mag vermeintlich provokant klingen, mit einer solchen These diesen Artikel zu beginnen. Andererseits verdeutlicht sie, so zumindest unsere Intention, dass Schulentwicklung ihre produktive Kraft gerade durch Diskrepanz und die Notwendigkeit streitbaren Diskurses erhält.

Wir möchten dabei fünf Ebenen unterscheiden, die wahrgenommen, gedeutet und gestaltet werden sollten.

- Vision
- Inhaltliche, thematische Fokussierung
- Persönliche Bezugnahme
- Soziale Konstruktion
- Gestaltung unterstützender Rahmenbedingungen

Im Wechselspiel dieser fünf Ebenen gilt es eine weitere grundlegende Dimension zu berücksichtigen. Produktive Kraft entsteht dort, wo grundsätzlich Gestaltbares in den Blick genommen wird. Ruth Cohn, die Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI), ermutigt uns, nach unserer ‚Teilmächtigkeit‘ Ausschau zu halten, diese zu suchen, zu entdecken und schließlich zu nutzen (Cohn & Farau, 1991, S. 359). Dies gilt im Besonderen in organisationalen Kontexten, da hier schnell der Fokus auf das durch uns nicht Beeinflussbare in den Vordergrund rückt. Im Schulkontext treten aus der Perspektive der einzelnen Schule bzw. der Lehrkräfte gerne die Bildungspolitik,

- die Schulverwaltung,
- der Schulträger und
- die Erziehungsberechtigten

¹ Der Titel des Artikels ist dem Buch ‚Organisation ist Konflikt!‘ von Thomas Robrecht (2012) entlehnt.

als mittelbare Hindernisse auf.

Als unmittelbare und nicht beeinflussbare Bedingungen werden u. a.

- die räumliche und sächliche Ausstattung sowie
- der Lehrkräftemangel

genannt.

Schließlich verringern die zunehmend hohen Dynamiken in den Umwelten den Gestaltungsspielraum bzw. die dadurch entstehenden Wechselwirkungen verunmöglichen es zum Teil sich zu fokussieren, ohne dabei weitere Nebenwirkungen zu verursachen.² Als Beispiele sollen hier exemplarisch

- die Corona-Pandemie,
- der Ukraine-Krieg,
- Kriege im Nahen Osten,
- Migrationsbewegungen,
- der demografische Wandel,
- der Klimawandel,
- die Vertrauensverluste in demokratische Gesellschaftsordnungen sowie
- Digitalisierung und Digitalität

genannt werden.

Insgesamt gibt es eine Vielfalt an kritischen Einflussfaktoren, die eher ein Gefühl von Teilohnmächtigkeit in den Vordergrund treten lassen (siehe unten).

Weshalb Veränderung und Entwicklung grundsätzlich ein schwieriges Unterfangen ist

Die Begrenzung der eigenen Autonomie erzeugt, ähnlich einem Reflex, den Versuch, diese wiederherzustellen. Reaktanz kann so gesehen zunächst als gesunde, angemessene psychische Reaktion verstanden werden. Allerdings

² ‚Verursachen‘ zielt hier nicht zwangsläufig auf die Folge einer intentionalen Handlung. Vielmehr sind es vor allem entstehende Wechselwirkungen, die nicht alle antizipiert werden können.

legitimiert dieser psychische Reflex keineswegs zwangsläufig alle Handlungen, die zur Wiedererlangung der ursprünglichen Autonomie führen (sollen). Als Organisationsmitglied gebe ich durch mein Einverständnis, Teil der Organisation zu werden, einen Teil meiner Autonomie zu Gunsten der organisationalen Interdependenz auf. Auch wenn dies häufig zunächst vordergründig nicht bewusst gewesen sein mag, ist dies doch eine der Grunderfahrungen, die Menschen in sozialen Systemen machen.

In Organisationen führt Veränderung bzw. Entwicklung vor allem dann zum Erleben der Begrenzung von Autonomie, wenn diese Impulse von außen gesetzt werden. Die Definition des Systems verändert sich sowohl in der Wahrnehmung der Akteur*innen wie auch in der Kommunikation (Simon, 2007, S. 85–94). Schnell werden Vertreter*innen der Bildungspolitik, Kultusverwaltung und Schulaufsicht als ‚die da oben‘ tituiert. Das Integrierende und Verbindende geht dabei verloren. Verschärfend kommt hinzu, dass die bürokratische Steuerung mittels Gesetzen, Paragraphen und Verwaltungsvorschriften ein Gefühl der Teilohnmächtigkeit unterstützt und wenig Spielraum für Beteiligung, Austausch und Gestaltung lässt. Dabei kollidiert dieses Erleben bei vielen Lehrkräften und schulischen Führungskräften mit ihrem Selbstbild, das sich – zumindest nach außen – aus Expertise und einer Haltung des Wissens und damit einer Gestaltungshoheit speist.

Professionelle Identität und operative Regeln des Systems können auf diese Weise schnell zu Hindernissen für Entwicklung und Veränderung werden. Das Konzept der Meta-Reflexivität (vgl. Cramer, 2023, S. 10–47) gibt hierfür interessante Hinweise, auch wenn es maßgeblich im Kontext von Lehrerbildung entwickelt wurde. So können als wesentliche Triebfedern für Entwicklung Reflexion, die Akzeptanz von Mehrdeutigkeit, die Akzeptanz der Halbwertszeit von Erkenntnis sowie die Notwendigkeit eines gemeinsamen Diskurses gesehen werden. Zusammengefasst kann das Paradox der größer werdenden Autonomie durch Bewusstheit von Interdependenz genannt werden (vgl. Reiser & Lotz, 1995, S. 16–21 auch Cohn & Farau, 1991, S.356f.). In diesem paradoxen Verhältnis wird die Wechselwirkung von Autonomie als Selbstgestaltungsraum in Zusammenhang mit existentieller Verbundenheit und den daraus resultierenden Wechselwirkungen bis hin zu Abhängigkeiten beschrieben. Grundsätzlich definieren Organisationen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen durch Strukturen, Prozesse, soziale

Interaktionen, Definitionen von Aufträgen und Aufgaben usw. Je bewusster dies den Einzelnen ist und je klarer beschrieben dieses Verhältnis wird, um so realistischer können Gestaltungsräume eingeschätzt und gestaltet werden. Diese Verhältnisse wiederum gilt es immer wieder zu prüfen und zu bewerten. Bewusstheit – u. a. durch Reflexion und Resonanzfähigkeit der Organisation unterstützt – vergrößert die Autonomie im Sinne eines nutzbaren Gestaltungsraums bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Interdependenz, sprich von Wechselwirkungen und Abhängigkeiten.

Ich freue mich, wenn es regnet, denn wenn ich mich
nicht freue, regnet es auch. (Valentin, 2021)

Wie bereits oben erwähnt, gilt es bei Entwicklungs- und Veränderungsprozessen die je eigene Teilmächtigkeit in den Blick zu nehmen. Den Fokus maßgeblich immer wieder auf das Gestaltbare zu lenken, ermöglicht Entwicklung und angemessenes Handeln und auf diese Weise gleichfalls auch konstruktive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dabei muss ein Missverständnis aufgeklärt werden. Die Differenzierung zwischen der Verantwortung für die Verhältnisse und der Verantwortung in den Verhältnissen erlaubt es, in den Verhältnissen aktiv zu sein bzw. zu werden ohne die selbigen deshalb zwangsläufig für gut zu heißen. Eine der Kernfragen lautet also: Wohin soll die Energie gerichtet werden?

Organisationen entwickeln und definieren aus der Sicht der Mitarbeitenden Bedingungen, unter denen Leistungen erbracht werden können und sollen. Die Organisationen sind wiederum eingebunden in Bedingungen, die außerhalb des Gestaltungsraums ihrer selbst liegen (z. B. Gesetze, Vorgaben, Verwaltungsvorschriften usw.). Diese Bedingungen können zusammengefasst als ‚Verhältnisse‘ bezeichnet werden. Hinzu kommen soziale Phänomene, die außerhalb der Organisationen entstehen, innerhalb dieser jedoch Wirkungen erzeugen. Auch diese Phänomene zählen zu den ‚Verhältnissen‘, für die allerdings ‚Verantwortung‘ nur abstrakt und/oder diffus beschrieben werden kann. Gestaltungsräume aus Sicht der Organisationsmitglieder ergeben sich maßgeblich innerhalb der ‚Verhältnisse‘ und hierfür tragen sie ‚Verantwor-

tung', wobei ‚Verantwortung‘ zunächst nicht in einem moralischen oder ethischen Sinn verstanden werden soll, sondern phänomenologisch, sprich als durch sie selbst beeinfluss- und gestaltbar (vgl. Abb. 1).

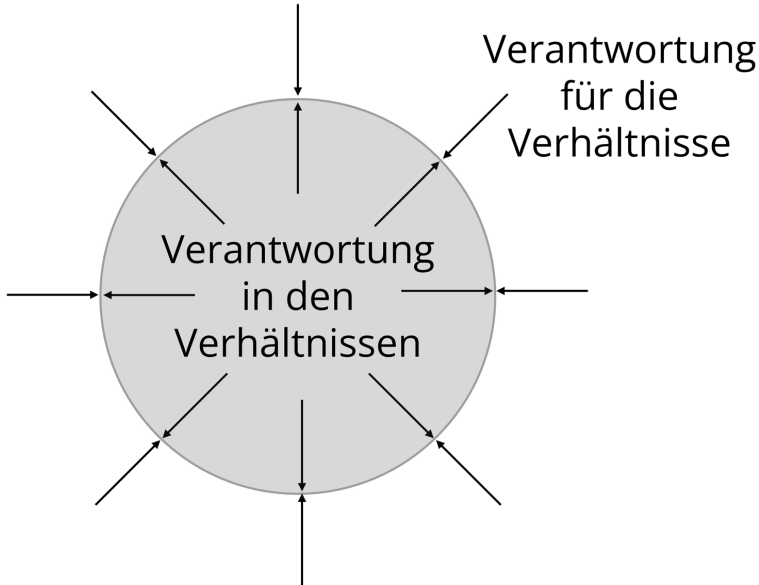


Abb. 1: Wo gehört die Verantwortung hin? Worauf soll sich die Energie fokussieren?

Fremdattribution, Defizitorientierung und Überforderung führen dazu, den Blick auf die eigene (Teil-)Ohnmächtigkeit zu richten. Damit werden Denkmuster und Hypothesen, die Passivität als (einzige) Reaktion sehen, legitimiert und unterstützt. Destruktives fördert Destruktives. In der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen braucht es deshalb Vertrauen in die Führungskräfte und deren Intentionen. Es gilt durch sie eine glaubwürdige Balance zwischen dem Wahrnehmen der Herausforderungen an sich, den Akteur*innen, die diese Herausforderungen zu bewältigen haben, und den Bedingungen, unter denen diese zu bewältigen sind, sowie den sinnstiftenden Zielen und den angestrebten Wirkungen herzustellen (vgl. Boos & Mitterer, 2014, S.19ff., S.104f.).

Vergemeinschaftung als Triebfeder für Entwicklung

Damit Vergemeinschaftung gelingen kann, benötigt die Schule – als Bildungssystem wie auch als Einzelschule – eine kooperationsförderliche Organisationskultur. Um jedoch handlungsfähig zu bleiben bzw. handlungsfähig zu werden, ist es hilfreich, als Bezugspunkt Subsysteme in den Blick zu nehmen, in denen unmittelbar zusammengearbeitet wird. Gemäß der Idee, dass Subsysteme u. a. als Fraktale betrachtet werden können, können so Prinzipien und Werte reproduziert werden, auch wenn die jeweiligen Fraktale unterschiedliche Aufgaben erfüllen (vgl. Warnecke, 1996, S. 141–205). Als Fraktale innerhalb von Systemen können Subsysteme verstanden werden, deren Konstruktionsprinzip durch Selbstähnlichkeit, Selbstorganisation, Selbstoptimierung, Zielorientierung und Dynamik beschrieben werden kann (vgl. Warnecke, 1996, S. 141–205).

Bauer (2017, S. 147–169) beschreibt fünf bedeutsame Kulturdimensionen (siehe Abbildung 2).

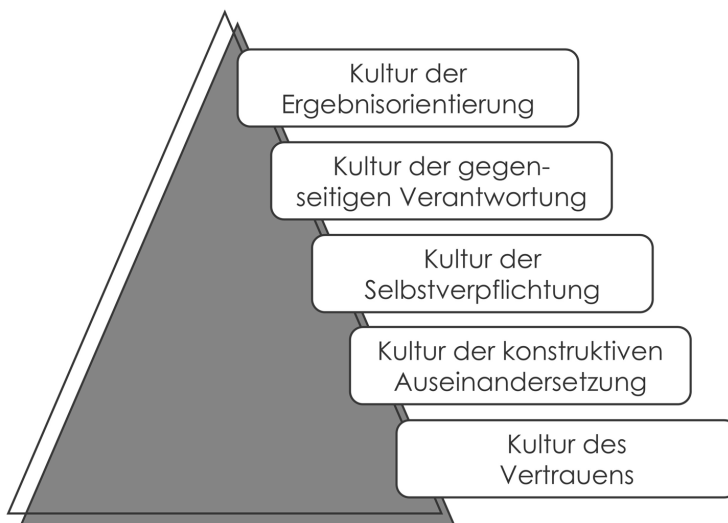


Abb. 2: Kulturdimensionen von Organisationskultur (Eigene Darstellung, vgl. Bauer, 2017, S. 154)

Diese fünf Kulturdimensionen bauen aufeinander auf und bedingen sich wechselseitig. Für das jeweilige (Sub-)System gilt es die Wechselwirkungen der Kulturdimensionen einerseits sowie die Wechselwirkungen zwischen (Sub-)Systemen untereinander bzw. (Sub-)System und Umwelt(en) andererseits zu berücksichtigen. Die Organisationskultur ist damit den entgegengesetzten Kräften der Morphostase (bewahrend, stabilisierend etc.) und der Morphogenese (anpassend, verändernd etc.) zwangsläufig alleine durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Anspruchsgruppen im Kontext Schule ausgesetzt (vgl. Herrmann, 2014, S. 35–38). Die unterschiedlichen Anspruchsgruppen Schüler*innen, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Träger und Kultusverwaltung haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Aufgaben, Aufträge, Perspektiven etc. unterschiedliche Interessen. Diese wiederum unterliegen fortlaufenden Veränderungen durch personelle Fluktuation bzw. sich verändernde Herausforderungen durch gesellschaftliche und politische Entwicklungen wie auch durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse etc. Gleichzeitig muss es ein Bestreben der (Einzel-)Schule sein, grundlegende Bedingungen zu schaffen und zu erhalten, um Orientierung, Sicherheit, Verlässlichkeit und Stabilität zu gewährleisten. Beide Impulse – ‚Erhalten‘ und ‚Verändern‘ – werden durch die Organisationskultur maßgeblich verbunden und sollen durch Strukturen und Prozesse unterstützt werden.

Die hier knapp beschriebene grundsätzliche Dynamik wird nun durch entsprechende Veränderungsimpulse – noch dazu, wenn sie gefühlt von außen gesetzt werden (siehe oben) – verstärkt. Es werden also zunächst die zentrifugalen Kräfte, sprich die divergierenden Sichtweisen, Einschätzungen, mentalen Modelle, Werte und Haltungen sichtbar bzw. sichtbarer (vgl. auch Huber, 2015, S. 101f.). Bormann et al. (2019, S. 309) betonen deshalb die Notwendigkeit der Vergemeinschaftung in Veränderungs- oder Transformationsprozessen. Ziel ist es, Differenz als produktive Kraft zu nutzen, um über Verständigung und Commitment (Selbstverpflichtung) gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen. Diese Bezugspunkte stellen die Balance zwischen Morphostase und Morphogenese auf Zeit her. So betrachtet wird die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion das Prüfverfahren für die Gültigkeit gemeinsamer Bezugspunkte im Alltagshandeln. Damit dies genutzt und als produktiv erlebt wird, braucht es ein (professionelles) Selbstverständnis der Akteur*innen, dass es sich grundsätzlich um sich ständig ereignende dynamische Prozesse handelt, die durch ‚Erkennen‘, ‚Verstehen‘ und ‚Bewerten‘

Handlungskonsequenzen nach sich ziehen – auch auf der Ebene von unproduktiven und produktiven Strukturen. ‚Erkennen‘, ‚Verstehen‘ und ‚Bewerten‘ wiederum brauchen gemeinsam getragene Kriterien und Indikatoren, um Situationsdeutungen zu entwickeln, auf deren Basis im Hinblick auf die sinnstiftenden Aufgaben Entscheidungen getroffen werden können. Diese Kriterien und Indikatoren unterliegen selbst wiederum einer regelmäßigen Reflexion und Prüfung unter Berücksichtigung sich aktualisierender Situationen, Erkenntnisse und anderer Veränderungen.

‚Schulentwicklung ist Konflikt!‘ – dies gilt ganz zwangsläufig. Wenn die einzelne Schule, wenn die einzelnen Subsysteme des Bildungssystems jedoch eine kooperative Organisationskultur entwickeln und lebendig halten, erhöhen sich die Produktivität im Sinne von erreichten Zielen und gleichfalls die individuelle Zufriedenheit durch ein Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. hierzu auch Kansteiner et al., 2023).

Dataismus – Fragen statt Antworten

Die Reduktion menschlichen Handels und dessen Auswirkungen auf Zahlen ermöglicht es einerseits, Komplexität zu reduzieren und damit – zumindest vermeintlich – diese zielorientiert zu gestalten (siehe u. a. Harari, 2017, S. 497ff.). Andererseits besteht ein hohes Risiko, durch diese Vereinfachung bedeutsame Wechselwirkungen zu übersehen. Huber und Roth (1999) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die jeweilige Haltung, die unsere Perspektive mitbestimmt, dafür sorgt, ob wir suchend und damit bereits mit einer (Vor-)Ahnung auf die Welt schauen, oder findend und damit mit möglichst unvoreingenommener Sicht uns überraschen lassen. Gewissheits- bzw. Ungewissheitsorientierung scheinen dabei eine ähnlich bedeutsame Rolle zu spielen, wie fixed bzw. growth mindset (vgl. Hofert, 2018, S. 1ff.). Je nach Art und Weise, wie nun mit empirischem Material umgegangen wird, kann die eine wie auch die andere Sichtweise unterstützt werden. Vereinfacht ausgedrückt: Sollen uns Zahlen Antworten geben, fördern sie wohl eher gewissheitsorientierte Perspektiven und eher ein fixed mindset. Nutzen wir die empirischen Daten hingegen als Quelle für Fragen und zur Hypothesenbildung, kann ein fruchtbarer Diskurs entstehen und damit Ungewissheitsorientierung bzw. ein growth mindset unterstützt werden.

Bildungspolitik muss Forderungen stellen

Es liegt seit mehr als 20 Jahren auf der Hand: Unser Bildungssystem leistet weniger, als es leisten könnte. Die internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMSS etc. führen es uns immer wieder vor Augen. Dass u. a. deshalb die Bildungspolitik Forderungen stellt und stellen muss, scheint eine zwingende Konsequenz daraus zu sein. Andererseits empfinden nicht wenige Lehrkräfte und schulischen Führungskräfte diese Forderung als Kritik an ihrer bisherigen Arbeit. Janusköpfig zeigt sich hier, wie schwierig Zentralsteuerung ist. Die Forderung nach einer Verbesserung mit dem Hinweis darauf, was noch problematisch erscheint, ist notwendig und eine Voraussetzung für Entwicklung. Gleichzeitig braucht es den Hinweis auf Potentiale, Neugier und Zutrauen, positive Veränderungen bewirken zu können. Die bislang zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen stehen im Widerspruch zu den formulierten Anforderungen, was als wenig innovationsfreundlich erlebt wird und tatsächlich immer wieder die Fragen danach aufwirft, wie ernst es denn um eine tatsächliche Veränderung bzw. Transformation bestellt ist. Hier entsteht zumindest bei einigen Akteur*innen ein Teufelskreis. Das Scheitern bisheriger Lösungsversuche durch schulentwicklerische Aktivitäten wird weniger den dynamischen Veränderungen der Umwelten als vielmehr dem (wissentlichen) Vorenthalten von notwendigen Ressourcen zugewiesen. Die Fixierung auf einen Ressourcenmangel, der von Entscheider*innen verändert werden könnte, sofern diese dies nur wollten und entsprechende Entscheidungen treffen würden, reduziert die Erklärungsmodelle und verschließt häufig den Blick darauf, dass fortlaufende Entwicklungen und Veränderungen in den Umwelten es nötig machen, Maßnahmen auf ihre Wirkungen hin fortlaufend zu prüfen und ggf. nachzusteuern. Ungenügende Bedingungen, falsche politische Entscheidungen etc. erscheinen als Erklärungsmuster wirksam zu sein. Es bleibt demnach die Frage offen, ob sich ein Bemühen um Schulentwicklung eigentlich lohnt? Was also kann als Mehrwert diesem Erleben zur Seite gestellt werden?

Der Spagat zwischen Nutzerversprechen und Mehrwertangebot

In der Begleitung von Veränderungs- und Transformationsprozessen fällt uns immer wieder auf, wie groß der Spagat zwischen Nutzerversprechen und Mehrwertangebot ist und wie sich andererseits diese beiden Perspektiven vermischen. Während also das Nutzerversprechen davon ausgeht, dass sich – vereinfacht ausgedrückt – zukünftig bessere Wirkungen durch alternative Herangehensweisen, verändertes Verhalten, andere Organisationsstrukturen etc. ergeben, beschreibt das Mehrwertangebot die (potentiellen) Auswirkungen auf der Seite der Erbringer*innen dieser Veränderungen bzw. der Transformation. Das Mehrwertangebot versucht also den Aufwand attraktiv zu gestalten, während der Nutzen sich auf erhoffte Wirkungen bezieht.

Wenn nun negativ behaftete Erfahrungen, was die Wirkung und Nachhaltigkeit von Bemühungen anbelangt, sich in die Organisationsbiografien implementiert haben, wird es zunehmend schwerer, die nötige Zuversicht und Energie für neuerliche Bemühungen zu mobilisieren. Allzu häufig führt dies dazu, dass nicht nach den erhofften Wirkungen gefragt wird (Nutzerversprechen), sondern zunächst nach dem Aufwand (Mehrwertangebot). Damit verliert das Nutzerversprechen seine Attraktivität und dient damit nicht mehr oder nur in geringem Maße als Attraktor für neuerliche Aktivitäten. So wird beispielsweise Unterricht als Zweck und nicht mehr als Mittel für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse gesehen. Die Bemühungen zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur zu unterscheiden und damit das Nutzerversprechen zu fokussieren, indem das Verhältnis zwischen dem, was ich tue, und dem, was ich bewirke, zu Gunsten der Wirkung ausbalanciert wird, ist dabei ein wertvoller Beitrag (vgl. Bohl & Wacker, 2016).

Für die Gestaltung von Schulentwicklung bedeutet dies, dass es eine attraktive ‚Vorstellung gelingender Zukunft‘ braucht, die beschrieben bzw. dargestellt ist. Als Next-Practice-Beispiel sei hier auf die Fortbildungsreihe ‚Gesunde, kreative und leistungsstarke Schule – Schule in die Zukunft führen‘, die an der ZSL-Außenstelle Comburg angeboten wird, verwiesen. Hier liegt ein Schwerpunkt bei der Erarbeitung einer Vision, die die drei genannten Qualitäten ins Zentrum stellt. In Rahmen eines Design-

Thinking-Prozesses werden dafür u. a. Prototypen mit unterschiedlichen Materialien gestaltet.

Über die Vergemeinschaftung einer solchen Vision wird es möglich, eher den Ertrag, sprich den erwarteten Nutzen für die Schüler*innen und gleichfalls für die Lehrkräfte, ins Zentrum der Bemühungen zu stellen. Der Aufwand wird also eher als notwendiger Aufwand und Investition und weniger als blockierendes Hindernis eingeschätzt und wahrgenommen.

Interessant ist dabei, dass durch die Strukturierung der Schulentwicklungsprozesse kleine, schnelle Erfolge erlebbar werden und so der Mehrwert (Aufwand) in ein angemessenes Verhältnis zur Wirkung (Nutzerversprechen) gebracht werden kann.

Von der Zukunft her denken

Es ist meist anregender und häufig auch von nachhaltigerer Wirkung, sich auf ein positives, anzustrebendes Ziel hin zu bewegen, als lediglich einen aktuellen unangenehmen Zustand zu verlassen. Die Vision als konkrete Vorstellungen, wie Schule sein kann und wie sich die Akteur*innen in ihr bewegen, schafft dafür einen positiven Ausblick. Wie bereits oben angedeutet, ist die Vision einerseits eine Manifestation und Verdinglichung von Zukunft und gleichzeitig ein fluides, dynamisches Bild, das Aktuelles aufgreift und als integrierbares Neues aufzunehmen in der Lage ist. Damit wird die Vision, so verstanden, zur Basis für Entscheidungen und zu einem Transmissionsriemen für Veränderung und Transformation. Schulentwicklung wird zu einem Annäherungsprozess und die Vision zum alltäglichen Handwerkszeug (vgl. Rasfeld & Breitenbach, 2014, S. 114).

Visionen lassen sich nicht durch einzelne Akteur*innen entwickeln und verlebendigen. Es braucht hierfür Bündnisse und, wie weiter oben bereits ausgeführt, Vergemeinschaftung, damit nachhaltige Effekte erreicht werden können. Die Zusammenarbeit und die Gruppensituationen werden von vielen als äußerst herausfordernd und schwierig erlebt, da es nicht mehr darum geht, den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden, sondern aus einer Vielzahl an Sichtweisen, Fähigkeiten und Emotionen entstehende das „große Neue“ zu wagen und ins Leben zu bringen (vgl. Rasfeld & Breitenbach, 2014, S. 107). Dass dies schwierig ist, zeigt sich u. a. daran, dass die wenig-

ten Vorhaben an inhaltlichen Schwierigkeiten scheitern. Es ist eher Ungeduld im Miteinander und eine mangelnde Fehlerkultur spielt ebenso eine bedeutsame Rolle, wie auch ein Unvermögen, Konflikte als produktive Triebfedern zu nutzen. Allzu schnell geht es mehr darum, wer sich durchsetzt, und nicht um das Vorhaben, ein integrierendes, gemeinsames Drittes zu entwickeln. In Bündnissen zu arbeiten, bedeutet nicht nur, Strukturen und Prozesse für die Zusammenarbeit zu gestalten, sondern vor allem Kooperation als bedeutsame soziale Qualität zu etablieren. Dafür braucht es Achtsamkeit und Klarheit sowie eine Balance zwischen Ich und Wir (vgl. Rasfeld & Breitenbach, 2014, S. 108). Ein solches Miteinander eröffnet den Raum der Ko-Kreation, d. h. „einen Raum, in dem unterschiedliche Interessen, Intelligenzen und Sichtweisen ein neues gemeinsames Ganzes hervorbringen“ (vgl. Rasfeld & Breitenbach, 2014, S. 108).

Fazit

Konflikte sind ein normales Phänomen in Organisationen, noch dazu, wenn sich diese in Veränderungen befinden. Schulentwicklung ist aus unterschiedlichen Gründen ein komplexes Unterfangen. Pfläging (2014, S. 16–19) verdeutlicht, dass Komplexität durch Überraschungen gekennzeichnet ist. Damit sind Organisationen gut beraten, mentale Modelle zu internalisieren, die genau dies aushalten lassen bzw. die diese Überraschungen als Lernanreiz deuten. Nach dem Motto: Wenn ich es nicht verhindern kann, dann nutze ich es.

Es gibt unterschiedliche Quellen von Störungen und mannigfaltige Hindernisse, die dabei auftreten können bzw. auftreten werden, vielleicht sogar auftreten müssen (vgl. Doppler & Lauterburg, 2019). Je mehr es gelingt, den Umgang damit zu reflektieren, daraus zu lernen und organisationale Strukturen zu entwickeln, die Reflexion und Lernen unterstützen, je eher kann aus dem Umgang mit Hindernissen und Störungen eine positive Selbstwirksamkeitserfahrung werden.

Differenz und Divergierendes werden besonders bei neuen Herausforderungen deutlich bzw. verstärkt. Insofern stellen sie unter Umständen die Identität infrage – individuell persönlich und für die Organisation bzw. für die einzelnen Organisationseinheiten. Damit dies nicht nur als Erschütterung, sondern auch als Ermöglichung wahrgenommen werden kann, braucht es

eine Vorstellung gelingender Zukunft: So wollen wir zukünftig sein, das wollen wir tun, das lassen, das erreichen, das soll uns ausmachen usw.

Organisationen sind als soziale Systeme auf Zusammenwirken angewiesen. Silodenken in einzelnen Zuständigkeiten und vor allem in Nicht-Zuständigkeiten schwächt diese maßgeblich dann, wenn es neue Herausforderungen zu bewältigen gilt. Vergemeinschaftung und das grundlegende Verständnis, dass unterschiedliche Sichtweisen bei gleichzeitigem Vermögen, daraus tragfähige Konsequenzen zu ziehen, ein produktives Potential darstellen, sollten das Kernanliegen von Diskurs sein. Das heißt auch, dass im Spannungsfeld von Autonomie und Interdependenz im Schulentwicklungsprozess die einzelne Lehrkraft an der Schule, wie auch die Mitarbeitenden in der Kultusverwaltung und Schulaufsicht, immer wieder herausgefordert sind, sich zu fragen, inwieweit sie noch bereit sind zu aktivem Mitgestalten und Commitment.

Aaron Antonovsky (1997, S.97) schreibt: „Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?“ Die salutogenen Grundprinzipien geben eine positive Orientierung für den Umgang mit (neuen) Herausforderungen. Die Prinzipien der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Bedeutsamkeit als Fokusse der Reflexion und Planungen von Handlungsweisen bieten gute Möglichkeiten, Hindernisse, Störungen und Widerstände aufzugreifen und mit ihnen angemessen umzugehen.

Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Ich weiß nur, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll.
(Georg Christoph Lichtenberg, 1793)

Eine annehmende Haltung, ein growth mindset, das ggf. auch akzeptiert, dass meist nur im Versuch die Möglichkeit einer guten Erfahrung geschaffen werden kann und deshalb das Risiko des Scheiterns sich lohnt, schafft einen Zugang zu Neugier und Lernen, auch in Zeiten, die vornehmlich dafür wenig geeignet erscheinen.

Schließlich ist eine gemeinsame, als attraktiv empfundene Vision wichtig, die es wert ist, entstehende Widerstände aufzugreifen, sie gegebenenfalls auszuhalten und sich davon nicht den antreibenden Wind aus den Segeln nehmen zu lassen.

Literatur

- ANTONOVSKY, A., & FRANKE, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. DGVT.
- BAUER, C. (2017). *Jeder für sich oder gemeinsam fürs Ganze? Kooperation als Grundprinzip agiler Organisation*. Books on Demand.
- BOHL, T., & WACKER, A. (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Waxmann.
- BOOS, F., & MITTERER, G. (2014). *Einführung in das systemische Management*. Carl-Auer.
- BORMANN, H. W., BENFER, M., & BORMANN, G. (2019). *Change durch co-creation: So verdoppeln Sie den Erfolg Ihrer Transformationsprojekte*. Campus.
- COHN, R. C., & FARAU, A. (1991). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie: Zwei Perspektiven*. Klett-Cotta.
- CRAMER, C. (HRSG.) (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Waxmann.
- DOPPLER, K., & LAUTERBURG, C. (2019). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. (14. Auflage). Campus.
- HARARI, Y. N. (2017). *Homo Deus: Eine Geschichte von Morgen*. C.H. Beck.
- HERRMANN, P. (2014). *Einführung in das systemische Schulmanagement*. Carl-Auer.
- HOFERT, S. (2018). *Das agile Mindset: Mitarbeiter entwickeln, Zukunft der Arbeit gestalten*. Springer.
- HUBER, C. (2015). *Widerstände: der lange Schatten der Schulentwicklung*. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 101–115). Klinkhardt.
- HUBER, G. L., & ROTH, J. W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit*. Ingeborg Huber.
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- LICHTENBERG, GEORG CHRISTOPH (1793). *Sudelbücher Heft K (K 246,3), Bibliotheca Augustana* (https://www.tha.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Lichtenberg/lic_sudK.html, abgerufen am 19.3.2025)

- PFLÄGING, N. (2014).** *Organisation für Komplexität: Wie Arbeit wieder lebendig wird - und Höchstleistung entsteht.* Redline.
- RASFELD, M., & BREIDENBACH, S. (2014).** *Schulen im Aufbruch: eine Anstiftung.* Kösel.
- REISER, H., & LOTZ, W. (1995).** *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik.* Matthias-Grünwald.
- ROBRECHT, T. (2012).** *Organisation ist Konflikt. Kompetenzbasiertes Handeln für Beratung, Führung und Mediation.* EWK-Verlag.
- SIMON, F. B. (2007).** *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus (2. Aufl.).* Carl-Auer.
- VALENTIN, K. (2021).** *Ich freue mich, wenn es regnet, denn wenn ich mich nicht freue, regnet es auch: Gerade Gedanken eines Schrägdenkers (J. Pöllath, Hrsg.).* Marix.
- WARNECKE, H.-J. (1996).** *Die fraktale Fabrik: Revolution der Unternehmenskultur.* Rowohlt.

Schulforschung und Schulentwicklung mit Genderperspektive – eine Aufgabe, die sich überholt hat?

Katja Kansteiner und Anja Nold

Einleitung

Ende des 20. Jahrhunderts wurde ein Punkt in der Erziehungswissenschaft erreicht, an dem es kaum einen Bereich des Schulischen gab, der nicht mit der Genderbrille durchleuchtet oder in dessen Betrachtung Geschlecht als eine relevante Kategorie mitgeführt worden wäre. Wiederholt zeigte sie sich im Denken und Handeln schulischer Akteur:innen als maßgeblich Orientierung gebend – nicht selten mit Konsequenzen, die als Ungleichbehandlung und Benachteiligung bewertet wurden. Stellvertretend sei die Benachteiligung der Mädchen als eine zentrale Bilanz der Koedukationsforschung genannt (Stürzer et al., 2003), Bildungsmisserfolge der Jungen, z. B. Schulabschlussquoten (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2008) und Lesekompetenz in PISA (Stanat & Kunter, 2002) oder die ungleichen beruflichen Chancen und Berufswahlentscheidungen junger Frauen und Männer (Hausmann & Kleinert, 2014). Folglich wird in der Fachcommunity ein genderbewusster Zugang mehrheitlich akzeptiert und nicht nur bei der Erkenntnissuche integriert, sondern auch in Entwicklungsentwürfen für die Praxis bedacht. Zum wissenschaftlichen Grundbestand gehört mittlerweile überdies das Wissen, dass Geschlecht aus ‚doing gender‘ Prozessen hervorgeht, im Unterrichtskontext (zusammenfassend Handbuch Schulforschung, 2022) als auch im Leitungskontext (Kansteiner & Klose, 2017) – in beiden Bereichen häufig unbeabsichtigt, dysfunktional und versteckt.

Die ‚Genderanalysebrille‘ gehört, so gesehen, zum Inventar der meisten Schulforschenden, bei den einen als Schwerpunkt, um gezielt blinde

Flecke in Forschung und Praxis zu erhellen, bei anderen, weil der Mainstream eine gewisse Erwartung an die Forschungscommunity stellt, nicht mehr hinter diese Errungenschaft zurückzutreten.

Man würde nun am Ende des ersten Viertels des 21. Jahrhunderts erwarten, dass die langjährigen und differenzierten Erkenntnisse auch in der gesellschaftlichen Debatte um Bildung zu einer veränderten Wahrnehmung und selbstverständlichen Achtsamkeit führen. Dies ist zwar durchaus bei einem größeren gesellschaftlichen Anteil erkennbar. Nichtsdestotrotz findet man Gruppierungen oder öffentlich wirksame Personen, die nicht zu akzeptieren scheinen, dass herkömmliche Geschlechtervorstellungen im Zuge dieser Forschung als unzutreffend widerlegt wurden und Raum für neue (Selbst-)Definitionen ermöglichen. Unbenommen, dass es verschiedene Gründe für diese Ablehnung geben kann, erscheint es mitunter, als verwandelten sich Sorge oder Unsicherheit angesichts des Verlusts tradierter Gewissheiten zu Gegenreaktionen, die aggressiv an vormaligen Rollenvorstellungen samt Asymmetrien festzuhalten suchen. Die kann nicht nur als anachronistisch eingeordnet werden, es kennzeichnet auch einen Rückschritt. Entsprechende Signale aus einzelnen Teilen der Gesellschaft zeigen an, dass wir (erneut und schon wieder) gesamtgesellschaftlich an einem Punkt angelangt sind, an dem Gleichberechtigung und Gleichstellung nicht nur nicht von allen selbstverständlich gedacht und gelebt, sondern sogar in Frage gestellt und hintergangen werden. Es scheint das sozialgeschichtliche Muster auf, dass jene, die Macht anstreben bzw. sie nicht teilen wollen, Gegenwehr mit unlauteren Mitteln erzeugen – von unwissenschaftlichen Begründungen bis hin zu gezielter Abwertung und Gewalt.

So ist es einerseits erfreulich, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, dass entlang von Geschlecht nur scheinbar homogenisiert werden kann, es überdies sozial konstruiert wird und nicht zuletzt daran ungerechtfertigte Ungleichheitsbehandlungen erfolgen, in vielen gesellschaftlichen Feldern zum Umdenken führen. Andererseits ist es bedauerlich, dass es einen rückschrittigen Kampf um die Deutung gibt und Schauplätze aufgemacht werden, die den Blick auf die eigentlichen Probleme verstellen, jedoch sinnvollerweise mit Geschlechterbezug wahrgenommen werden sollten: Während die Anstrengungen von Gegner:innen darauf verwendet werden, das sog. Gendern als falsch und unnötig und zum Ende der Zivilisation führend hochzustilisieren, bleibt der dringend gebotene Aufschrei

gegenüber gravierendem Unrecht gegenüber Frauen (Misshandlung, Hass im Internet) aus (Hark & Villa-Braslavsky, 2015).

Solche gesellschaftlichen Schief lagen schlagen nun direkt in der Schule wieder auf. Erfahrungsgemäß erleben Kinder und Jugendliche diesen gesellschaftlichen Missstand und Widerspruch und bringen entsprechende Unsicherheiten oder auch ihre Interpretation davon als destruktive Denk- und Verhaltensweisen mit in das schulische Leben. In der Schule nun, als einem öffentlichen Raum, in dem Geschlechterdemokratie ein gesetzlich fundiertes Selbstverständnis (siehe stellvertretend §2, Abs. 7 Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen) und der Bildungsanspruch die zentrale Leitvorstellung ist (Grassinger et al., 2022), ergibt sich somit ein neuer (alter) Impuls für das Lehren und Lernen: Emanzipation im doppelten Sinn – gegenüber inhumanem Denken und Handeln sowie für die Gleichstellung der Geschlechter. Das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit verliert (leider) nach wie vor nicht an Aktualität und wird aufgrund neuer Herausforderungen immer wieder zum Thema für Schulforschung und Schulentwicklung.

Gleichzeitig ist im Schulforschungsdiskurs eine weitere Perspektive angekommen, die, historisch gesehen, ursprünglich auch von der Geschlechterdebatte angeregt wurde: die der Intersektionalität, also jene über das Zusammenwirken mehrerer Differenzmerkmale. Was einmal aus der Diskussion um eine notwendige Unterscheidung innerhalb der Gruppe der Frauen angeregt wurde, nämlich genauer die Lebenslagen schwarzer versus weißer Frauen oder behinderter versus nicht-behinderter Frauen und das faktisch unterschiedliche Ausmaß an Diskriminierung wahrzunehmen (Riegel, 2013), ist mittlerweile eine anerkannte Analysebrille für die Wahrnehmung vielschichtiger ‚doing differences‘ (West & Fenstermaker, 1995) und des Zusammenspiels verschiedener Diskriminierungspotentiale für eine Person in ihren Lebensumständen (Walgenbach, 2010). Seit einigen Jahren wird diese auch für die Analyse des schulischen Geschehens fruchtbar gemacht und markiert einen neu beachteten Akzent in der schulbezogenen Genderforschung (Budde, 2022).

Wir betrachten nachfolgend noch einmal ausgewählte theoretische Grundlagen, die in der Frauen- und Geschlechterforschung prägend waren. Wir beleuchten dabei zunächst gesellschaftliche Machtverhältnis entlang

der Kategorie Geschlecht und fassen danach die schulbezogene Geschlechterdebatte zusammen. Zuletzt lenken wir den Blick auf die Entwicklung zur aktuellen Intersektionalitätsdebatte, wie sie sich im Schulbereich verdichtet. Unsere Gedanken führen am Ende zur Würdigung Thorsten Bohls, der ein von uns sehr geschätzter Kollege und Freund ist, und dessen Arbeit die schulpädagogisch ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Fachdebatten in den letzten Jahrzehnten maßgeblich geprägt hat.

Gesellschaftsbezogene Frauen- und Geschlechterforschung

Eine umfassende Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen durch die Frauen- und Geschlechterforschung lässt sich rückblickend seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts feststellen. Kennzeichnend ist dabei die häufig politische Perspektive und kritische Analyse gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse.

Eine [...] feministisch inspirierte Forschung zur subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutung von ‚Geschlecht‘, zu den Geschlechterverhältnissen als Macht- und Ungleichheitsverhältnissen kann ... als eine spezifische kritische und politische Praxis gesehen werden. Forschungsfragen entwickelten sich oft ausgehend von den politischen Anliegen der ‚Bewegung‘ (Mies, 1978, in Maurer, 2025, S. 7).

Seit den 1980er Jahren waren dies u. a. die Bestandsaufnahme zur fehlenden Beteiligung bzw. Hürden im Zugang für Frauen in Berufsfeldern, die gesellschaftliche Anerkennung und Macht implizieren, oder zu Führungspositionen in Unternehmen (z. B. Bischof, 2005). In den 1990er Jahren waren dies dann beispielsweise die Diskussionen, auch aus der konkreten Praxis heraus, in Bezug auf die (noch nicht) geschlechtergerechte Koedukation (z. B. Krienbaum & Urbaniak, 2006) und Anfang der 2000er Jahre die Problematisierung um die Bildungsbenachteiligung der Jungen (z. B. Hurrelmann & Schultz, 2012).

Grundlegender Gegenstand der Betrachtungen waren dabei die Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern sowie deren spezifische Ausprägungen in verschiedenen Lebensbereichen und die Frage nach der jeweiligen Wirksamkeit, die Geschlecht damit auf ein Personenleben hat. Zentral war und ist hierbei, in welcher Art und Weise Geschlecht vorausgesetzt und damit letztlich auch hervorgebracht wird und wie entsprechende Vorteile oder Benachteiligung zugunsten der jeweiligen Geschlechtergruppe etabliert werden.

Eine prominente Theorie, die international im Bereich der Geschlechterforschung Aufmerksamkeit erfahren und mittlerweile einen selbstverständlichen Platz im wissenschaftlichen Diskurs eingenommen hat, ist die Theorie von Judith Butler. In ihrer Publikation ‚Gendertrouble‘ (Butler, 2014) geht sie der Frage nach, wie die Hervorbringung und somit die soziale Konstruktion von Geschlecht theoretisch gefasst werden kann. Als Beispiel wählt sie dabei den Moment der Geburt (heute würde man evtl. die pränatale Diagnose zur Feststellung des Geschlechtes wählen). Ein neugeborener Mensch wird direkt nach der Geburt einem biologischen Geschlecht zugeordnet. Dies ist dann der Ausgangspunkt für die soziale Kategorisierung, als weiblich oder als männlich zu gelten und im sozialen Miteinander eine entsprechende Rolle zugeordnet zu bekommen. Die Frage, die sich Butler stellt, ist, *wie* Menschen zu bestimmten rollenkonformen Subjekten werden. Die Geschlechterzugehörigkeit ist somit nicht essenziell, keine feststehende Eigenschaft oder ein Merkmal, das natürlich angelegt ist, vielmehr wird es in sozialen Interaktionen permanent hervorgerufen und hergestellt. Die Feststellung in unserem Beispiel, dass es ein Junge ist, führt u. a. dazu, dass die Umgebung des Kindes mit Materialien für eine männlich geprägte Sozialisation ausgestattet wird oder diesem Kind Eigenschaften zugeschrieben werden, die eine stereotype Markierung bedeuten wie zum Beispiel „ach, er ist ja schon sehr kräftig“ oder „man erkennt schon, dass es ein schlaues Bürschchen wird“. Hagemann-White (1984) sieht in dieser sozialen Einordnung die Hervorbringung des *kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit*. Frühzeitig werden von den Erwachsenen geschlechtsspezifische Rollenmodelle offeriert bzw. auch nahegelegt und so von den Heranwachsenden erworben. Das setzt sich in den Bildungsinstitutionen fort. In Kindergarten und Schule begegnen Mädchen zum Beispiel eher den Erwartungen an Verhaltensweisen, die mit Fleiß,

Sorgfalt und Ordentlichkeit in Verbindung gebracht werden, Jungen dagegen eher mit Wetteifer und Bewegungsdrang (Froehlich et al., 2022; Budde et al., 2016). Die geschlechtsbezogene Kategorisierung findet umfassend in unzähligen Bereichen statt, nicht zuletzt auch durch mediale Einflüsse (Thiele, 2019). Das soziale Miteinander wird in allen gesellschaftlichen Bereichen durch die Dichotomie von weiblich und männlich geprägt und strukturiert nicht zuletzt alle gesellschaftlichen Bereiche (Riegel, 2013). West und Zimmermann bilanzieren in ihrer Theorie zu *Doing Gender* (1987) die Prozesse dieser geschlechtsbezogenen Sozialisation.

Wir betrachten das Geschlecht weniger als Eigenschaft von Individuen, sondern vielmehr als ein Element, das in sozialen Situationen entsteht. Es ist sowohl das Ergebnis wie auch die Rechtfertigung verschiedener sozialer Arrangements sowie ein Mittel, eine der grundlegenden Teilungen der Gesellschaft zu legitimieren (West & Zimmerman, 1987, S. 14; Übersetzung in Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 237).

Dieser sozial-konstruktivistische Ansatz versteht in Konsequenz die Geschlechterzuordnung als einen diskursiven Akt. ‚Geschlecht‘ existiert somit nicht vordiskursiv, sondern wird im Miteinander erzeugt. Um den *heimlichen Biologismus* zu entlarven, der scheinbar unhinterfragt differentes Verhalten aufgrund differenter körperlicher Merkmale begründet, wurde die Unterscheidung von *sex* und *gender* eingeführt, weil damit die biologische von der sozialen Dimension analytisch getrennt werden kann. Butler hat dies in ihrer Theorie dahingehend genutzt, zu zeigen, dass eine Sex-Gender-Unterscheidung und damit verbunden die vermeintliche Zuordnung der Geschlechtlichkeit nicht auf einer biologischen Differenz beruht, sondern durch die Wiederholung einer diskursiven Ordnung – du bist ein Mädchen oder du bist ein Junge – hervorgebracht wird (Bublitz, 2002).

Genderbezogene Schulforschung

In den Bildungswissenschaften lassen sich eine Vielzahl an Forschungsbereichen benennen, in denen diese Mechanismen von Hervorbringung und

Festigung von Geschlechterverhältnissen untersucht werden. Dies ist einmal jener zum Lehrer:innenberuf und zur Professionalisierung. Horstkemper (2013) hat beispielsweise den Geschlechterwechsel im Lehrer:innenberuf analysiert und herausgearbeitet, in welcher Weise sich dieser in den letzten 50 Jahren zu einer Erfolgsgeschichte entwickelte, wenn man ihn aus der Warte der Beteiligung und des hohen Anteils der Frauen im Berufsfeld betrachtet. Die Kehrseite wiederum diskutiert Horstkemper in Bezug auf die Teilzeitbeschäftigung und die horizontale Segregation, da derzeit ca. 85% Frauen in den Grundschulen beschäftigt sind, worin sich nur scheinbar ein Vorsprung abbildet, denn der Beruf wird in dieser Schulart (z. B. in Baden-Württemberg) geringer entlohnt. Angesichts aktueller Entwicklungen, die sich durchaus als Abwertung des Lehrer:innenberufs deuten lassen (nachlassendes Studieninteresse, Diskussionen um die Begrenzung auf ein Duales Studium, Mehrarbeit und Arbeitsbelastung), zeigt sich die Genderbrille als nach wie vor relevant, weil sie mit zu bedenken gibt, dass parallel zur Entwicklung der größeren Beteiligung von Frauen in diesem Beruf manche seiner positiven Momente aufgrund gesellschaftlicher Einflüsse schwinden, eine Bilanz die u. a. Hänsel bereits 1996 unter damaligem kritischen Genderblick gezogen hat (kritisch dazu Lundgreen, 1999).

Auch der Blick auf das Geschlechterverhältnis in der Schulleitung lässt zunächst von einer Erfolgsgeschichte sprechen, da sich der Anteil der Frauen auf den verschiedenen Ebenen im System deutlich erhöht hat bzw. ihre Anzahl jene der Männer in manchen Schularten bereits übersteigt (nicht nur im Grundschul-, sondern auch im Sekundarbereich 1); das Deutsche Schulportal 2020 nennt 54 % Frauen in der Schulleitung. Wo hier einerseits Schulgestaltung und -steuerung – positiv gesehen – längst gleichermaßen in den Händen von Frauen und Männern liegen, darf andererseits kritisch konstatiert werden, dass es sich mittlerweile um eine Berufsaufgabe handelt, die viele Personen nicht mehr übernehmen wollen, weil sie einer derart breiten Anforderungspalette und der Gefahr der Selbstausbeutung unterliegt (Aldenhoff, 2025). Dies würde sich am Ende erneut als Schlechterstellung eines Berufsfeldes erweisen, in dem die Gruppe der Frauen maßgeblich Fuß gefasst hat.

Zuletzt sei ein vergleichbarer kritischer Blick aus der Koedukationsforschung aufgeschlagen. Als die Koedukation in Westdeutschland im Verlauf der 1960er Jahre flächendeckend umgesetzt wurde, stand nicht zuletzt eine

ökonomische Begründung im Vordergrund. Die Tübinger Koedukationsforscherin Doris Knab beleuchtet dies folgendermaßen:

Wir dürfen nicht vergessen, dass unsere gegenwärtige Schule keineswegs Koedukation als päd. Konzept verkörpert, sondern nur die verwaltungstechnisch einfachste Gewährleistung in Form flächendeckender Versorgung mit standardisierten [„sic!“] Schulangebot. (Knab, 1990 zitiert in Horstkemper, 1996, S. 167).

Innerhalb der Koedukationsdebatte seit den 1970er Jahren bis heute wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die zeitgleiche Beschulung von Mädchen und Jungen nicht gleichbedeutend mit einem geschlechtergerechten Zugang zu Bildung ist (z. B. Faulstich-Wieland & Schäfer-Vietor, 1988; Kansteiner, 2015; Kessels, 2023). Seit Beginn der Forschungen zum Geschlechterverhältnis in Mathematik bzw. den MINT-Fächern können Unterschiede in Bezug auf die Mathematikleistung sowie auf mathematikbezogene Merkmale (wie z. B. Selbstwirksamkeit, Interesse und Selbstkonzept) auf internationaler Ebene festgestellt werden (z. B. Prenzel et al., 2013; Reiss et al., 2019; Schwippert et al., 2020). Die Schule stellt dabei einen stark beeinflussenden Ort für Kinder und Jugendliche dar (Martiny & Froehlich, 2020), längst schon werden Stereotype als Ursache für Geschlechterunterschiede in der Mathematikleistung angenommen (Hyde & Mertz, 2009). Nachweislich eröffnen wiederum die jüngeren Befunde praxeologischer Studien das Wissen darüber, wie genau und aus welchen Vorstellungen heraus geschlechterbezogen konstruiert wird (z. B. Faulstich-Wieland et al., 2004; Budde et al., 2016)

Neue Brisanz eröffnen in den letzten Jahren Studien über sexualisierte Gewalt und ihre Herausforderungen für den Bildungs- aber auch Schutzauftrag der Schule. Erkenntnisse aus diesem Zusammenhang lassen aufhorchen. So leuchtet die Unabhängig Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs den Aspekt ‚Schutzraum und Lernort Schule‘ aus (UBSKM, o.J.) und verweist in ihren Veröffentlichungen darauf, dass Schule sowohl als Schutzraum als auch als Tatort betrachtet werden muss, der nicht nur für Mädchen Gefahren birgt, jedoch mithilfe einer Genderbrille erkennbar macht, dass diese Gruppe grundsätzlich gefährdeter und

damit vulnerabler ist (Maschke & Stecher, 2017). Dies macht erneut deutlich, dass eine schulforschende und schulentwickelnde Perspektive unter der Kategorie Geschlecht längst nicht obsolet geworden ist. Im Gegenteil, durch die Arbeit der ‚Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs‘ werden Bildungseinrichtungen dezidiert mit in die Verantwortung genommen, einen sicheren Ort zu gestalten. In welcher Weise die Lehrer:innenbildung ein erweitertes Verantwortungsfeld zugesprochen bekommt, um zukünftige Lehrkräfte auch diesbezüglich besser vorzubereiten, ist ebenfalls Gegenstand einer schulforschenden und schulentwickelnden Perspektive geworden, die an die dort bereits grundlegend verankerte Zielperspektive zu Gendersensibilität anschließen kann (Modulhandbuch Master of Education Lehramt Gymnasium Bildungswissenschaftliches Studium Universität Tübingen, 2020).

Als 2010 in Deutschland erstmals flächendeckend eine bereite Aufmerksamkeit in Bezug auf die Aufdeckung der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule und am Kloster Ettal erfolgte, wurde der Umgang mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten als unumgebares Thema aufgegriffen. Es gab zwar bereits einzelne hierzu Forschende, aber ab 2010 kann von einem Durchbruch gesprochen werden (Retrowiki et al., 2018). Weiterführend sensibilisiert die Schulforschung auch dort, wo sie Arbeiten zum Verhältnis pädagogischer Beziehungen, zu Konzipierung von Schutzkonzepten (Kohlhorn, 2018), zu Fragen der ‚Totalen Institution‘ mit Blick auf Internate (Rieger-Ladich & Folusewytch, 2025) oder zu spezifischen Fachbereichen einbringt. Hier sei genauer auf das Fach Sport verwiesen, das als Unterrichtsfach eine besondere Stellung im Schulalltag einnimmt und durch seine Spezifika auf eine besondere Weise mit Geschlechterfragen konfrontiert ist (Kleinert & Wolf 2018). Es gilt als komplexes stark körperbezogenes Unterrichtsfach:

Körper bewegen sich im Sport, und/oder Körper bewegen Sportgeräte und/oder Körper werden im Sport bewegt. Durch die omnipräsente Körperlichkeit im Sport kommt das biologische Geschlecht (Kategorie *sex*) unmittelbar zum Tragen. Im Sport werden Weiblichkeit und Männlichkeit im sozialen Sinne – also im Sinne der Kategorie *gender* – alltagstheoretisch mit der Körperlichkeit direkt verbunden. (Gramespacher, 2007, S. 13f)

Es kann somit von einem schulischen Erfahrungsfeld gesprochen werden, das in potenzierte Weise von geschlechterstereotypen bzw. -trennenden Strukturen und Dynamiken durchdrungen ist. Aktuelle mediale Debatten über die Zuordnung transsexueller Sportler:innen bei Wettkämpfen (z. B. Olympia 2024) lassen erahnen, dass Geschlecht als orientierende Kategorie virulent bleibt.

Intersektionalitätsperspektive in der Schulforschung

Mit Anfang des neuen Jahrtausends wurde auch im schulischen Kontext beim Blick auf das Geschlechterverhältnis offensiver die Perspektive eingenommen, dass Personen mehrere Kategorien auf sich vereinen (bzw. man sie unter diesen wahrnehmen kann) und dies zu einer genaueren Wahrnehmung ihrer Situation und in der Forschung zu einer präziseren Befundlage führen kann. So erwuchs beispielsweise aus einer Studie zu Jungen als Bildungsverlierer (Budde & Mammes, 2009) die differenzierende Perspektive, dass es nicht die Gruppe der Jungen per se ist, die in schulischen Abschlüssen oder in den Interaktionen mit den Lehrkräften und deren Urteil schlechter als die Mädchen abschneiden, sondern dies vor allem auf eine bestimmte Gruppe von Jungen zutrifft. Diese lässt sich entlang weiterer Differenzmerkmale beschreiben und damit genauer erfassen, nämlich als im städtischen Raum lebend und mit Migrationsgeschichte, was im weiteren Sinn auf die Kategorie Herkunft verweist. Während vormals in der Koedukationsdebatte die Mädchen pauschal das Label ‚benachteiligt‘ erhalten hatten, wird nun beim Blick auf die Lage der Jungen in der Schule genauer differenziert. So vorzugehen, dient als Anregung zur Vielfaltsperspektive, also innerhalb der Geschlechtergruppe nach Verschiedenheit zu schauen und einhergehend dem Prinzip der Intersektionalitätsforschung zu folgen und nach der Relevanz des Zusammenspiels sich überschneidender Kategorien zu fragen (Budde, 2022).

Diese Forschungsrichtung verfolgt mit dem Blick auf Differenzmerkmale vor allem gesellschaftskritisch die Frage nach der Vulnerabilität bestimmter Gruppen, bei deren Beschreibung mehrere Merkmale zusammenfallen, die mit Benachteiligungsdynamiken einhergehen. Die Intersektionalitätsforschung fragt so auch nach der Marginalisierung von Gruppen bzw. Personen, wenn sie mehrere Merkmale aufweisen (oder zugeschrieben

bekommen), die mit gesellschaftlicher Ausgrenzung oder Abwertung verbunden sind. Dabei reicht die Vorstellung dieses Forschungsansatzes vom Addieren der Merkmale bis hin dazu, aufzuspüren, wo sich aufgrund der Konstellation mehrerer Merkmale die ‚Verletzung‘ potenziert (Riegel, 2013). Auf gesellschaftlicher Ebene kann diese ‚Verletzungsgefahr‘ beispielsweise für muslimische Frauen in Deutschland, die ein Kopftuch tragen, ausgemacht werden, da sie nicht nur als Frauen anders als die Männer ihres Glaubens, wollen sie diesem Ausdruck verleihen, ein Kleidungsstück verwenden (wollen oder müssen), das sie als ‚bedeckensnotwendig‘ abwertet, sondern sich die in Teilen der Gesellschaft geführte Anti-Islamdebatte auf das Tragen des Kopftuchs richtet und diese Frauen damit einer besonders heftigen Abwertung aussetzt.

Von diesem Beispiel lässt sich leicht zur schulischen Situation hinüberleiten, in der eine Schülerin mit Kopftuch eine ähnliche (schul-)gesellschaftliche Situation erlebt. Neben der Abwertung ist eine Marginalisierung zu befürchten, wenn das Mädchen Leistungsunterstützung benötigt, aber der Gefahr unterliegt, dass in sie nicht gleichermaßen lernfördernd investiert wird, sollten die Signale traditionell-religiöser Kleiderordnung dahingehend gedeutet werden, dass sie keine berufliche Karriere machen wird, für die sie gut ausgebildet sein muss. Die potenzielle schulische Förderung könnte aufgrund solcher Attribuierung mit weniger Nachdruck geleistet werden¹.

Von höherer Verletzbarkeit im Sinne von Vernachlässigung kann beispielsweise auch gesprochen werden, wenn ein Kind eine körperliche Einschränkung aufweist, die besonderer medialer Hilfen bedarf (beispielsweise eine spezielle Computerausstattung), die wiederum in einer ärmeren Familie nicht geleistet werden kann (Migliarini, 2023). Es verschränken sich hier zwei Bedingungen, die das erfolgreiche Lernen bedrohen und das Kind in seiner Leistungsmöglichkeit ungleich mehr behindern und daher ‚verletzen‘.

Wir halten fest, dass also die Genderperspektive weitgehend selbstverständlich in der schulbezogenen Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit-

¹ Wir betrachten in unserer Argumentation ausschließlich die schulische Situation. Unbenommen dessen sehen wir aus einer konstruktivistischen Grundpositionen kritisch darauf, wenn Schülerinnen von ihrem sozialen Umfeld direkt oder indirekt signalisiert bekommen, sie müssten, um sich richtig (gläubig, kulturell) zu verhalten, ein Kopftuch tragen.

geführt wird, während die Phänomene und Mechanismen keineswegs beseitigt sind, die einmal dazu geführt haben, dass der Kampf für Gleichstellung im Schulbereich umfassend und lautstark geführt wurde. Wir konstatieren, dass derzeit ein anderer Kampf um andere Differenzverhältnisse geführt wird (z. B. Integrationsarbeit mit Bezug auf die Kategorien Behinderung und Herkunft). Unbenommen der Begründbarkeit dieser, konnten wir aufzeigen, dass nach wie vor manche der bisherigen sowie neue neurologische Punkte im Geschlechterverhältnis auf Schule einwirken und in Schule (weiterhin) zu bearbeiten sind. Vom heutigen Erkenntnisstand aus muss sich dafür der Blick weiten und in der Analyse Geschlecht in der Kombination mit der Vielfaltsperspektive und im Hinblick auf potenzierte Verletzungsgefahr betrachtet werden. Eine flexible Betrachtungsweise wurde bereits mit dem Konzept von Dramatisierung und Entdramatisierung im Kontext des Umgangs mit Geschlecht stark gemacht (Faulstich-Wieland, 2011; Kansteiner, 2015). Was darin implizit als kritische Achtsamkeit gegen Benachteiligung angelegt war (Faulstich-Wieland, 2011; Kansteiner, 2015), kann gezielter mit dem expliziten Blick auf Schnittstellen in der Benachteiligungsdynamik mit aufgenommen werden. Dass dabei für den schulischen Raum auch die entgegengesetzte Perspektive auf Privilegierungen das Erkenntnisnetz feinmaschiger ausfallen lässt sowie bei der Erkenntnissuche die Konstruktion des Kontexts zu reflektieren sinnvoll ist (Budde, 2022), verweist auf die notwendige Sensibilisierung, bei der Bearbeitung der Geschlechterverhältnisse im schulischen Raum dessen spezifischer Logik (Bildungsraum, Zwangsraum, utopischer Raum etc.; von Hentig, 1993; Wiater, 2011) gewahr zu sein.

Fazit und Würdigung

Aus den bisher dargelegten Diskursentwicklungen und Befundlagen lassen sich u. a. zwei Orientierungen für die aktuelle Schulforschung und Schulentwicklung ableiten, an die wir die Würdigung unseres Kollegen Thorsten Bohl anschließen.

Auch gute 70 Jahre nachdem Simone de Beauvoir einen wichtigen Moment von Konstruktion im geschlechtsbezogenen Sein kritisch beschrieb:

Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es. Kein biologisches, psychisches, wirtschaftliches Schicksal bestimmt die Gestalt, die das weibliche Menschenwesen im Schoß der Gesellschaft annimmt. (de Beauvoir, 1951, S. 265),

bleibt eine gendersensible, also eine das ‚doing gender‘ erkennende Perspektive relevant. Dies schließen wir aus Phänomenen, die mit alter Brisanz in neuer Form auftreten und nach Bearbeitung zum Besseren rufen, unter anderem einen sicheren Ort für Kinder und Jugendliche in der Schule zu schaffen, dort Strukturen von Macht und Ohnmacht zu identifizieren und gerechter zu gestalten. Gleichzeitig hat die Genderdebatte maßgeblich zu einer Vielfaltsdebatte beigetragen, von der aus dieser Anspruch auf eine balancierte Gemeinschaft und individuelle Unversehrtheit auch aus dem Erkennen heraus postuliert werden muss, dass es weitere Gruppen gibt, die physischen und psychischen Gefahren in der Schule ausgesetzt sind (siehe aktuelle Ab- und Ausgrenzungserfahrungen von Schüler:innen, die sich als Transpersonen einordnen) (Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung, 2012).

Frauen- und Geschlechterforschung schöpft seit vielen Jahren aus der differenzierenden Perspektive, die man auch innerhalb von Gruppen anlegen kann. Mittlerweile entwickelte sich, ausgehend von der allgemeinen gesellschaftsbezogenen Intersektionalitätsforschung ein spezifisches Interesse heraus, die besondere Betroffenheit von Schüler:innen (und Lehrkräften) durch potenzielle und potenzierte Diskriminierungsmomente unter schulischen Bedingungen sichtbar zu machen. Die Hoffnung ist, dass hierüber eine größere Sensibilität gegenüber den verschiedenen Kindern in verschiedenen Lagen, die im schulischen Kontext unterschiedliche Lebenschancen erfahren, erwächst – die so aus der vormals stärker dichotom geführten Koedukationsdebatte noch nicht entstehen konnte.

Thorsten Bohl hat als Schulforscher und Schulentwickler mit langjähriger und entsprechend schultheoretischer Expertise stets einen offenen und kundigen Blick dafür, was in einer schulischen Praxis große Relevanz entfaltet und wohin man genau forschend schauen muss. Seine Forschungen sind mehrheitlich davon geprägt, Schule in ihren Spannungsfeldern zu untersuchen, um sie als besseren Ort für alle beteiligten Akteur:innen gestalten zu können. Er vermag auf eine besondere Weise die Brücke von

Wissenschaft zur Praxis zu schlagen, die wir sehr schätzen. Die Themen, die er hierzu in den letzten Jahren verfolgt hat, zählen zu den zentralen Feldern schulpädagogischen Denkens. Zwar war ihm die Perspektive auf Geschlecht nicht eine prioritäre, wie für uns, aber eine selbstverständliche, die innerhalb seines differenzierenden Blicks ihren Platz hat (z. B. Bohl et al., 2017).

Weil er seine Arbeit überdies immer auch mit dem angemessenen Quäntchen an Einsatz für eine gerechteren Schule in einem gerechteren Schulsystem ausrichtet (Bohl & Wacker, 2016), spielt die Vielfaltsperspektive eine tragende Rolle in seiner forschenden und innovierenden Arbeit im Feld. Unter anderem in der langjährigen Beschäftigung mit Differenzierung und Individualisierung in Schule und Unterricht und hier nicht selten in Fragen unterschiedlicher Leistung(sfähigkeit) von Schüler:innen (Bohl, 2017) kann immer auch wieder Geschlecht oben auf liegen.

Wir sehen im aktuellen Akzent, der mit der Intersektionalitätsforschung im schulischen Feld aufgeschlagen wird, eine Perspektive erstarkt, mit der man auf einer weiteren Ebene relevante Erkenntnisse der bisherigen Schulforschung Thorsten Bohls unter Differenzierungsfokus anbinden kann. Hier können beispielsweise schultheoretische und machttheoretische Analysen übereinandergelegt werden.

Wir kennen Thorsten Bohl als jemanden mit einer wissenschaftlich klaren Haltung, der die aktuellen Diskurse anderer Provenienz immer schon eingeordnet und für Schulentwicklung relevant forschend verbunden und entwickelnd vorausgedacht hat. Möge auch der von uns dargelegte seinem Wirken Impulse geben.

Literatur

- ALDENHOFF, K. (2025, 25. JANUAR).** *Überlastete Schulleiter.* „Man geht von einem ruhigen Tag aus und am Ende hatte man die Polizei im Haus“. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/schulleiter-stress-bayern-gew-umfrage-belastung-li.3186291?reduced=true> [13.03.2025].
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. (2008).** *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I* – Pressemitteilung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/pressemitteilung-2008.pdf> [13.03.2025].

- BISCHOFF, S. (2005).** *Wer führt in (die) Zukunft? Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland – die 4. Studie* (Bd. 77). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- BOHL, T. (2017).** Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257-273). Klinkhardt/UTB.
- BOHL, T., BUDDE, J., & RIEGER-LADICH, M. (HRSG.). (2023).** *Umgang mit Heterogenität*. Julius Klinkhardt.
- BOHL, T., & WACKER, A. (HRSG.). (2016).** *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Waxmann.
- DE BEAUVOIR, S. (1951).** *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt.
- BUBLITZ, H. (2002).** *Judith Butler zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg.
- BUDDE, J. (2022).** Die Schule in intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 761-780). Springer VS.
- BUDDE, J. (2009).** Perspektiven für die Jungenforschung. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch*. Springer VS.
- BUDDE, J. (2009).** *Mathematikunterricht und Leistung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- BUTLER, J. (2014).** *Das Unbehagen der Geschlechter* (17. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- DEUTSCHES SCHULPORTAL. (2020).** *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*.
https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2020/06/2020_Schulleitungen_in_Deutschland_Kurzbericht.pdf [13.03.2025].
- FAULSTICH-WIELAND, H., WEBER, M., & WILLEMS, K. (2004).** *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Beltz Juventa.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (2004).** Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (S. 175-191). Klinkhardt.
- FROELICH, L., ESSIEN, I., & MARTINY, S. E. (2022).** Stereotype in Kindergärten und Kindertagesstätten: Theoretische Grundlagen, empirische Evidenz und Interventionsansätze für pädagogisches Fachpersonal. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II. Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 137-170). Springer VS.
- GILDEMEISTER, R. (2008).** Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 138-156). Springer VS. (2. Aufl.)

- GILDEMEISTER, R. (2004).** Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 137-154). Springer VS.
- GILDEMEISTER, R., & WETTERER, A. (1992).** Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201-254). Kore.
- GRAMSPACHER, E. (2007).** *Gender Mainstreaming in der Schul(sport-)entwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen.* Univ. Diss.
- HAGEMANN-WHITE, C. (1984).** *Sozialisation: weiblich - männlich?* Leske + Budrich.
- GRASSINGER, R., KANSTEINER, K., & SCHNEBEL, S. (2022).** Heterogenität als Herausforderung für Bildung 2050 – Argumentationen aus Lerntheorie, Bildungstheorie, Schultheorie sowie -forschung. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Bildung 2050: interdisziplinäre Perspektiven* (S. 103-123). klemm + oelschläger.
- HANNOVER, B., & KESSELS, U. (2011).** Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(2), 89-103.
- HARK, S., & VILLA-BRASLAVSKY, R. (2015).** *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen.* Transcript Verlag.
- HASCHER, T., IDEL, T.-S., & HELSPER, W. (2022).** *Handbuch Schulforschung.* Springer VS.
- HAUSMANN, A.-C., & KLEINERT, C. (2014).** Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt: Männer- und Frauendomänen kaum verändert (IAB-Kurzbericht 9/2014). Nürnberg.
- VON HENTIG, H. (1993).** *Die Schule neu denken - Eine Übung in praktischer Vernunft.* Carl Hanser Verlag.
- HORSTKEMPER, M. (2000).** Geschlecht und Professionalität. Lehrerinnen und Lehrer – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf.* Leske+Budrich.
- HORSTKEMPER, M. (1996).** Die Koedukationsdebatte in Ost- und Westdeutschland – Was folgt daraus für die Gestaltung von Schule. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre* (S. 165-186). Leske+ Budrich Verlag.
- HURRELMANN, K., & SCHULTZ, T. (2012).** *Jungen als Bildungsverlierer.* Beltz Juventa.
- HYDE, J. S., & MERTZ, J. E. (2009).** Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(22), 8801-8807.
- KANSTEINER, K. (2015).** Schule und Geschlecht - aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.),

- Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 231-249). Waxmann.
- KANSTEINER, K., & KLOSE, O. (2017).** *Schulleitungsbesetzung unter der integrierenden Perspektive von Gender Mainstreaming und Diversity Management. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt.*
https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=75954&to-ken=b66454877f7b970695136055bfd5ac50b1dcd47f&sdownload=&n=Kansteiner_Klose_Abschlussbericht_Schulleitungsbesetzungsverfahren_GMDM_FINAL.pdf [13.03.2025].
- KESSELS, U. (2023).** Gender identity and academic engagement: How the perceived fit between students' gender and school work explains gendered pathways in education. In P. Watson, C. Rubie-Davies & B. Ertl (Eds.), *The Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations* (pp. 44-55). Routledge.
- KOLSHORN, M. (2018).** Entwicklung von Schutzkonzepten. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Trui-der (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 138-148). Beltz.
- KREIENBAUM, A. M., & URBANIAK, T. (2006).** *Jungen und Mädchen in der Schule.* Leske + Budrich.
- LANDESSTELLE FÜR GLEICHBEHANDLUNG – GEGEN DISKRIMINIERUNG. (2012).** „Für mich bin ich o.ä.“ *Transgeschlechtlichkeit als Thema bei Kindern und Jugendlichen. Dokumentation des Fachtages vom 3. Dezember 2012, Berlin.* file:///C:/Users/KKansteiner/Downloads/doku33_trans-kinder-jugendliche_bf%20(1).pdf
- LUNDGREEN, P. (1999).** Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 121-135.
- MANNE, K. (2017).** *Down Girl.* Suhrkamp Verlag.
- MARTINY, S. E., & FROELICH, L. (2020).** Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1-60). Springer VS.
- MASCHKE, S., & STECHER, L. (2017).** *Speak! – Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher: Öffentlicher Kurzbericht.* http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf [13.03.2025].
- MAURER, S. (2025).** Sexualität und Macht oder: Vom Feminismus lernen? Nachdenken über das Phänomen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten vor dem Hintergrund feministischer Erkenntnisse und Erfahrungen. In M. Syring & A. Nold (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in Pädagogischen Kontexten* (S. 6-20). Klinkhardt Verlag.
- MIGLIARINI, V. (2023).** Inclusive Education from the DisCrit Perspective. In S. Seitz, P. Auer, & R. Bellacicco (Hrsg.), *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice* (S. 193–210). Barbara Budrich.

- MODULHANDBUCH MASTER OF EDUCATION LEHRAMT GYMNASIUM BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHES STUDIUM.** (2020, 6. Juni). <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/downloads/modulhandbuecher/> [13.03.2025].
- OECD.** (2022). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> [13.03.2025].
- PRENZEL, M., SALZER, C., KLIEME, E., & KOLLER, O. (HRSG.).** (2013). *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Waxmann.
- REISS, K., WEIS, M., KLIEME, E., & KOLLER, O. (HRSG.).** (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- RETKOWSKI, A., TREIBEL, A., & TRUIDER, E. (HRSG.).** (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Beltz.
- RIEGEL, C.** (2013). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.
- RIEGER-LADICH, M., & FOLUSEWYTSCHE, V.** (2025). Totale Institutionen. Das Internat als Ort sexualisierter Gewalt. In M. Syring & A. Nold (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in Pädagogischen Kontexten* (S. 44-57). Julius Klinkhardt. (im Druck)
- STANAT, P., & KUNTER, M.** (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 28-48.
- STÜRZER, M., ROISCH, H., HUNZE, A., & CORNELIBEN, W.** (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- THIELE, M.** (2019). Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen. In J. Dorer, B. Geiger, B. Hipfl & V. Ratković (Hrsg.), *Handbuch Medien und Geschlecht* (S. 1-17). Springer VS.
- UNABHÄNGIGE AUFARBEITUNGSKOMMISSION SEXUELLEN KINDESMISSBRAUCHS. (O.J.).** *Webpage*. <https://www.aufarbeitungskommission.de/themen-erkenntnisse/schule/> [13.03.2025].
- WALGENBACH, K.** (2012). *Intersektionalität - eine Einführung*. www.portal-intersektionalitaet.de
- WEST, C., & FENSTERMAKER, S.** (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8-37.
- WIATER, W.** (2011). Aufgaben und Funktionen von Schule. In K. Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld* (S. 19-32). Schneider Verlag.

Bildungssysteme
besser machen

Wie bleibt der Karren in der Spur?

Zur Entwicklung, aktuellen Situation und Problematik der gegliederten Schulstruktur im Bundesland Baden-Württemberg

Albrecht Wacker und Sibylle Meissner

Mit staatlichen Bildungsbemühungen sind seit jeher gesellschaftliche Reformbemühungen verknüpft. Aktuell steht das Erziehungs- und Bildungssystem vor der besonderen Herausforderung, einerseits steigende Bildungsaspirationen der Gesellschaft aufzugreifen und andererseits eine zunehmende Gruppe von gering Qualifizierten in den Blick zu nehmen, um letztlich alle Schüler:innen bestmöglich zu fördern. Gerahmt werden diese Herausforderungen von demografischen Veränderungen, bei der einer zahlenmäßig kleineren nachwachsenden Kohorte im Bildungssystem später viele Positionen und Möglichkeiten offenstehen, weiterhin von gesellschaftlichen Transformationsprozessen von hoher Dynamik, bei denen die digitale Durchdringung des Alltagslebens an erster Stelle zu nennen ist, und schließlich zeigen sich wirtschaftliche Herausforderungen, die an den zumeist angespannten Haushaltslagen der öffentlichen Hand ersichtlich werden.

Das Bundesland Baden-Württemberg ist traditionell durch eine gegliederte Schulstruktur in der Sekundarstufe gekennzeichnet, deren konstituierende Rahmenbedingungen in den 1960er Jahren festgelegt wurden und in den 2010er Jahren nochmals eine Ausweitung erfuhren. Zu fragen ist indes, ob die mittlerweile hochdifferenzierte Schulstruktur in der Sekundarstufe geeignet ist, um den demografischen Veränderungen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen adäquat zu begegnen? Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Grundsatzfrage an, die eines der erkennbaren Leitmotive von Thorsten Bohls vielfältigem Wirken darstellt und in seinen Publikationen über die Jahre kontinuierlich und immer dezidierter ersichtlich wird. Der erste Abschnitt zeichnet die Genese und Entwicklungslinien

der Schulstruktur im Bundesland in groben Strichen nach, der im zweiten Abschnitt die faktisch vorfindliche Situation anhand aktueller Übertrittszahlen gegenübergestellt wird. Der dritte Abschnitt bündelt Begründungslinien, die für eine gegliederte Schulstruktur in Anschlag gebracht werden. Ihm folgen im vierten Abschnitt Argumente, die sich kritisch mit einer gegliederten Schulstruktur auseinandersetzen. Die empirische Befundlage wird im fünften Abschnitt dargelegt, bevor die Autor:innen im abschließenden sechsten Abschnitt eine Antwort auf die eingangs aufgeworfene Frage und eine Positionierung versuchen.

Zur Genese und faktischen Ausgestaltung der gegliederten Schulstruktur in Baden-Württemberg

Der Kultusbereich, und damit die Frage des Schulsystems, wurde im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland den Ländern überlassen, die die alleinige Verantwortung im allgemeinbildenden Schulwesen tragen, es gestalten und verwalten (Rürup, 2007, S. 18). Auch Baden-Württemberg entwickelte sein Schulsystem zunächst „im Rückgriff auf die bis 1933 ausgebildeten Strukturen“ (Tenorth, 2019, S. 72). Die konservativen Mehrheiten, die sich über die Bundesebene hinaus auch in den Länderparlamenten durchsetzen konnten, führten dazu, dass das Schulwesen weitgehend wieder in den „Organisationsstrukturen der 1920er Jahre als gegliedertes Schulwesen“ (Wacker & Bohl, 2016, S. 28) aufgebaut wurde. Die Verfassung des 1951 geschaffenen Landes Baden-Württemberg und das Schulgesetz ordneten dementsprechend „den Aufbau des Schulwesens strukturell in den tradierten Vorgaben des drei- bzw. viergliedrigen Systems, wie es mit dem Reichsgrundschulgesetz 1920 etabliert worden“ (Ruep & Zenke, 2004, S. 9) war.

Ab Mitte der 1960er Jahre war die Landesregierung bestrebt, mit einem Schulentwicklungsplan für die allgemeinbildenden Schulen, der wiederum auf dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufbaute, proaktiv die Ausgestaltung des Bildungssystems zu steuern und die differierenden Rechtsgrundlagen in den unterschiedlichen Landesteilen zu vereinheitlichen. In diese Dekade zwischen 1965 und 1975 fielen die konstituierenden Systementscheide, die über lange Zeiträume hinweg in ihren Grundlinien kaum mehr angetastet wurden. In den

folgenden Abschnitten wird die Genese der allgemeinbildenden Schulen für jede Schulart kurz skizziert.

Im Zentrum der Steuerungsbemühungen im Schulsystem stand zunächst die Volksschule. Die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen der vormaligen Landesteile Baden, Württemberg-Baden und Württemberg-Hohenzollern wurden vereinheitlicht und alle Schulen ab Mitte der 1960er Jahre in *Hauptschulen* umgewandelt. Die neue Schulart erhielt ein zusätzliches 9. Schuljahr und erforderte die Bildung von Jahrgangsklassen, was häufig eine Zusammenlegung der bestehenden ein- und zweiklassigen Volksschulen in Nachbarschaftsschulen nach sich zog.

Anstöße zur Etablierung einer mittleren Bildung beginnen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – insbesondere artikuliert von der handwerklich-gewerblichen Mittelschicht. Mittelschulen waren im Jahr 1937 an 13 Standorten, in Württemberg hingegen bereits an 28 Standorten anzutreffen; ihr Ausbau wurde in den Jahren des Nationalsozialismus nicht weiter vorangetrieben (Godel-Gaßner, 2004). Mit dem Schulentwicklungsplan ab Mitte der 1960er Jahre verfolgte das Land den flächendeckenden Ausbau der Mittelschulen. Für die unterschiedlichen Schularten in diesem Segment trat 1963 erstmals ein eigener Bildungsplan in Kraft, und ab 1964 firmierten alle Mittelschulen einheitlich als *Realschulen*. Die Realschulen erfreuten sich rasch großer Beliebtheit: Während der Hauptschulabschluss zunehmend an Attraktivität verlor, stieg die Nachfrage nach einem mittleren Bildungsabschluss kontinuierlich. Gerade im ländlichen Raum wurden erhöhte Bildungsaspirationen besonders spürbar und führten zunächst dazu, dass an vielen Hauptschulen Aufbauklassen eingerichtet wurden. Zum Schuljahr 2010/11 erhielten schließlich alle zweizügigen Hauptschulen die Möglichkeit, eine 10. Klassenstufe einzurichten und einen mittleren Bildungsabschluss, den sogenannten Werkrealschulabschluss, zu vergeben. Sie firmierten ab diesem Zeitpunkt als *Werkrealschulen*.

Erst dieser Ausbau der mittleren Bildung ermöglichte es dem *Gymnasium*, als Vollanstalt mit wissenschaftspropädeutischem Bildungsauftrag und dem Abitur als Angebot für die gehobene Bildung zu agieren, da es zuvor vielfach als Ersatz für eine fehlende mittlere Bildung herangezogen wurde. Die Vorläuferschulen, zu denen bspw. Lateinschulen, Reallateinschulen, Realgymnasien, Progymnasien oder Lyceen zu rubrizieren waren

(Godel-Gassner, 2004), wurden bereits seit 1955 zum Gymnasium vereinheitlicht. Auch das Gymnasium hat in den vergangenen 20 Jahren einige Reformen durchlaufen: So wurde zum Schuljahr 2004/05 mit dem sog. G8 Modell (Gymnasium in 8 Jahren) eine Verkürzung von ursprünglich neun auf acht Schuljahre bis zum Abitur eingeführt, mit dem Ziel, die Schüler:innen früher in Studium und Beruf eintreten zu lassen. Die damit einhergehende Verdichtung des Lehr-Lern-Stoffes wurde vielfach kritisiert und eine zunehmende Belastung der Schüler:innen beklagt, sodass ab dem Schuljahr 2025/26, nach zwanzigjähriger Laufzeit dieses verkürzten Modells, auf Druck der Elternschaft die flächendeckende Wiedereinführung des neunjährigen Modells umgesetzt wird.

Neben den allgemeinbildenden Gymnasien vermochten sich in Baden-Württemberg mit Bestrebungen der 1960er Jahre, die vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, auch *berufliche Gymnasien* zu etablieren. Sie gehen in ihren Anfängen auf die Umwandlung von Wirtschaftsoberschulen in wirtschaftswissenschaftliche Gymnasien zurück. Berufliche Gymnasien bestehen in einer dreijährigen Aufbauform in der Sekundarstufe II, sind darüber hinaus auch in der Variante einer sechsjährigen Aufbauform, die in der Sekundarstufe I beginnt, zu finden. Sie erfuhren eine beständige Ausdifferenzierung und sind heute in verschiedenen Schwerpunktprofilen geordnet: einem technischen Profil, einem wirtschaftswissenschaftlichen Profil sowie einem lebens- und humanwissenschaftlichen Profil, zu denen das Agrarwissenschaftliche-, das Ernährungswissenschaftliche-, das Biotechnologische und das Sozialwissenschaftliche Gymnasium zählen. Etwa ein Drittel aller Abiturprüfungen des Landes wird zwischenzeitlich an diesen Beruflichen Gymnasien abgelegt.

In dieser seit Mitte der 1960er Jahre verwirklichten Dreigliedrigkeit, die in ihren Grundzügen über etwa 60 Jahre hinweg nur unwesentlich verändert wurde, wurde zum Schuljahr 2012/13 mit der *Gemeinschaftsschule* erstmals eine integrierte Schulart eingeführt, in welcher alle drei Bildungsgänge unter einem Dach angeboten werden und in einer Klasse somit nach drei verschiedenen Bildungsstandards unterrichtet wird. Gemeinschaftsschulen setzen damit bewusst auf eine inklusive Beschulung einer sehr heterogenen Schülerschaft. Die Gemeinschaftsschule erlebte eine rasante Gründungsdynamik: Wurden im ersten Jahr bereits 42 Schulen des Landes – überwiegend Werkrealschulen – in Gemeinschaftsschulen transformiert, so waren

es bis zum Schuljahresbeginn 2017/18 schon 316 öffentliche und private Gemeinschaftsschulen (Ridderbusch, 2019, S. 167).

Zur faktischen Ausgestaltung des Systems

Aber wie ist es um die faktische Ausgestaltung der gegliederten Sekundarstufe in Baden-Württemberg bestellt? Dies soll anhand von Übertrittszahlen von der Grundschule im Zeitverlauf und anhand aktueller Daten illustriert werden (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Absoluter und relativer Anteil der Schüler:innen an weiterbildenden Schulen der Sekundarstufen in Baden-Württemberg (Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2024; 2025; eigene Berechnungen; Übertritte auf die drei Schulen der besonderen Art bleiben unberücksichtigt; bei den Sonderschulen, die im Jahr 2015 in Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) umgewandelt wurden, umfasst die Schüler:innenzahl sowohl die Primar- als auch Sekundarstufe.)

Schulart	Schüler:innenzahl 2024/25	Anteil	Standorte öffentlich	Ø SuS Standort
Gymnasium	262.325	41,8 %	376	≈ 698
Realschule	194.526	31,0 %	400	≈ 487
Gemeinschaftsschule	91.871	14,6 %	304	≈ 302
Haupt-/Werkrealschule	40.085	6,4 %	224	≈ 179
Sonderschulen	39.302	6,2 %	392	≈ 100
Summe	628.109	100,0 %	1.696	Ø ≈ 353

Die *Hauptschule* wurde anfänglich von einem Großteil der Schüler:innen besucht, der teilweise 80 % übertraf. Die Übertrittsquote eines Jahrgangs erreichte in den 1960er Jahren noch zwischen 60 und 70 % und verringerte sich zum Schuljahr 1980/81 auf 41 %. Zwischen 1995 und 2011 sank die Übertrittsquote auf die Hauptschule von 37 auf 23 % und durch die seit 2011 wegfallende Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung nochmals auf nurmehr 9,3 % im Schuljahr 2014/15 (Wacker & Bohl, 2016, S. 29). Dieser Abwärtstrend setzt sich fort: Im Schuljahr 2024/25 besuchten noch

etwa 6,4 % der Schüler:innen eines Jahrgangs eine Haupt- und Werkrealschule als weiterführende Schule (d. h. durchschnittlich nur 179 Schüler:innen pro Standort), die zumeist im Verbund mit einer Grundschule organisiert ist.

Die *Realschule* besuchen im Schuljahr 2024/25 hingegen 31 % der Jugendlichen als weiterführende Schule. Die Übertrittsquoten sind im zeitlichen Verlauf weitgehend stabil geblieben. Die neu hinzugekommenen *Gemeinschaftsschulen* können immerhin mit einem Schüleranteil von fast 15 Prozent eines Jahrgangs aufwarten. Die deutlichsten Zuwächse hat indes das *Gymnasium* zu verzeichnen: Während der Besuch des Gymnasiums in den Nachkriegszeiten noch vornehmlich den geistigen und sozialen Eliten der Gesellschaft vorbehalten war, so stellt es zwischenzeitlich die meistgewählte weiterführende Schulart mit den höchsten Übertrittsquoten aus allen sozialen Schichten dar. Zum Schuljahr 2024/25 traten knapp 42 % der Lernenden aus der Grundschule in das Gymnasium über. Zu betonen ist im Weiteren die Zunahme von Schüler:innen an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, deren Schüler:innenzahl zum Schuljahr 2024/25 von 3,3 auf 3,8 % stieg¹.

Die Übertrittszahlen auf die Schularten der Sekundarstufe I verdeutlichen, dass vor allem das Gymnasium sowie die Real- und Gemeinschaftsschulen in der Sekundarstufe I angewählt werden (etwa 87 % der Schüler:innen wechseln aus der Grundschule in diese Schularten über), während die Werkrealschulen nur geringe Übertrittsquoten aufweisen. Die Anzahl der Schulstandorte (N= 1.696) weist für die Sekundarstufe zudem auf eine in räumlicher Hinsicht kleingliedrige Struktur hin, die gar als „Zerklüftung“ (Futterer, 2024, S. 50) beschrieben wird. Sie führt dazu, dass besonders in den nicht gymnasialen Schularten des Bundeslandes eine zunehmende Konkurrenz um Ressourcen und Schüler:innen zu beobachten ist.

Theoretische Begründungslinien für ein gegliedertes Schulsystem

Für eine gegliederte Schulstruktur sind Begründungen und Gegenargumente aufzufinden. Im Folgenden werden zunächst die das gegliederte Schulsystem stützenden Perspektiven aufgeführt, während im Weiteren kritische Argumente skizziert werden.

Für die Gliederung lassen sich verschiedene theoretische Begründungslinien heranziehen, die (bildungs)politisch, soziologisch, pädagogisch sowie bildungstheoretisch motiviert sind und vorwiegend der Literatur der 1960er Jahre entstammen. Helmut Fend (2006, 2012) beschreibt die Institution Schule als ein gesellschaftliches Teilsystem mit spezifischen Funktionen (Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration). Mit Blick auf die Gliederung des Schulwesens treten insbesondere die Qualifikations- sowie die Allokationsfunktion hervor. So lassen sich die unterschiedlichen Schularten im Sekundarbereich vorwiegend mit dem Anspruch begründen, durch gezielte Zuweisung am Ende der Primarstufe eine Homogenisierung der Schüler:innenschaft zu erreichen und diese gemäß ihrem Leistungsvermögen und der anvisierten beruflichen Zukunft bestmöglich zu qualifizieren. Einer Gliederung der Schulstruktur liegt so die Idee einer leistungsbezogenen Differenzierung zugrunde, die sich im meritokratischen Prinzip begründet. Dadurch sollen sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwächere Schüler:innen adäquate Bildungsangebote innerhalb homogener gedachter Schularten erhalten und ihnen später ermöglichen, einen der individuellen Leistung angemessenen Platz innerhalb der Gesellschaft zu erhalten.

Pädagogisch-psychologische Perspektiven, wie etwa von Piaget (1991) oder Vygotskij (1981), betonen wiederum die individuellen Entwicklungs- und Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen. Durch ein mehrgliedriges System erhofft man sich unter Rückgriff auf diesen Ansatz die Chance, unterschiedliche Bildungswege und Lerngeschwindigkeiten mit einem eigenen Bildungsangebot zu berücksichtigen und eine gezielte Förderung durch Vermeidung von Unter- und Überforderungssituationen auf Seiten der Schüler:innen zu erreichen.

Als weiterer Begründungsansatz kann die Humankapitaltheorie herangezogen werden (z. B. Becker, 1964), die einen Zusammenhang zwischen Bildung, Produktivität und Einkommen postuliert. Ein gegliedertes Schulwesen, das eine mögliche frühzeitige Vorbereitung der Schüler:innen auf spezifische Berufs- und Bildungswege vorsieht, trägt nach dieser Argumentation zur Optimierung des Humankapitals bei. Sie ermöglicht eine effiziente Nutzung gesellschaftlicher Ressourcen und fördert die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit.

Den o.g. Perspektiven stehen jedoch auch kritische Sichtweisen und empirische Befundlagen mit Blick auf ungünstige Effekte des gegliederten Schulsystems gegenüber. Sie werden in den folgenden beiden Kapiteln zusammengefasst.

Theoretische Begründungslinien gegen ein gegliedertes Schulsystem

Schon in der ersten Hälfte der 1960er Jahre avancierte das deutsche Bildungswesen und insbesondere der Sekundarbereich zu einem bestimmenden Thema in Politik und Öffentlichkeit (Meifort, 2017, S. 125). Kritik wurde vielfach aus der Zielperspektive eines aufzubauenden demokratischen Staates vorgebracht, bei welcher der Jugend eine besondere Rolle zugedacht war (Meifort, 2017, S. 43). Dahrendorf, der dem Gedanken verpflichtet war, „dass begabte Schüler durch das Bildungssystem unter ihren Möglichkeiten blieben und ihr individuelles Potenzial nicht ausschöpfen konnten“ (Meifort, 2017, S. 126), argumentierte demgemäß, das deutsche Schulsystem trage eher zur Selektion und Fortschreibung gesellschaftlicher Hierarchien als zur Emanzipation der Lernenden bei (Dahrendorf, 1965). Die frühe Zuweisung der Schüler:innen auf unterschiedliche Schularten stand seiner Auffassung nach im Widerspruch zum Ideal der Chancengleichheit, indem sie die Bildungswege in sozialer Hinsicht determiniere, anstatt deren individuellen Potenziale zu fördern. Ähnlich argumentiert Adorno (1969), der betonte, dass Bildung nicht auf reine Wissensvermittlung reduziert werden dürfe, sondern zur kritischen Reflexion anregen sowie zu individueller Selbstbestimmung befähigen solle. Das gegliederte Schulsystem stehe seines Erachtens diesem Ideal entgegen, da es Menschen frühzeitig auf spezifische berufliche Rollen vorbereite und somit gesellschaftliche Anpassung fördere, anstatt Emanzipation zu ermöglichen.

Auch Soziologen wie James Samuel Coleman (1966), Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) stellen den Anspruch der Chancengleichheit im gegliederten Schulsystem klar in Frage und postulierten die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch gegliederte Schulsysteme, begründet durch deren Privilegierung des kulturellen Kapitals: So verfügten Kinder aus bildungsnahen Haushalten für gewöhnlich über deutlich mehr bildungssprachliche, kulturelle und soziale Ressourcen und seien gegenüber

Kindern aus bildungsfernen Familien, die erhebliche strukturelle Nachteile überwinden müssen, um in der Schule zu reüssieren, deutlich im Vorteil.

Zur empirischen Befundlage

International-vergleichende Schulleistungstudien, insbesondere die von der OECD durchgeführten PISA-Studien, konnten den schon in den 1960er-Jahren angenommenen Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg in Deutschland wiederholt belegen. Während Länder mit längerer gemeinsamer Schulzeit (z. B. skandinavische Länder) tendenziell sowohl sozial gerechtere als auch leistungsstärkere sowie durchlässigere Bildungssysteme aufweisen (OECD, 2019), zeigten sich für das deutsche Schulsystem eine geringe Durchlässigkeit sowie eine starke Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (sichtbar am steilen sozialen Gradienten) und damit bildungsungleichheitsverstärkende Effekte, bei gleichzeitig nur mittelmäßigem (und offenbar über die Jahre hinweg eher sinkendem) Leistungsniveau. Dieser Befund konnte vielfach in empirischen Studien repliziert werden.

Bereits in der MARKUS-Studie (Helmke & Jäger, 2000) und später in den PISA-Studien (Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001) waren große Überlappungen in den Leistungen der Schüler:innen ersichtlich, bei denen z.T. in Hauptschulen das Leistungsniveau von Gymnasien erreicht wurde – und umgekehrt. Angesichts dieser vielfach replizierten Befunde ist es schwer, die Idee der gelingenden leistungsbezogenen Zuweisung von Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit sowie die Idee homogener Klassenverbände in den jeweiligen Schularten aufrecht zu erhalten.

In der Beforschung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung wurde ein sogenannter *Kompositionseffekt* empirisch nachgewiesen. Mit dem Begriff wird der Einfluss bezeichnet, den die Zusammensetzung einer Schülerschaft auf die Bildungsbeteiligung und Schulleistung bewirkt (Wacker, 2024, S. 204). So beeinflusst die Zusammensetzung der Schülerschaft die unterrichtliche Performanz und kann sowohl begünstigende als auch hemmende Effekte mit Blick auf Leistungszuwächse oder das akademische Selbstkonzept nach sich ziehen (die Forschung spricht hier vom sog. Referenzgruppeneffekt bzw. Big-Fish-Little-

Pond-Effekt, z. B. Marsh et al., 2007). Bspw. werden begünstigende Effekte an Schulen mit leistungsstarken Schüler:innen aus sozial privilegierten Elternhäusern ersichtlich, wo Lernzuwächse erwiesenermaßen größer ausfallen (Maaz & Dumont, 2019, S. 312). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion stehen vor allem die durch eine ungünstige Zusammensetzung entstehenden leistungshemmenden Effekte im Vordergrund, die zuweilen auch als negative Kompositionseffekte bezeichnet werden.

Den Schularten kommt in gegliederten Schulsystemen auch ein *institutioneller Effekt* zu, weil sie unterschiedliche schulische Lern- und Entwicklungsmilieus generieren (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 177). Dieser institutionelle Effekt konkretisiert sich etwa in unterschiedlichen Lehrplänen, Stundentafeln, Lehrkompetenzen und Unterrichtskulturen (Maaz & Dumont, 2019, S. 312). Auch wenn der Institutionseffekt in hohem Maß mit der Zusammensetzung der Schülerschaft konfundiert ist, lässt er sich gleichwohl als eigenständiger Effekt beschreiben. Im Fokus stehen innere und organisationale Merkmale der Schularten, „die mit den erzielten Kompetenzen und Kompetenzentwicklung der Schüler:innen in einem Zusammenhang stehen“ (Wacker & Scharenberg, 2023, S. 346). Institutionelle Unterschiede sind hauptsächlich zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen aufzufinden und lassen sich zugunsten des Gymnasiums bilanzieren (Maaz & Dumont, 2019, S. 312). Erkennbar wird dieser institutionelle Effekt in Baden-Württemberg beispielsweise in der Wahl der weiterführenden Schulart bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Im Regelschulfall besuchen sie fast ausschließlich die Werkreal- und Gemeinschaftsschulen und nur selten die Realschulen und Gymnasien – ein Umstand, der klare Auswirkungen auf die Unterrichtskultur nach sich zieht.

Die Auswirkungen von Kompositions- und Institutionseffekten in gegliederten Schulsystemen führen wiederum zu differentiellen *Lern- und Entwicklungsmilieus* und damit häufig auch zu *Schereneffekten*. Hierunter wird eine Spreizung von Schulleistungen in den unterschiedlichen Schularten bezeichnet, deren Ursachen bspw. in Unterschieden im Vorwissen und in den familiären Unterstützungsmöglichkeiten liegen (Maaz & Dumont, 2019, S. 312). In Deutschland konnten Leistungsspreizungen zwischen den Schularten insbesondere für das Gymnasium, aber auch für die Realschule

im Vergleich mit der Haupt- und Werkrealschule aufgefunden werden. Insbesondere die sprachliche Intelligenz der Schüler:innen entwickelt sich in Abhängigkeit von der Schulart unterschiedlich stark, worauf Schneider und Stefanek (2003, S. 3) hinweisen. Wenngleich Schereneffekte nicht in allen Studien anzutreffen sind, scheinen sie in gegliederten Schulstrukturen bedeutender zu sein als in nicht-gegliederten Schulstrukturen (Wacker, 2023, S. 204). Maaz und Dumont (2019, S. 325) bewerten für die Gruppe erfolgsarmer Schüler:innen und Lernende mit Fluchtmigration „ein längeres gemeinsames Lernen und die Entkopplung von Schulform und Abschluss positiv, weil ihnen damit mehr Möglichkeiten gegeben werden, ihr Lernpotenzial zu entfalten“ (Maaz & Dumont, 2019, S. 325). Eine Reihe von Forschungsbefunden weisen indes auf Vorteile von heterogenen Klassenzusammensetzungen hin. So verglich etwa Matthewes (2020) in einer jüngeren Studie die Kompetenzveränderungen von Schüler:innen in den 5. und 6. Klassenstufen in den nicht-gymnasialen Schulformen zwischen gegliederten Systemen (Haupt- und Realschulen) und integrierten Schularten. Die Befunde verweisen darauf, dass leistungsschwächere Lernende profitieren und dies nicht zu Lasten der leistungsstärkeren Mitschüler:innen gehe (Matthewes, 2020, S. 6-7). Homogenen Klassenverbänden kommt nach der empirischen Befundlage demzufolge weniger Bedeutung zu, als dies in der Theorie angenommen wurde.

Zusammenfassung und Diskussion: Wohin geht der Weg?

In der Nachkriegszeit wurde in der Bundesrepublik und im Bundesland Baden-Württemberg die (größtenteils) zweigliedrige Schulstruktur der Weimarer Republik wieder aufgenommen und diese dreigliedrig ausgebaut. Wenn hierbei auch das Sonderschulwesen einbezogen wird, was aufgrund der steigenden Übertritte auch in diesem Bereich naheliegt, kann die Schulstruktur als viergliedrig gekennzeichnet werden. Als Argumentation für dieses Vorgehen diene das Narrativ, dass eine gezielte Zuweisung auf Schularten zu (vermeintlich) homogenen Schülerschaften an den Schularten führt und ebenfalls eine adäquate Allokation auf den Arbeitsmarkt ermöglicht, welche die Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliche Prosperität insgesamt befördert. Die gegliederte Schulstruktur war (zunächst) in der

Nachkriegszeit und der Phase der Bildungsexpansion ein pragmatisches und recht erfolgreiches Programm, um den vorherrschenden schichtspezifischen und regional differierenden Beteiligungsmustern zwischen höherer und niederer Bildung entgegenzuwirken (Zymek, 2013). Nach einer längeren Phase schulstrukturpolitischer Zurückhaltung wurde die Viergliedrigkeit im Jahr 2012 durch die Einführung der Gemeinschaftsschule zur Fünfgliedrigkeit erweitert. Zieht man hierbei auch die beruflichen Schulen und Gymnasien in die Betrachtung mit ein, ist die Struktur von einer Vielgliedrigkeit gekennzeichnet, bei der die Ersatz- und Ergänzungsschulen des Privatschulsektors, die etwa 10 % der Schulen des Bildungssystems ausmachen, noch gar nicht berücksichtigt sind.

Bereits in der Expansionsphase des Bildungssystems wurden Argumente gegen die Gliederung vorgebracht. Sie betreffen eine auf berufliche Rollen und gesellschaftliche Anpassung zielende Ausrichtung, die Emanzipation verhindert und eine damit verbundene unzureichende Chancengleichheit, die soziale Ungerechtigkeiten in den Gliedern reproduziert und Bildungswege sozial determiniert. Diese schon in den 1960er Jahren geäußerten Befürchtungen konnten seit den 2000er Jahren in international vergleichenden Bildungsstudien vielfach belegt und immer wieder repliziert werden. Ebenfalls zeigt die empirische Forschung auf, dass mit den Schularten unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die sich in Kompositions- und Institutseffekten begründen und Schereneffekte in der Leistungsentwicklung begünstigen. Der Forschungsstand stützt nach Steinmann und Strietholt (2024) „die Kritik, dass gegliederte Schulsysteme ihr Ziel einer bestmöglichen Förderung aller Schüler/-innen zu verfehlen und stattdessen soziale Ungleichheiten zu verstärken scheinen“ (S. 825). Mehrheitlich weisen die Befunde darauf hin, dass eine frühe Aufteilung der Kinder in verschiedene Schullaufbahnen am Ende der vierten Jahrgangsstufe mit einem hohen sozialen Preis verbunden ist und maßgeblich zum Nachteil der bildungsferneren Schichten ausfällt.

Über die theoretischen Einsichtnahmen und empirischen Befunde hinweg werden in den vorfindlichen Übergangszahlen und Standortangaben Tendenzen ersichtlich, welche die Stabilität der Schulstruktur beeinträchtigen. Insbesondere kommen hier Abschlüssen und die Standortfrage infolge geringer Übertritte auf die Haupt- und Werkrealschulen in den Blick.

Die im gegliederten System vorgenommenen Abschlungen, vorwiegend vom Gymnasium auf Real- und Gemeinschaftsschulen in den Klassenstufen 7 bis 9, vermögen die Stabilität des Systems zu beeinträchtigen (Futterer, 2024, S. 51). Negative Auswirkungen ergeben sich diesbezüglich vor allem für die Real- und Gemeinschaftsschulen, die stabile Gruppenzusammensetzungen durch neu eintretende Schüler:innen zu den Halbjahren nur schwer erreichen können. Im Schuljahr 2021/22 wurden bspw. 2.731 Lernende vom Gymnasium in Realschulen abgeschult (Futterer, 2024, S. 51), was einer Größenordnung von 91 Klassen zu jeweils 30 Schüler:innen (!) entspricht und mit beträchtlichen Auswirkungen auf schulorganisatorischer sowie pädagogischer Ebene für die aufnehmenden Schulen verbunden ist (von individuellen Erschütterungen in den Biografien der abgeschulten Schüler:innen ganz zu schweigen).

Probleme ergeben sich vor allem auch durch die sinkenden Übertrittszahlen auf die verbleibenden Haupt- und Werkrealschulen, die vielerorts von Schließung bedroht sind. Während viele andere Bundesländer schon seit den 1950er und vornehmlich in den 1970er-Jahren die Zusammenlegung von Schulen praktizierten, hielt Baden-Württemberg an den vielen kleinen Hauptschulen fest und versuchte diese durch Ermöglichung des Werkrealschulabschlusses als mittleren Bildungsgang zu stärken (Albrecht, 2013, S. 153; Ridderbusch, 2019, S. 169). Träger der Schulen im Bereich der Sekundarstufe I sind im Bundesland vielfach die Gemeinden, nicht die Landkreise, wie bspw. in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen oder Hessen, wo dementsprechend drei bis sechszügige Schulen anzutreffen sind (Albrecht, 2013, S. 149). Zum Schuljahr 2022/23 waren an den 229 Haupt- und Werkrealschulstandorten des Landes in 22 Schulen weniger als 16 Schüler:innen in der Eingangsklasse gemeldet (Futterer, 2024, S. 49). Wenngleich dies sicher mit positiven Effekten auf die soziale Beheimatung der Schüler:innen einhergeht, sind damit doppelte negative Effekte verbunden: Einerseits fallen ungleich höhere Grundkosten pro Jugendlichen im Vergleich zu einer Schule mit 600 bis 1000 Lernenden an (Albrecht, 2013, S. 149), und andererseits ist die fachliche Abdeckung des Unterrichts, vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern, schwieriger einzulösen. Deshalb wird aus bildungsökonomischen und pädagogischen Gründen eine Schüler:innenanzahl unter 800 Lernenden als kritisch betrachtet (Zierer, 2023, S. 54).

Und schließlich führen die vielen parallel existierenden Sekundarschularten im Bundesland dazu, dass in unterschiedlichen Schularten gleiche Bildungsabschlüsse ermöglicht werden. Die Schulen im Bildungsraum werden so in den Wettbewerb um Ressourcen und Schüler:innen gezwungen – ein Umstand, der sich kräftezehrend auswirkt und die Lehrkollegien jedes Jahr vor neue Herausforderungen stellt.

Wie das Bundesland Baden-Württemberg die eingangs erwähnte Herausforderung von einerseits steigenden Bildungsaspirationen in der Gesellschaft und andererseits einer in den letzten Jahren zunehmenden Gruppe von gering Qualifizierten schulstrukturell weiter aufgreifen will, um die Schüler:innen einer zahlenmäßig kleineren nachwachsenden Generation bestmöglich zu fördern, ist ungewiss. Offen bleibt auch, ob sich die politischen Entscheidungsinstanzen für eine faktische Fortsetzung der gegliederten Sekundarstufe entscheiden oder in der längeren Perspektive eine Annäherung und Zusammenführung der Schulformen neben dem Gymnasium befürworten (Ridderbusch, 2019, S. 169). Theoretische Einsichten und empirische Befunde lassen zusammen mit praktischen Erwägungen, die auf die Instabilität des Systems in den nicht-gymnasialen Schularten hinweisen, eine Zusammenlegung der nicht-gymnasialen Schularten in einer zweiten Säule im Bildungssystem geboten erscheinen. Weil diese Schulart der doppelten Zielstellung verpflichtet ist, einerseits hohe Bildungsziele anzustreben und andererseits jedes Kind und jeden Jugendlichen gemäß seinen individuellen Voraussetzungen zu fördern, ist eine entsprechende Ausstattung erforderlich. Vor diesem Hintergrund erscheint ein zweirädriger, gut geölter Karren bessere Chancen auf eine ausbalancierte Fahrt in der Spur zu haben als der bisherige, bei dem manches Rad droht die Luft zu verlieren und den Karren ins Wanken geraten zu lassen.

Literatur

- ADORNO, T. W. (1969).** Theorie der Halbbildung. In R. Dahrendorf, J. Habermas & T. W. Adorno (Hrsg.), *Theorie und Praxis* (S. 93–121). Suhrkamp.
- ALBRECHT, A. (2013).** Schulleitung und Schulorganisation in der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 145–160). Beltz.

- BAUMERT, J., STANAT, P., & WATERMANN, R. (2006).** Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BECKER, G. S. (1964).** *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* University of Chicago Press.
- BENNER, D. (2014).** Auf dem Weg von der Philosophie zur Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Fragen an die Pädagogik* (S. 37-59). Kallmeyer.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1971).** *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Klett.
- COLEMAN, J. S. (1966).** *Equality of educational opportunity.* National Center for Educational Statistics.
- DAHRENDORF, R. (1965).** *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Nannen.
- FEND, H. (2006).** *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEND, H. (2012).** Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/1 Schule* (S. 43-55). Schöningh.
- FUTTERER, M. (2024).** Kopflös in die Vergangenheit. Schulreform der Landesregierung. *Lehren & Lernen*, 50(5), 48-51.
- GODEL-GÄBNER R. (2004).** *Die Geschichte der mittleren Mädchenbildung in Baden und Württemberg von 1871 bis 1933. Ein Beitrag zur allgemeinen Entwicklungsgeschichte der baden-württembergischen Realschule.* Lang.
- HANUSHEK, E. A., & WÖBMAN, L. (2011).** The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education* (Bd. 3, S. 89–200). Elsevier.
- HELMKE, A., & JÄGER, R.S. (HRSG.) (2000).** *Das Projekt MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Schulmerkmale, Unterrichtskontext.* Empirische Pädagogik.
- KLIEME, E., NEUBRAND, M., & LÜDTKE, O. (2001).** Mathematische Grundbildung. Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139-190). Leske+Budrich.
- KÖHLER, H. (2004).** Landesprofil der Schulentwicklung. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 29-67). Leske+Budrich.
- MAAZ, K., & DUMONT, H. (2019).** Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga,

- C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 299–332). Klinkhardt.
- MARSH, H. W., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., BAUMERT, J., & KÖLLER, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631–669.
<https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- MATTHEWES, S. H. (2020). Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied. *WZBrief Bildung*, (40). https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung402020_matthewes.pdf [29.03.2025]
- MEIFORT, F. (2017). *Ralf Dahrendorf. Eine Biographie*. C.H. Beck.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
Online: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html [19.03.2025].
- PIAGET, J. (1991). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde* (3. Aufl., Bd. 1). Klett.
- RIDDERBUSCH, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. Springer VS.
- RUEP, M., & ZENKE, K. F. (2004). Baden-Württemberg. In K. G. Zenke, H.-J. Ipling, & D. J. Bronder (Hrsg.), *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Dritter Band: Länderberichte*. Klinkhardt.
- RÜRUP, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich* (Educational Governance Band 4). Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHNEIDER, W., & STEFANEK, J. (2004). Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. Evidenz für einen Schereneffekt? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 36(3), 147–159.
- STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (2024). Allgemeinbildende Schulen nach Schularten. Online: <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/abschulen.jsp> [20.03.2025].
- STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (2025). *Pressemitteilung 39/2025: Schülerzahl an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen erneut gestiegen*. Online: <https://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2025039> [19.03.2025].
- STEINMANN, I., & STREITHOLT, R. (2024). Die (Ent-)Gliederung des deutschen Schulsystems zwischen 1992 und 2020 in Zahlen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(6), 823–842.
- TENORTH, E. (2019): „Bildung“ – Reflexionen, Systeme, Welten. Aspekte ihrer Struktur und Dynamik am deutschen Exempel. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 49–84). Klinkhardt.

- VYGOTSKIJ, L. S. (1981).** *Denken und Sprechen: Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow*. S. Fischer.
- WACKER, A. (2023).** Schulstruktur und Zweigliedrigkeit: Umbau des Bildungssystems. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Auflage) (S. 197-212). Klinkhardt.
- WACKER, A., & BOHL, T. (2016).** Schulsystem und Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)* (S. 27-44). Waxmann.
- WACKER, A., & SCHARENBERG, K. (2023).** Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 115(4), 345-352. Online: <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.04.05> [19.03.2025]
- WIATER, W. (2013).** Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 11-34). Klinkhardt.
- ZIERER, K. (2023).** *Hattie für gestresste Lehrer 2.0*. Schneider.
- ZYMEK, B. (2013).** Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469-481.

Schule im gesellschaftlichen Umfeld – die Gesellschaft der Schule

Annette Scheunpflug

In diesem Beitrag soll das gesellschaftliche Umfeld von Schule im Mittelpunkt stehen. Dazu wird dieses zunächst abstrakt unter der Perspektive von Komplexität beschrieben (Abschnitt 1). Was bedeutet die dargestellte Entwicklung für das Verständnis von Schule (Abschnitt 2) und was folgt daraus für die Theorie und Praxis von Schule (Abschnitt 3)? Abschließend werden Schlussfolgerungen für das sich vor diesem Hintergrund ergebende Bildungsverständnis angerissen (Abschnitt 4).

Dabei wird vor dem Hintergrund der These der Ausdifferenzierung der Gesellschaft, wie sie von Niklas Luhmann entwickelt worden ist, argumentiert. Auch andere Theorieperspektiven wären möglich, z. B. eine ökonomische oder ein Zugang über die Metapher der „Bildungslandschaft“ (Sixt et al., 2018). Angesichts der vielfältig geäußerten Überforderungsgefühle von Lehrkräften erscheint mir ein Zugang, der sich mit der Komplexität der zeitgeschichtlichen Entwicklung auseinandersetzt, besonders interessant.

Komplexitätssteigerung im gesellschaftlichen Umfeld: Weltgesellschaft als Verweisungshorizont

Dass Gesellschaften immer komplexer werden, lässt sich inzwischen auch im Alltag beobachten. Schulbezogene Alltagsbeobachtungen sind beispielsweise die zunehmende Vielfalt der Lebenswelten, wie sie sich in unterschiedlichen Ansprüchen an Schule, an Zugängen zu Bildung, elterlichem Erziehungsverhalten und Mehrsprachigkeit manifestieren, in der in Umfang und Dauer anwachsenden Mediennutzung von Schülerinnen und

Schülern (und Lehrkräften) sowie in einem Wachstum an Wissensbeständen, das die Auswahl schulischer Lernstoffe erschwert und die Anforderungen an Lernen steigen lässt.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Ein gewichtiger Grund ist das Bevölkerungswachstum; denn mehr Menschen produzieren mehr Kommunikation. So lebten vor ca. 4000 Jahren zwischen der Ostsee und der Ägäis rund 8,2 Millionen Menschen. Das gleiche Gebiet wird heute von 280 Millionen Menschen besiedelt (Müller & Diachenko, 2019). Seit dem Jahr 1900 hat sich die Zahl der Menschen vervierfacht – also ein erheblicher Anstieg. Ein weiterer Grund sind technologische Veränderungen, die die Mobilität unterstützen (Auto-, Bahn- und Flugverkehr), die Kommunikation erheblich beschleunigen (wie die verschiedenen Technologien des Buchdrucks, das Telefon oder das Internet), die Landwirtschaft effektivieren (landwirtschaftliche Maschinen) und das Alltagsleben rationalisieren (z. B. über Maschinen im Haushalt). Entsprechend ist die Schule als institutioneller Raum bedeutsamer geworden und hat sich für die nunmehr immer größer werdende Anzahl von Schülerinnen und Schülern erheblich ausdifferenziert (Lundgreen, 2000). Ein dritter Grund sind Formen der sozialen Ausdifferenzierung, die zu einer Individualisierung des menschlichen Lebens führen. Ob diese Gründe ausreichen oder ob zum Beispiel menschengemachte Regeln, wie zum Beispiel die Ordnung des Welthandels oder des nationalen wie supranationalen Zusammenlebens, auch zur Steigerung der Komplexität beitragen (oder vielmehr als Reaktionen darauf gelesen werden sollten), ist umstritten und wird je nach soziologischem Theoriezugang unterschiedlich gewertet. Fakt ist aber in jedem Fall: Die Komplexität steigt an.

In diese Komplexitätssteigerung ist ein weltgesellschaftlicher Verweisungshorizont inkorporiert. Niklas Luhmann (1971; 1997) hat schon in den 1980er Jahren herausgearbeitet, dass die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft nicht bedeutet, dass sich eine homogene Gesellschaftlichkeit mit gleichen Partizipationsmöglichkeiten entwickelt. Vielmehr hat er betont, dass es in weltgesellschaftlichen Verhältnissen nicht mehr möglich sei, ohne den Bezug auf Welt bzw. auf andere das eigene Leben zu beobachten. Genau dieser mitschwingende Verweis charakterisiert die weltgesellschaftliche Entwicklung bzw. die Globalisierung. Es bedeutet also, in der Beobachtung von Welt immer die ‚ganze Welt‘ mitschwingend einbezogen zu haben. Mit

diesem Weltbezug angemessen umzugehen, ist alles andere als trivial. Allzu leicht hört das Denken hinter dem eigenen Wohnort, der eigenen Sprachgruppe oder dem eigenen Nahbereich auf, und allzu schnell rührt dieser Weltbezug entweder an unreflektierte Ängste oder unproduktive Überlegungsgefühle. Schon Immanuel Kant hat die sich zu seiner Zeit noch sehr zart abzeichnenden Formen der Globalisierung kritisch vorweggenommen, wenn er schreibt, dass es unter „den Völkern der Erde“ so weit gekommen sei, „dass die Rechtsverletzungen an einem Platz der Erde von allen gefühlt werden“ (Kant, 1795/1964, S. B44) und dass der „Einfluss, den jede Staatserschütterung in unserem durch seine Gewerbe so sehr verketteten Weltteil auf alle anderen Staaten tut, so merklich“ ist (Kant, 1795/1964, S. B44). Menschen neigen seiner Meinung nach zu Egoismus und zu sozialer Kälte den Menschen gegenüber, mit denen sie nicht persönlich bekannt sind. Gleichzeitig sei es unausweichlich, miteinander umzugehen und zusammenzuarbeiten. Er spricht deshalb von einer „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen und meint damit „den Hang derselben, in Gesellschaft zu treten, der doch mit einem durchgängigen Widerstande, welcher diese Gesellschaft beständig zu trennen droht, verbunden ist“ (Kant, 1784/1964, S. 392). In modernen Gesellschaften kann Zusammenleben also nicht mehr auf der Grundlage der Idee einer Kleingruppe mit emotionaler Nähe oder auf dem Modell der Familienzusammengehörigkeit organisiert werden, sondern benötigt das Verständnis einer abstrakteren sozialen Ordnung für das Zusammenleben und die Entfaltung von Freiheit. Dieses Verständnis einer abstrakten sozialen Ordnung ist eng mit einem Freiheitsbegriff verbunden; denn nur eine freiheitliche Gesellschaft vermag es, beide Aspekte des Menschseins, nämlich menschliche Sozialität wie Individualität, in einen Ausgleich zu bringen (Kleingeld, 2012). Ungeselligkeit ermöglicht Freiheit, und Freiheit führt zu weiterer Ungeselligkeit. Gleichzeitig streben Menschen nach Geselligkeit, sie lieben die konkrete Sozialität und präferieren die Menschen, die sie kennen. Die Prozesse der Globalisierung erfordern zu lernen, diese Geselligkeit und Ungeselligkeit zum einen als persönliche Lebenserfahrung auszutarieren und zum anderen in ein Gesellschaftsverständnis zu überführen, das mit den damit verbundenen Ambivalenzen, der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Werte und der potenziellen Überforderung angemessen umzugehen vermag.

Das gesellschaftliche Umfeld im schulischen Kontext

Diese umfassenden gesellschaftlichen Prozesse zeigen hinsichtlich der Schule spezifische Ausprägungen. Diese werden im Folgenden orientiert an den von Niklas Luhmann herausgearbeiteten Sinndimensionen komplexer Diskurse (1985, S. 112-141) als Sach-, Zeit- und Sozialdimension sowie als Raumdimension (1997, S. 145) beschrieben:

In sachlicher Hinsicht

In sachlicher Hinsicht bedeutet diese Steigerung der Komplexität für den schulischen Kontext erstens, dass das, was sich an Unterrichtsfächern in der Schule etabliert hat, unter Leistungsdruck gerät. Heute ist die durchschnittliche Kompetenzerwartung an Schülerinnen und Schüler deutlich höher, als dies beispielsweise in Preußen Mitte des 19. Jahrhunderts gewesen ist (Zahlen z. B. zur Analphabeten-Quote in Preußen, Block, 1996). Die damit verbundenen psychischen Herausforderungen sowie die Anforderungen an schulische Einzelförderung werden erst in den letzten Jahren so richtig erkennbar. Zweitens ist der lebensweltliche Kontext, in dem schulische Inhalte eingebettet werden, divers und nicht mehr konsensuell. Dies verstärkt die Anforderungen an „epistemische Heterogenität“ (Rau, in Vorbereitung) in der didaktischen Aufbereitung von Inhalten und stellt damit gerade in geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern hohe Anforderungen an die fachliche Professionalität von Lehrkräften. Drittens drängen neue Inhalte in den schulischen Alltag, zum Beispiel im Hinblick auf Nachhaltigkeit und die Bewältigung des Klimawandels. An dieser Stelle wachsen die Anforderungen an Schule in der Kohärenz zwischen ihrer Organisationsform (nachhaltige Beschaffung, Energieeinsparung, Energieproduktion, demokratische Beteiligungsformate) und den als bedeutsam vermittelten ethischen Anforderungen (z. B. hinsichtlich von Nachhaltigkeit oder demokratiebezogenen Lebensformen). Zudem wird die Werteerziehung an Schulen herausgefordert, da Werte im schulischen Kontext plural und in antinomischen Gegensätzen in Erscheinung treten. Schulische Werteerziehung setzt beispielsweise gleichzeitig auf Freiheit und Solidarität, auf Selbstverwirklichung und auf Verzicht, auf Prinzipientreue und Kreativität. Diese antinomischen Ansprüche gilt es situativ auszubalancieren und dies zudem zu lehren. Vor dem Hintergrund des exponentiellen

Anstiegs des Wissens der Menschheit wächst zudem die Unsicherheit angesichts des damit immer größer werdenden Nicht-Wissens. Es ist eine Herausforderung, diesen Umgang mit Unsicherheit zu lernen und damit methodisch, konstruktiv, selbstbewusst und gleichzeitig demütig umzugehen. Lehrkräfte verlieren damit auch ihr Wissensmonopol und können ihre Autorität nicht mehr mit dem Status der vermeintlichen Allwissenheit absichern.

In zeitlicher Hinsicht

Schule war in der Vergangenheit zumindest potenziell mit dem Versprechen verbunden, dass auch dann, wenn sich ihr Nutzen in der Gegenwart nicht unmittelbar erschloss, dieser zumindest für die Zukunft zu erwarten sei. Dieses Zukunftsversprechen ist zwar in allgemeiner ökonomischer Hinsicht in dem Sinne noch gültig, dass Menschen mit höherer Bildung im statistischen Durchschnitt ein höheres Einkommen erzielen, jedoch nicht im Hinblick auf unmittelbaren Nutzen des vermittelten Wissens. Zweitens ist schulisches Wissen auf sicheres Wissen hin ausgewählt. Die Zukunftsunsicherheit ist damit als Thema selbst wenig schulisch präsent. Angesichts der Kontingenz von Zukunft wird das Leben und Handeln in Ungewissheit eine wichtige Lernherausforderung, auf die die Schule angesichts ihrer Perspektive auf sicheres Wissen jedoch nur wenig reagieren kann. Die damit verbundenen psychischen Entwicklungsherausforderungen von Heranwachsenden, das Aushalten von Zukunftsangst, Verzagtheit oder gar Depressionen stellt eine Aufgabe mit zunehmender Bedeutung dar. Die Dringlichkeit von Zukunftsfragen, wie zum Beispiel der Umgang mit dem menschengemachten Klimawandel, wird vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich wahrgenommen: Personen der ‚letzten Generation‘ thematisieren dies anders als die Mehrheit der Bevölkerung.

In räumlicher Hinsicht

In räumlicher Hinsicht ist Erde ‚entdeckt‘. Jeder Ort ist mit nahezu jedem verbunden und erreichbar. Die Schule ist spätestens durch die Tätigkeit von Missionsgesellschaften und kolonialen Regierungen universalisiert; jeder Staat dieser Erde hat heute die allgemeine Schulpflicht rechtlich verankert und verfügt über ein Netz an Schulen. Gleichzeitig verlieren die Dinge aufgrund dieser universalen Durchdringung ihren Anker im Raum,

werden ihrer Einzigartigkeit entzogen und erscheinen letztlich austauschbar – Flughäfen sehen überall ähnlich aus, ja weisen sogar ähnliche Geschäfte auf, Innenstädte ähneln sich in Architektur und Infrastruktur. So stehen beispielsweise in Kigali in Ruanda die gleichen Ampeln wie in den USA. Fremdheit und Vertrautheit verlieren ihre geografische Zuordnung: Das, was nah ist, kann fremd erscheinen, während manche Dinge, die tausende Kilometer weit weg sind, vertraut wirken. Zudem verweben sich Räume als „glokal“ (Roberston, 1995), in der Gleichzeitigkeit von Lokalem und Globalem.

Diese Phänomene zeigen sich auch in der Schule. Weltweit lassen sich Schulen - trotz aller Unterschiede – als Schulen erkennen. Trotz aller Differenzen gleichen sich die Curricula weltweit an, sodass eine Untersuchung wie PISA in über 80 Ländern die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit gleichen Standards zu messen vermag. Damit wird auch die gemeinsame länderübergreifende Arbeit an der Qualität von Schulen (Bohl et al., 2023; Hofmann et al., 2023; Ress et al., 2025) sowie der Lehrerbildung (Ress et al., 2025; Krogull & Scheunpflug, 2017) möglich. Jedoch stehen Arbeiten, die die globalen Vernetzungen von Schulen in Geschichte und Gegenwart rekonstruieren, noch ganz am Anfang (Schröder, 2002).

In sozialer Hinsicht

Migration, soziale Ausdifferenzierung und zunehmende Individualisierung sind soziale Phänomene gesellschaftlicher Komplexitätssteigerung im Kontext von Schule. Als Notwendigkeit im Umgang mit Heterogenität (Bohl et al., 2017/2024) haben sich diese Phänomene als neue Anforderungsstruktur an professionelles Handeln von Lehrkräften etabliert. Migration ist zu einem omnipräsenten Phänomen geworden. Dies stellt die Schule weltweit vor große Herausforderungen, gilt es doch, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen und Lebenserfahrungen in die Schule zu integrieren und einer migrationsbedingt schwankenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Bildungsangebot zu unterbreiten.

Schulische Sozialerziehung fokussiert sich in erster Linie auf das Zusammenleben der anwesenden Schülerinnen und Schüler im Klassenraum und noch deutlich zu wenig auf eine soziale globale Ordnung des Zusam-

menlebens. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Herausforderungen der Weltgesellschaft sollte sich Sozialerziehung nicht nur auf den sozialen Nahbereich der Klasse fokussieren, sondern sich auch intensiv mit dem Verständnis sozialer Ordnungen in der Weltgesellschaft auseinandersetzen bzw. diese erfahrbar werden lassen (Scheunpflug, 2021).

Die zunehmende Individualisierung führt zu neuen Erfordernissen an Sozialisation. Über Jahrhunderte hinweg wurden junge Menschen fest in die sie umgebende Sozialstruktur hineinsozialisiert. Mündigkeit zu erlangen, bedeutete häufig, sich aus dieser sozialen Struktur zu befreien; das heißt, die sozialen Verhältnisse, in die man hineingeboren wurde, zu überschreiten, um damit an der sozialen Ausdifferenzierung der Gesellschaft teilhaben zu können. Schulische Bildung hatte in diesem Kontext die Doppelaufgabe, einerseits in die Gesellschaft hineinzusozialisieren, indem Gebräuche und Normen tradiert wurden, und zum anderen sich über Bildung aus den Verhältnissen zu befreien. In den letzten Jahren nehmen nun durch die zunehmende Individualisierung die Bindekräfte in die Gesellschaft ab, zugleich nehmen Anforderungen an die Selbstzuordnung in die plurale Gesellschaft zu. Schließlich sind Gesellschaften heute dadurch gekennzeichnet, dass man sich in diese selbst einordnen und in ihnen über Arbeit, Engagement und Teilhabe den eigenen Platz finden muss. Diese Selbstzuordnung zu ermöglichen und dafür offene Räume anzubieten, ist zu einer wichtigen Aufgabe der Schule geworden. Selbstzuordnungskompetenz bedarf der Selbstzuordnungsunterstützung.

Anregungen für die schulbezogene Theoriebildung und die schulische Praxis

Blickt man unter dem Gesichtspunkt von Komplexität auf die gesellschaftliche Umgebung der Schule, dann wird deutlich, dass das Verständnis von Umgebung in dem Sinne, dass eine Institution wie die Schule von einer Gesellschaft so umgeben ist wie eine Lichtung von Wald, nicht tragfähig ist. Schule ist nicht von Gesellschaft umgeben, sondern sie ist selbst Gesellschaft. In sachlicher, zeitlicher, räumlicher und sozialer Dimension manifestiert sich in ihr gesellschaftliche Komplexität. Insofern wäre es angemessener, nicht von einer gesellschaftlichen Umgebung der Schule zu

sprechen, sondern – in Anlehnung an Niklas Luhmann – von der Gesellschaft der Schule.

Aus dieser Perspektive folgt dann eben auch die Notwendigkeit, anstelle der Adressierung von ‚Lernumwelten‘ eher, den Überlegungen Martha Nussbaum folgend, die Frage zu diskutieren, in welcher lernermöglichenden Form sich Gesellschaft in einer Schule zeigt und wie sich Schule aufstellen kann, um umfassendes Lernen zu ermöglichen bzw. die Fähigkeiten (bzw. ‚Capabilities‘ der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte) hinreichend entwickeln zu können (Nussbaum, 2000; 2011).

Wie lässt sich Schule so organisieren, dass sie die sachliche Umgebungskomplexität möglichst gut in Fähigkeiten von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern übersetzt? Dies bedeutet, die sich verändernden Inhalte in das Curriculum der Schule mitaufzunehmen und damit Digitalität, Nachhaltigkeit und weitere aktuelle Entwicklungen zum Thema der Schule werden zu lassen. Allgemeine und abstrakte Inhaltlichkeit sind Formen, um mit Komplexität umzugehen, z. B. über den Versuch, abstraktes Wissen zu vermitteln oder Techniken der Erarbeitung neuer Inhalte ohne schulische Unterstützung weiterzugeben. Die Gefahr liegt darin, als Lehrkraft dem Druck der vielen Fakten, die sich leicht in die Prüfungskultur der Schule integrieren lassen, nachzugeben und zu viele Themen aufzunehmen. Deshalb sind die Hürden hoch, und die Schule ist erst einmal potenziell blind gegenüber neuen thematischen Anforderungen. Die Umstellung von Input- auf Output-Steuerung mit einem Kanon an Kompetenzen und Bildungsstandards ist eine Form der Reduzierung der Eigenkomplexität, um Lehrkräfte leichter auf die Außenkomplexität der Inhaltlichkeit reagieren zu lassen – schließlich spielt es keine Rolle, an welchen Inhalten grundlegende Kompetenzen erworben werden. Gleichzeitig kommt eine Schule nicht ohne die Bestimmung von Inhalten aus, schließlich lässt sich sonst kein systematischer Wortschatz aufbauen oder das geschichtliche Gewordensein eines Staates nachvollziehen. Kriterien für die Aufnahme von Wissen wurden in den späten 1950er Jahren von Wolfgang Klafki als Prinzip des Exemplarischen, der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung als Kriterien für die Auswahl von Inhalten bestimmt. Heute ist die Diskussion um Kriterien der Auswahl von Inhalten resignativer geworden. Die Ermöglichung von Anschlussfähigkeiten, die Sinndeutung und die Frage der Generalisierbarkeit von Wissensbeständen in größere Einheiten

stellen weitere Kriterien der Auswahl dar. Das Erlernen des Umgangs mit dem Gefühl der fachlichen Unsicherheit (durch systematische Recherche, durch Arbeitstechniken, durch die Kompetenz zu gliedern etc.) erscheint eine weitere Form des Umgangs mit sachlicher Komplexität zu sein. Auf Seiten der Lehrkräfte ist sicherlich das lebenslange Lernen ein fester Bestandteil der Professionalität.

Die Übersetzung zeitlicher Komplexität in die Strukturen der Schule erfolgt in vielfältigen Formen von Zeitregimen: Schulzeiten, Stundenzeiten, Stundentafeln, Stundenpläne oder das Wiederholen von Klassen sind streng geregelt und reduzieren zeitliche Komplexität. Erst in jüngster Zeit zeigen sich Schulen flexibler und experimentieren beispielsweise mit individuell wählbaren Zeitpunkten der Abnahme von Prüfungen. Zeitliche Herausforderungen werden in die Freizeit von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkräfte delegiert, z. B. hinsichtlich von Lernzeiten außerhalb der Schule oder Ansprüchen an Zeiten für die Vorbereitung, Elterngespräche und Konferenzen. Gleichwohl verweisen aber die Erschöpfung von Lehrkräften und die zunehmende Depression von Schülerinnen und Schülern einerseits und die Prämierung von Schulen mit dem Deutschen Schulpreis, die sich an die Flexibilisierung von Lernzeiten wagen (vgl. Eichen-dorff-Schule in Erlangen etc.), darauf, dass diese Balance zwischen Erhöhung und Reduzierung von Zeitkomplexität in der Fläche noch nicht hinreichend gelingt.

Schulen werden sich erst langsam ihrer räumlichen Komplexität bewusst (Hornberg & Szakács-Behling, 2025). Die ansteigende Zahl von Schulreisen, gegenseitigen internationalen Begegnungen von Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften zeigt diese implizit. Erst langsam setzt sich das Bewusstsein durch, dass diese internationalen Aktivitäten pädagogischer Qualität und Professionalität bedürfen, um die in sie gesetzten Wünsche hinsichtlich des Sprachlernens, des interkulturellen Lernens und des Abbaus von Vorurteilen mit der notwendigen internationalen Offenheit zu erfüllen (Beuter, 2023; Krogull, 2018; Krogull & Landes-Brenner, 2009). Der räumliche Fuß- und Handabdruck von Schulen hinsichtlich der Fragen globaler Gerechtigkeit – z. B. als Fair-Trade-Schulen – wird auch erst langsam als Form des Umgangs mit dieser speziellen Form räumlicher Globalität erkennbar.

Die stärksten Herausforderungen zeigen sich für Schulen im Umgang mit sozialer Komplexität. Sprachliche soziale Komplexität wird in einer nationalstaatlichen Schule auf Kosten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kompensiert, die oft ihre Herkunftssprache nicht in den schulischen Kontext integrieren können und durch das Erlernen der deutschen Zielsprache benachteiligt sind. Hier wären strukturelle Formen der Steigerung von Komplexität in Form von z. B. staatlichen Regelschulen mit internationalem Profil und Englisch als Zielsprache für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mit Englischkenntnissen einreisen, eine sinnvolle Alternative sowie eine erweiterte Wahlmöglichkeit von Herkunftssprachen als fremdsprachliches Ersatzangebot. In vielen Staaten sind zudem Herkunftssprachen und Schulsprachen nicht identisch, beispielsweise in vielen Ländern mit kolonialer Vergangenheit, in denen Englisch, Französisch, Spanisch oder Portugiesisch Schulsprachen sind, und die Herkunftssprachen nicht an die schulische Bildung anschlussfähig werden. In diesen Fällen wird die Komplexität ganzer Kulturen aus der schulischen Wirklichkeit ausgeblendet.

Der Umgang mit der sozialen Komplexität im Klassenraum bedarf einer professionellen Didaktik, die verschiedene Berufsgruppen einschließt und zu einer Flexibilisierung des Lernens führt. Zudem sind vielfältige Formen der Selbstzuordnung, z. B. in AGs, in Formen des Selbstlernens oder in das Angebot der Nachbarschaft, als Form des Umgangs mit sozialer Komplexität bedeutsam.

Für die schulbezogene Theoriebildung zeigt sich also, dass die Schule über vielfältige Möglichkeiten im Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität verfügt. Vor dem Hintergrund systemtheoretischen Denkens lässt sich die Herausforderung für die Schule zum einen als eine Erhöhung der Eigenkomplexität beschreiben. Komplexität kann nur durch hinreichend komplexe Strukturen absorbiert werden. Neue Inhalte, Profilbildung, Schulentwicklung, Fortbildungen – alles dies kann als Erhöhung der Eigenkomplexität von Schule interpretiert werden. Das kann nur gelingen, wenn dies einhergeht mit der Erhöhung der Eigenkomplexität der handelnden Personen, also der Lehrerinnen und Lehrer. Hier sind dann Lernen und Effizienz gefordert – und Überforderungen sind nicht ausgeschlossen. Zum anderen liegt eine weitere Möglichkeit im Umgang mit Komplexität in der Reduktion von Systemkomplexität und selektiver Wahrnehmung.

Nicht jede neue Entwicklung muss aufgegriffen werden, Zeitverzögerung und Abwarten ermöglicht das Filtern der Dinge, die wirklich wichtig sind. Mit diesem Modus der Komplexitätsreduktion geht die Gefahr einher, nicht mehr angemessen auf Wirklichkeit zu reagieren und als System dysfunktional zu werden. Im Lichte dieser Theorieperspektive liegt die Herausforderung dann darin, soviel Komplexität wie möglich durch Eigenkomplexität zu absorbieren und so wenig wie nötig Komplexität zu reduzieren.

Bildung!

Diese gesellschaftstheoretischen Überlegungen sind mit einem Bildungsverständnis verknüpft, das die Koppelung zwischen individuellem Lernen und gesellschaftlichem Wandel thematisiert (Scheunpflug, 2019). Jedem Bildungsverständnis liegt ein Weltverständnis zugrunde. Im Hinblick auf die Komplexitätszunahme von Gesellschaft ist der Bildungsbegriff mit der Transformation grundlegender Modi des Welt- und Selbstverhältnisses verschränkt worden (Koller, 2011). Die ‚Gesellschaft der Schule‘ verknüpft sich im Bildungsbegriff mit dem, was jeweils individuelle Veränderungen bedingt, wie sich Anlässe für Bildungsprozesse sowie das Verhältnis der Transformation von Welt- und Selbstverhältnis jeweils genauer beschreiben lassen und was jeweils die Identität des Selbst in diesem Prozess des Umgangs mit Komplexität ausmacht (Koller, 2012, S. 110; Scheunpflug, 2022b). Es wird danach gefragt, wie sich in Bildungsprozessen grundlegende Orientierungspunkte verändern lassen – und damit in einem umfassenden Sinne Bildung stattfindet. Betont wird das Herstellen biographisch bedeutsamer Lernsituationen in Bildungsarrangements, das Community-Lernen sowie auch das Workplace-Lernen. Letzteres ist situiertes Lernen in neuen Erfahrungsfeldern, sei es in schulischen Kontexten oder in Feldern des Engagements, wie beispielsweise in NGOs oder in der Bewegung Fridays for future. Damit wird Bildung eine doppelte Rolle zugeordnet. Zum einen geht es um die Transformation des individuellen „Selbst- und Weltverhältnisses“ (Koller, 2012, S. 16). Zum anderen sollen durch diese Bildungs- und Lernprozesse die Transformation kollektiver, gesellschaftlicher

Relevanz- und Normsetzungen vorangebracht und damit kollektive gesellschaftliche Lernprozesse induziert werden. Die Herausforderung eines solchen Bildungsverständnisses liegt darin, Bildung so anzubieten, dass die Notwendigkeit einer sozialen Veränderung nicht einfach nur thematisiert wird, sondern die mentalen Strukturen verstanden werden, „aus denen heraus Menschen handeln“ (Koller, 2012, S. 110). Es müsste also um die „tiefer sitzenden Einstellungen und Überzeugungen gehen, um die Routinen von Bewertungen und um die gesellschaftlichen Narrative, denen wir folgen“ (Krämer, 2018, S. 13).

Mit dieser kurzen Problembeschreibung sind damit auch die Herausforderungen für die Organisation entsprechender Lernarrangements sowohl auf der Seite der Schülerinnen und Schüler wie auch für Lehrkräfte angesprochen. Transformative Bildung ist offenes, lösungsorientiertes und subjektorientiertes Lernen in lokalen Kontexten, das die Komplexität globaler Prozesse wahrnimmt und nach jeweils angepassten Lösungen in einem globalen Problemhorizont sucht. Dabei ist die Gleichzeitigkeit individueller Einstellungsveränderungen und des gesellschaftlichen Innovationsbedarfs in den Blick zu nehmen sowie die Verzahnung von Haltungsveränderungen mit politischen Entwicklungen in einem offenen partizipativen gesellschaftlichen Suchprozess zu bedenken (Scheunpflug, 2022b). Ein komplexes Verständnis der Gesellschaft der Schule indiziert damit entsprechende Anforderungen an Bildung.

Literatur

- BEUTER, K. (2023).** *English as a Lingua Franca among adolescents: Transcultural pragmatics in a German-Tanzanian school setting* (DELf series). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110738462>
- BLOCK, R. (1996).** Determinanten der preußischen Alphabetisierung im 19. Jahrhundert. *Historical Social Research*, 21(1), 94-121. <https://doi.org/10.12759/hsr.21.1996.1.94-121>
- BOHL, T., BUDDE, J., & RIEGER-LADICH, M. (HRSG.). (2017/2024).** *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klinkhardt/UTB.
- BOHL, T., SYRING, M., EL DAMATY, Y., FISCHER, S., & KÄHNE, L. (2023).** *Education at the Refugee Camps: Final Report of the Project 'School Development at Refugee Camps: Status and Perspectives of*

- Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeCe)*. Tübingen Library Publishing.
<https://doi.org/10.15496/publikation-85122>
- HOFMANN, E., MAVHUNGA, E., BOHL, T., MARINGE, F., & DIEKMANN, D. (HRSG.). (2023).** *Teacher Education in South Africa and Germany: Shared perspectives on national and global questions*. Tübingen University Press. <https://doi.org/10.15496/publikation-76504>
- HORNBERG, S., & SZAKÁCS-BEHLING, S. (2025).** Schule als Ort multipler (Bildungs-)Räume. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften 2: Unterricht und Schule gestalten* (S. 346–366). Julius Klinkhardt.
- MUELLER, J., & DIACHENKO, A. (2019).** Tracing long-term demographic changes: The issue of spatial scales. *PLoS ONE*, 14(1), e0208739. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208739>
- KANT, I. (1784/1964).** Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In I. Kant, *Werke* (Bd. 9, S. 33–50). WBG.
- KANT, I. (1795/1964).** Zum ewigen Frieden. In I. Kant, *Werke* (Bd. 9, S. 195–251). WBG.
- KLEINGELD, P. (2012).** *Kant and Cosmopolitanism: The Philosophical Ideal of World Citizenship*. Cambridge University Press.
- KOLLER, H. C. (2012).** *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- KRÄMER, G. (2018).** Transformative Bildung. Zwischen Katastrophen-Pädagogik und Subjektorientierung. In VENRO (Hrsg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (S. 12–16). VENRO.
- KROGULL, S. (2018).** *Weltgesellschaft verstehen: Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Springer VS.
- KROGULL, S., & LANDES-BRENNER, S. (2009).** Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14–19.
- KROGULL, S., & SCHEUNPFLUG, A. (2017).** Der internationale Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“ – Ein Instrument zur Entwicklung von Bildungsqualität und Forschungskompetenz. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 4–8.
- LUHMANN, N. (1971).** Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- LUHMANN, N. (1985).** *Soziale Systeme*. Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1997).** *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- LUNDGREEN, P. (2000).** Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(Beiheft), 140–165.
- NUSSBAUM, M. C. (2000).** *Women and Human Development*. Cambridge University Press.

- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge University Press.
- RAU, C. (IN VORBEREITUNG). *Epistemische Heterogenität als Lehrherausforderung*. Bamberg.
- ROBERTSON, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44). Sage Publications.
- RESS, S., NJOBATI, F., & SCHEUNPFLUG, A. (2025). Change of perspective in transformation processes: A case study of online teaching targeting underserved adult students. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10097-3>
- SCHEUNPFLUG, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Barbara Budrich.
- SCHEUNPFLUG, A. (2021). Global Learning – Educational Research in an Emerging Field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- SCHEUNPFLUG, A. (2022). Theorieangebote pädagogischer Klassiker für weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Globales Lernen* (S. 111–125). Waxmann.
- SCHEUNPFLUG, A. (2022B). Bildung faces globalization: Theoretical reflections, empirical findings, and conceptual considerations for didactics. In E. Krogh, A. Qvortrup, & S. T. Graf (Hrsg.), *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education: Didaktik und Curriculum in the Anthropocene Era* (S. 34–52). Routledge.
- SCHRÖDER, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Waxmann.
- SIXT, M., BAYER, M., & MÜLLER, D. (HRSG.). (2018). *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*. Waxmann.

Institutionelle Effekte auf das und im Bildungssystem

Ein Dialog zwischen Pädagogik und Politikwissenschaft

Karin Amos und Josef Schmid

Nichts ist möglich ohne den Menschen,
nichts ist dauerhaft ohne Institutionen. (Jean Monnet)

Erklärungsansätze, die auf die Bedeutung von Institutionen abheben, haben seit einiger Zeit wieder Konjunktur. Mit dem Präfix ‚Neo‘ versehen, sind allerdings eine ganze Reihe von Spielarten im Umlauf, wobei es durchaus gewisse Wahlverwandtschaften zu den jeweiligen Fächern gibt. So dominiert in der Pädagogik ein eher soziologischer Institutionalismus, der stark mit Weltkultur-Modellen verbunden ist; in der Politikwissenschaft hingegen ist der historische Institutionalismus weit verbreitet sowie – an der Grenze zur Ökonomie – der akteurszentrierte oder Rational Choice Institutionalismus. Insofern liegt es nahe, einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Verwendung dieser Ansätze in den beiden Fächern zu betrachten. Dabei wird im Folgenden weniger methodologisch und systematisch vorgegangen, sondern in Form eines konstruktiven Dialogs und unter Rückgriff auf eigene Forschungserfahrungen der gegenwärtige Diskussionsstand zusammengefasst.

Politische Institutionen als Makro-Einflüsse auf das Bildungssystem: Warum es Unterschiede gibt

Für die Politikwissenschaft gehört die Analyse von Institutionen zur Grundausrüstung des Faches; ja man könnte mit Aristoteles und seiner

Staatsformen-Lehre beginnen. Ähnlich typologisch und deskriptiv orientiert sind bis in die 1950er Jahre hinein die Untersuchungen von Regierungssystem und die Entwicklung von vergleichenden Typologien geblieben, in denen etwa Präsidialsysteme den parlamentarischen oder unitarische den föderativen Systemen gegenübergestellt werden. Diesem älteren Institutionalismus geht es vor allem um die formale Struktur des Regierungssystems, die Kompetenzen des Verwaltungsapparates, aber auch um die Sicherung der Rechte und Freiheiten des Bürgers.

In der vergleichenden Politikwissenschaft der 1960er und 1970er Jahre diente die institutionelle Perspektive vor allem dazu, Besonderheiten oder Abweichungen von der Wettbewerbsdemokratie angelsächsischer Prägung zu untersuchen und deren eigentümliche Funktionsweise zu erklären. Stichworte wie Proporz, Konkordanz sowie später Korporatismus (Gerhard Lehmbruch) bzw. Consensus Model of Democracy (Arend Lijphart) sind Elemente von politischen Systemen (im weiteren Sinne), die besondere Konfliktregulierungsmechanismen entwickelt haben, basierend auf einer längeren historischen Verankerung (vgl. als Überblick Schmidt & Ostheim, 2007; Orban et al., 2016). Aus dieser Sicht sind politische Institutionen geronnene Erfahrungen aus mehr oder weniger erfolgreichen Konfliktbewältigungen und sie lassen sich nur begrenzt verändern. Diese Stabilität ist gelegentlich kritisch als Inflexibilität und als institutionelle Blockade gegen Reformen interpretiert worden (etwa Scharpfs (1985) Theorem der Politikverflechtungsfalle;).

Roland Czada (2010) weist auf zwei Besonderheiten des Phänomens im politischen Kontext (bzw. in der politikwissenschaftlichen Analyse) hin:

- „Institutionen sind verhaltensregulierende und Erwartungssicherheit erzeugende soziale Regelsysteme. Der politische Institutionenbegriff setzt dort ein, wo die Befriedigung sozialer Bedürfnisse bzw. die Herstellung und Verteilung öffentlicher Güter mit Interessengegensätzen einhergeht, die nicht allein durch naturwüchsige Ordnungen bewältigt werden.“ (Czada, 2010, S. 405)
- „Ferner konstituieren und legitimieren sie administrative Akteure, indem sie ihnen die zur Erfüllung bestimmter Aufgaben notwendige Autorität, Deutungsmuster, Verhaltensregeln und soziale Bindungen zuweisen, von denen wiederum das zweckgerichtete, auch informelle politische Handeln geprägt wird.“ (Czada, 2010, S. 406)

Interessanterweise steht diesem großen Fundus an institutionellen Ansätzen und Forschungen in der Politikwissenschaft eine überaus begrenzte Beschäftigung mit dem Bildungssystem gegenüber. Gleichwohl kann man jedoch einige Hypothesen und Überlegungen über institutionelle Effekte auf das Bildungssystem entwickeln.

In einem ersten Schritt kann man sich auf die bekannte Typologie von Wohlfahrtsstaaten von Gösta Esping-Andersen (1990) beziehen. Kurz gefasst ergibt sich Folgendes:

- Relativ viel Bildung für alle durch den Wohlfahrtsstaat bietet der sozialdemokratische oder nordische Typus.
- Analog zu den geringen Sozialausgaben sind im liberalen Modell die öffentlichen Bildungsausgaben niedrig; Bildung wird daher stark privat finanziert und über den Markt geliefert (zu Welten der Bildung ferner Schmid et al., 2011 und Busemeyer, 2015).

Komplizierter und variantenreicher sind diejenigen Länder, die als konservative Wohlfahrtsstaaten bezeichnet werden. Eine Untergruppe, die man als christdemokratisch bezeichnen könnte, legt großen Wert auf das Subsidiaritätsprinzip und weist demzufolge der Familie, freigemeinnützigen Trägern und konfessionellen Einrichtungen eine wichtige Rolle zu (vgl. Van Kersbergen, 1995; Schmid, 1996). In Deutschland sind etwa 2/3 der Kindergärten und ähnliche vorschulische Einrichtungen freigemeinnützig. Bei den sogenannten Privatschulen, die 14% aller allgemeinbildenden Schulen ausmachen, sind etwa 1/3 in Händen von katholischen und evangelischen Kirchen und Wohlfahrtsverbänden (vgl. dazu Ullrich & Strunck, 2012).

Der traditionelle Vorrang der Familie bei Erziehungsfragen und die Rolle des Subsidiaritätsprinzips verbinden sich zur normativen Vorstellung eines geschützten Raumes mit starken Rechten des Individuums gegenüber staatlichen Eingriffen. Die Pflicht zum Schulbesuch (siehe dazu Tenorth, 2014) existiert daher auch nicht in allen westlichen Industrieländern; die besonderen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrkräften, deren Professionalität sowie die staatlichen Zugangsprüfung weisen hier auf eine hohe Sorgfaltspflicht und institutionelle Bindung des Staates hin.

Zwei Erklärungsfaktoren, die sich gut in das Modell des historischen Institutionalismus einfügen, sind der Staat-Kirche-Konflikt sowie die zeitliche Verortung des Aufbaus eines allgemeinbildenden Schulwesens in den großen sozioökonomischen Triasformationen. Denn:

Politische Institutionen sind – entwicklungsgeschichtlich betrachtet – der ‚geronnene politische Wille‘ der Vorgängerregierungen ... und insofern Teil des politischen Erbes der Gegenwart. Institutionen sind nicht ohne Weiteres veränderbar. Oft sind sie der zielgerichteten Veränderung durch die politischen Akteure weitgehend entzogen. Mehr noch, die Institutionen wirken wie ein Filter für das Handeln: Sie ermöglichen bestimmte Problemlösungen und erschweren oder verunmöglichen andere, und sie gewähren Akteuren unterschiedlichen Einfluss auf die Entscheidungsprozesse. (Schmidt, 2007, S. 639)

Der vor 150 Jahren stattfindende Staat-Kirche-Konflikt gilt in der Politikwissenschaft als Grundlage für die Struktur des Parteiensystems und für die Existenz starker christdemokratischer Parteien. Zugleich ist diese Konstellation für eine spezifische Form der Sozialpolitik prägend – und nimmt letztlich (wenngleich auch mit Abstrichen und deutlich weniger erforscht) auch Einfluss auf das Bildungswesen. Damit führen sie zugleich zur Befriedung und Einhegung des Konfliktes. Trotz verschiedener Aufweichungen infolge großer sozialer und politischer Veränderungen bleiben einzelne Elemente besonders resistent. Die Institutionalisierung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen ist ein Beispiel für eine wirkmächtige historischen Pfadabhängigkeit (Simojoki, 2019).

Der zweite Faktor, der eine Rolle spielt, ist die zeitliche Sequenz, d. h. zur schrittweisen Einführung des allgemeinbildenden staatlichen Schulwesens kam es in Preußen schon 1763, also vor der Industrialisierung – mit der Folge, dass Überreste eines ständischen Gesellschaftsbildes als historisches Erbe wirken. In den Worten von Peter Drewek (2015):

Die Entwicklung in Deutschland zeichnet sich dadurch aus, dass hier die ‚Bildungsrevolution‘ des frühen 19. Jahrhunderts der indust-

riellen und politischen Modernisierung etwa im Vergleich zu Frankreich und England vorausging. Zugleich ist das Bildungswesen in Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern durch ein starkes ‚Berechtigungswesen‘ charakterisiert, das Schul-, Hochschul- bzw. Beschäftigungssystem miteinander verkoppelt – am sichtbarsten beim Abitur. ... Durch die Verkopplung von Schul-, Berufs- und Beschäftigungssystem ist das gegliederte Schulwesen in Deutschland eng mit der Sozialstruktur verzahnt. (Drewek, 2015, S. 6)

Ähnlich wie im Feld der wohlfahrtsstaatlichen Politik zielt dies auf die Konservierung von Status und Schichtung ab und hat zum stark gegliederten Schulsystem in Deutschland geführt. Die angemessene – „appropriate“ (March & Olsen, 1989, S. 22) – Ordnung des Bildungswesens, seiner Regeln und Routinen, ist allerdings nicht nur institutionell, sondern zugleich auch machtpolitisch unterlegt. Insofern mischen sich, wie so oft, Ideen und Interessen.

Das gilt auch im Hinblick auf den Föderalismus, der in Deutschland das Bildungssystem wesentlich prägt, da die Länder für Bildung, Wissenschaft und Kultur primär zuständig sind. Ursula Münch (2008, S. 186) spricht zutreffend von deren „Hausgut“. In der Nachkriegszeit tritt aber zum historischen Erbe und den Autonomievorstellungen der Länder ein machtpolitischer, pragmatischer Grund hinzu: In der bürgerlichen Koalition unter Adenauer bildete der Religionsunterricht einen Konfliktherd zwischen CDU und FDP, der durch die föderative Kompetenzverlagerung erheblich minimiert wurde. Dieser Bildungsföderalismus hat in seinem intentionellen Kern bislang alle Reformversuche überlebt.

Ein weiteres Element in der institutionellen Strukturierung des Bildungswesens ist in Deutschland die berufliche Bildung, denn hier sind die Einflüsse der Tarifparteien wichtig. Dieser Teilbereich gilt zugleich als ein Ausdruck des koordinierten oder rheinischen Kapitalismus-Modells. Zugleich führt dieses gesamte institutionelle Gefüge aus korporatistischen Einflüssen und der Existenz von zwei ‚Sozialstaatsparteien‘ – nämlich CDU und SPD – zu einer Programmkonkurrenz zwischen der Sozial- und der Bildungspolitik und zu einer klaren Dominanz der Ersteren. Daher ist Deutschland in vielen Bildungsbereichen ‚nicht einmal Mittelmaß‘ (Schmidt, 2007).

Institutionelle Effekte im Bildungssystem: Warum es keine Unterschiede gibt – oder doch?

Wie die obige politikwissenschaftliche Darstellung gezeigt hat, gibt es bei aller Grundsätzlichkeit von Institutionen, die den Handlungsdruck durch Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit verringern, große Variationen. Das wurde am Beispiel der unterschiedlichen Wohlfahrtsstaatsregime ebenso deutlich wie bereits ‚innersystemisch‘ durch die föderale Struktur in Deutschland. Gemeinsame Ziele sind auf diese Weise schwer zu verfolgen, denn dies erfordert eine Vielzahl von Koordinationshandlungen, Verständigungen und dergleichen. Heterogenität ist gewollt, könnte man sagen: systemisch im Föderalismus, aber auch international, denn Nationalstaaten grenzen sich voneinander ab. Und da das Bildungssystem als zentraler Baustein des Nationalstaats gilt, beharren Staaten auf ihre Souveränität und betonen ihre bildungssystemischen Eigenheiten. Ergänzend zu den obigen Ausführungen zum historischen Institutionalismus hat Dieter Meyer in soziologisch-neoinstitutionalistischer Perspektive die Common School gewissermaßen als Leitmotiv des US-amerikanischen Bildungssystems und ‚Bildung‘ als Leitmotiv des Deutschen identifiziert (2012), dessen vornehmster Ausdruck über Jahrhunderte das humanistische Gymnasium war und es in einigen Bildungsdiskursen immer noch ist. Die Beharrungskraft dieser Form der Institution lässt sich gerade auch an der Geschichte der Gesamtschule zeigen, für die viele Anläufe unternommen wurden: von der Weimarer Republik, über die Demokratisierungsforderungen der Alliierten in der Nachkriegszeit, bis hin zur großen Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren, als die Gesamtschule in den SPD-regierten Ländern als Zeichen von Modernisierung und Chancengerechtigkeit etabliert wurde. Auch wenn sich die Kontroversen inzwischen gelegt haben, insbesondere, weil die deutsch-deutsche Vereinigung auch bildungspolitische Konsequenzen zeitigte, ist Folgendes festzuhalten: die Tatsache, dass in Baden-Württemberg bewusst die Bezeichnung Gesamtschule vermieden und stattdessen der Begriff Gemeinschaftsschule vorgezogen wurde, zeigt auch, dass die Diskussion und der Widerstreit um die Gesamtschule tiefe Spuren in der Gesellschaft hinterlassen haben. Es ist, das muss an dieser Stelle gesagt werden, einer der Verdienste von Thorsten Bohl, dass er sich mit Blick auf die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg von Beginn an engagiert

hat und seine wissenschaftliche Expertise für die inzwischen im Land Baden-Württemberg fest etablierte integrierte Schulart im gegliederten Schulsystem weiterhin einbringt.

...es gibt kein ‚national‘ ohne ein ‚international‘

Seitdem moderne Bildungsinstitutionen, die sich als öffentliche, staatlich organisierte, finanzierte und rechtlich legitimierte etablieren konnten, allen offenstehen, ohne Ansicht von Religion, sozialer Herkunft und Geschlecht, gibt es dazu einen internationalen Diskurs. Schon im frühen neunzehnten Jahrhundert machten sich politisch instruierte Delegationen auf den Weg und holten sich in anderen Ländern Anregungen, um sie zu Hause hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit zu diskutieren. ‚Kindergarten‘ wurde zum internationalen Lehnwort; der Herbartianismus, benannt nach Johann Friedrich Herbart (1776-1841) verbreitete sich und bestimmte in zahlreichen Ländern, darunter auch in den USA, maßgeblich die pädagogische Theorie. Das Bell-Lancaster Modell des wechselseitigen Unterrichts, das heute als vergessen bezeichnet werden kann, war im 19. Jahrhundert ein internationaler Erfolg (Caruso, 2007). Zu nennen sind auch Heinrich Pestalozzis Anstalten der Waisenerziehung und die Schulen Maria Montessoris (insbesondere letztere sind international weit verbreitet). Montessori gilt als erste Pädagogin, die ihr Material urheberrechtlich schützen ließ. John Dewey könnte man als ersten globalen Pädagogen bezeichnen, der u. a. in Lateinamerika, China und der Türkei Spuren hinterlassen hat. Seine Chicagoer Laboratory School war unter anderem Modell für die gleichnamige Bielefelder Laborschule. Diesen Modus der wechselseitigen Beobachtung kennen wir bis heute. Allerdings sagt dieses grundsätzliche Interesse noch nichts darüber aus, ob und wie internationale Anregungen implementiert werden. Die Import-Export-Metapher greift auf jeden Fall zu kurz, denn sie suggeriert ein einfaches Übertragungsverhältnis. Tatsächlich sollte man eher von Anpassungs- und Umarbeitungsprozessen sprechen und vor allem berücksichtigen, dass jeweils nur das infrage kommt, was den Bedarfen und dem politisch Durchsetzbaren im Zielland entspricht. Eines der jüngeren Phänomene ist das plötzlich gestiegene Interesse an Finnland, ausgelöst durch dessen Erfolg in den PISA-Studien. Trotz eines regen und intensiven wechselseitigen Austauschs lässt sich dabei jedoch nicht von einfachen institutionellen Import-Export-Beziehungen sprechen. Vielmehr

handelt es sich in der Regel um Anpassungen und Umarbeitungen, da Bildungseinrichtungen stets stark durch ihre jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte und Traditionen geprägt sind (so führte die erhöhte Aufmerksamkeit für das finnische Schulsystem aufgrund der PISA-Erfolge am Ende hauptsächlich zur Stärkung der Ganztageschule, die sich politisch durchsetzte). Ihre hohe Komplexität macht eine direkte Übertragung fremder Modelle in das eigene System in der Regel unmöglich. Die Unmöglichkeit direkter Übertragung wurde bereits 1900 von einem der Gründerväter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Sir Michael Sadler, in seiner Ansprache anlässlich der Guildford Educational Conference so auf den Punkt gebracht:

We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant. (Bereday, 1964, S. 310)

Wir haben es also mit einer etwas paradoxen Situation zu tun: Einerseits erscheinen Nationalstaaten als abgeschlossene Einheiten, andererseits sind sie permeabel – nicht nur hinsichtlich ihrer physischen Grenzen, sondern auch hinsichtlich ihrer institutionellen und semantischen Orientierungen. Sie kämpfen miteinander um Rangplätze, und dies erklärt, warum sie sich wechselseitig auf zentralen gesellschaftlichen Feldern beobachten. Seit dem neunzehnten Jahrhundert sind dies verstärkt Bildung und Wohlfahrt. Im zwanzigsten Jahrhundert, das zu Beginn durch zwei große Kriege dominiert war, setzt nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs ein anderes Muster ein: der Systemgegensatz. Nun sind es weniger einzelne Staaten, die sich mal mehr, mal weniger argwöhnisch betrachten; jetzt geht es um Ideologien. Der Aufstieg der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ab der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts steht unter diesem Zeichen. Institutionelle Veränderungen im Bildungssystem waren die bereits erwähnte Bildungsexpansion der siebziger Jahre unter dem Vorzeichen von Chancengleichheit und Gerechtigkeit sowie der Aufstieg Internationaler Regierungsorganisationen, IROs, allen voran die Vereinten Nationen (UN) und die Organization for Economic Cooperation and Development

(OECD). Die Bildungsexpansion war aber nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit, sondern auch der wirtschaftlichen Entwicklung. So setzte sich in den Nachkriegsdekaden zunehmend die ökonomische Perspektive der Humankapitaltheorie durch. Als wesentlicher Faktor für den Erhalt und Ausbau des gesellschaftlichen Fortschritts in den Industrienationen galt fortan die Bildung, gemessen an der jeweiligen Beteiligung einer Alterskohorte an sekundärer und tertiärer Bildung.

...von inter- zu transnational

Damit zeichnet sich bereits ab, dass Staaten sich nicht nur gegenseitig beobachten und ihre Bildungspolitik gegebenenfalls auch an den Erfolgen ihrer Nachbarländer ausrichten, vor allem, wenn sie diese institutionellen Veränderungen ohnehin verfolgen und nur nach zusätzlichen Argumenten zur Untermauerung geplanter Strukturreformen suchen (vgl. Zymek, 1975). Vielmehr tritt jetzt eine andere Politikebene auf den Plan und beeinflusst das institutionelle Gefüge. Dies sind die bereits erwähnten internationalen Organisationen OECD und UN sowie verstärkt seit den ausgehenden Dekaden des 20. Jahrhunderts die Europäische Union (EU). Der soziologische Neoinstitutionalismus (NI) kommt mit einem relativ knappen Begriffsapparat aus: Mimesis, Coercion und Normative Pressure (zu deutsch: Nachahmung, Zwang und Normativer Druck) sowie dem Konzept der Isomorphie. Mit letzterem wird im NI versucht zu erklären, warum sich Bildungssysteme trotz ihrer unterschiedlichen Traditionen und Beharrungskräfte dennoch in zentralen Punkten aneinander annähern und nach und nach ähnlicher werden. Nicht in dem Sinn, dass sie identisch sein werden, sondern dass sie sich in zentralen Punkten in ähnliche Richtungen entwickeln. Als Beispiele nennt der NI weltweit zu beobachtende Veränderungen in den Curricula, z. B. aktuell die MINT- oder STEM-Fächer, oder das bis auf wenige Ausnahmen präferierte 6 + 3 + 3 Modell der Schulorganisation, welches sechs Jahre Primarschule, drei Jahre Sekundarschule ‚lower level‘ (die deutsche Sekundarstufe I) und drei Jahre Sekundarschule ‚upper level‘ (die deutsche Sekundarstufe II) umfasst. Mit der Rückkehr zu G-9, wie sie für Baden-Württemberg maßgeblich auf Druck der Elternschaft ab dem Schuljahr 2025/26 als Regelsystem an allgemeinbildenden Gymnasien beschlossen wurde, wird die international geltende Obergrenze

von 12 Schuljahren wieder durchbrochen. In den meisten Fällen sind Mimesis und normativer Druck der Grund für Isomorphie. Da es eine weltweit geteilte Semantik über die Bedeutung der Naturwissenschaften, Technik und Informatik als wesentlicher Innovations- und Wachstumsfaktor avancierter Gesellschaften gibt, setzen die meisten Länder hier auch ihre Investitionsschwerpunkte, gründen entsprechende Schwerpunktschulen oder eigene Schulformen (in Baden-Württemberg steht derzeit ein MINT-Exzellenzgymnasium für die Oberstufen in Rede, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o.J.). Einige Länder importieren ausländische Expertise, um entsprechende Institutionen, auch im tertiären Bereich, aufzubauen. Ein Beispiel für letzteres ist die saudi-arabische King Abdullah University of Science and Technology (KAUST). Diese Beispiele verdeutlichen das Spannungsverhältnis zwischen international anerkannten bildungspolitischen Schwerpunkten und den nationalen bzw. föderalen Kräfteverhältnissen. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Einfluss von Mimesis und normativem Druck nicht unterschätzt werden sollte; so funktionieren beispielsweise auch die PISA-Studien. Die OECD kann auf die Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten nicht direkt durchgreifen, aber sie kann durch wissenschaftliche Expertise Druck ausüben. Coercion oder Zwang finden vor allem dort statt, wo Entwicklungen in Gesetze gegossen werden. An dieser Stelle sieht man, wie die inter- bzw. transnationale Ebene mit der nationalen zusammenwirken. Man erinnere sich an den ersten PISA Schock in den frühen 2000er Jahren. Als die Ergebnisse verkündet wurden, schien noch offen zu sein, für welche institutionelle Strategie sich die Politik entscheiden würde. Gerade vor dem Hintergrund des finnischen Erfolgs schien eine längere gemeinsame Schulzeit oder grundsätzlich eine Gesamtschulform in Rede zu stehen. Dafür entschied man sich nicht. Stattdessen verlaublich die KMK zügig, dass man den Ausbau der Ganztageschule vorantreiben wolle.

Diesen Abschnitt zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der NI in Form des Weltkultur- oder World Polity Ansatzes vor allem erklärt, wie sich institutionelle Modelle verbreiten: Sie tun dies, weil moderne Gesellschaften, die auf Fortschritt und Wachstum setzen, sich schon seit langem wechselseitig beobachten und weil diese Prozesse durch das Auftreten der IROs intensiviert wurden. Ähnlichkeiten der Entwicklung lassen sich vor

allem bei sehr hoch aggregierten Daten nachweisen: etwa an der gestiegenen Nachfrage nach institutionalisierter Bildung – weltweit sind immer mehr junge Menschen immer länger in die Bildungssysteme integriert, oft bis ins dritte Lebensjahrzehnt. Diese Variante des NI ist eine Form der Weltsystemtheorien: die anderen sind die neo-marxistische Theorie Immanuel Wallersteins und die soziologisch-differenzierungstheoretische Theorie Niklas Luhmanns.

...die andere Seite der Institution: die Organisation

An dieser Stelle könnten die beiden Autor:innen einen neuen Beitrag schreiben, stattdessen sollen nur wenige Anmerkungen in Ergänzung zu dem im ersten Abschnitt bereits gesagten folgen. Auch der NI kommt eigentlich aus der Organisationssoziologie. Mit Blick auf Bildung ist eine seiner wesentlichen Einsichten, dass ‚people processing institutions‘ über keinen harten technologischen Kern verfügen (Luhmann und Schorr sprechen hier vom Technologiedefizit). Dies führe dazu, dass sie sich stärker an Umwelterwartungen ausrichten, also das Versprechen etwa, dass schulische Entscheidungen streng nach Leistung und Begabung erfolgen und nicht etwa nach der sozialen Herkunft. Meyer und Rowan (1977) fragten nach der Institutionalisierung von Regeln, die, sobald sie einmal erfolgreich etabliert werden konnten, für gewöhnlich dauerhaften Gültigkeitsanspruch entwickeln. Sie konstatieren wie folgt:

School administrators who create new curricula or training programs attempt to validate them as legitimate innovations in educational theory and governmental requirements. If they are successful, the new procedures can be perpetuated as authoritatively required or at least satisfactory. (Meyer & Rowan, 1977, S. 348).

Mit den PISA-Studien hat eine neue Logik Einzug in die Bildungslandschaft gehalten: Die Output-Orientierung umgeht die „Black Box“ Unterricht, da sie nicht auf Prozesse, sondern auf Ergebnisse abzielt. Gleichzeitig werden auch die Grenzen dieser Steuerung sichtbar. Die erste PISA-Studie, die auf die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationsgeschichte aufmerksam machte, liegt nun mehr als ein Vierteljahrhundert zurück, ohne dass sich signifikante Veränderungen nachweisen

ließen. Das meritokratische Versprechen, wonach Leistung unabhängig von Herkunft honoriert wird, kann so nicht eingelöst werden. Die bisherigen Versuche einer outputorientierten Steuerung zeigen daher nur begrenzte Wirksamkeit. Bildungsorganisationen sind schwer zu steuern – weder politisch durch den Staat (im Unterschied zu klassischen bürokratischen Organisationen) oder durch Schulleitungen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Profession schräg zur hierarchischen Organisation liegt und deren Grenzen und Rollengefüge transzendiert. Dies wird gerade auch durch die komplexer gewordenen Governancestrukturen und Beobachtungsmodi im Bildungsbereich deutlich. Trotz verstärkten Drucks gelingt es nur sehr bedingt, Einfluss auf das operative Kerngeschehen der Bildungsorganisationen zu nehmen.

Fazit: Gemeinsamkeiten, Stärken und Schwächen institutioneller Erklärungen

Trotz aller Unterschiede teilen die institutionalistischen Ansätze die Vorstellung, dass Routinen und Moden bzw. Mimesis wichtig sind – und eben nicht nur (rationale) Entscheidungen von (formal) Regierenden und gebildeten Menschen. Oder wie J.P. Olsen formuliert:

An institutional approach shifts the focus from the specific decision-making process and who governs to the conditions for, and the implications of, vesting intelligence, morals, interests, and authority in institutional principles, procedures, and structures. (Olsen, 1991, S. 111)

Als Paradoxie zugespitzt: Institutionen erzeugen eine gewisse Ignoranz (bzw. eine Selektivität an Wissen), denn nur dadurch ist Handeln (in komplexen Strukturen wie modernen Gesellschaften) möglich. Die Selektivität des Wissens und die Ignoranz gegenüber dem, was als „nicht passend“ – semantisch oder handlungspraktisch – empfunden wird, erklärt auch, warum die bildungshistorische Beobachtung von Peter Drewek, dass das gegliederte Schulwesen in Deutschland eng mit der Sozialstruktur verbunden

sei (Drewek, 2015), noch immer gilt; allen Bemühungen um Chancengerechtigkeit und allen lauten Debatten um Bildungsungleichheit zum Trotz.

Darüber hinaus zeichnen sich hier auch die Spannungsverhältnisse zwischen den unterschiedlichen mit der Erklärung und Analyse von Institutionen befassten Perspektiven ab. Während der soziologische makro-phänomenologische NI (vgl. stellvertretend Meyer, 2005; Boli et al., 1985; Meyer et al., 1997) vorwiegend mit den Prozessen globaler Verbreitung kognitiver Muster befasst ist (z. B.: Bildung als Voraussetzung für gesellschaftlichen Fortschritt und Innovation), geht es anderen Institutionentheorien eher um die Erklärung von Besonderheiten und die Abschottung gegenüber Anmutungen von „außen“. Dies wird besonders deutlich, wenn historisch differenziert betrachtet wird.

Bei allen Vorzügen, die dieser Perspektivwechsel hat, taugen Institutionen-Theorien kaum als alleinige Erklärungen. In politischen Systemen sind meist mehrere Institutionen am Werk; andere, v.a. sozioökonomische Faktoren relevant und entfalten zentrifugale Kräfte und entsprechende Widersprüche (exemplarisch Hübner et al., 2024). Darüber hinaus liefern immer auch Gelegenheitsstrukturen Spielräume für strategisches Handeln von Akteuren. Die Ausbreitung der ‚Weltkultur‘ etwa in Form von OECD-Studien und Empfehlungen bildet nicht nur ein normatives Skript, sondern eröffnet etwa im deutschen Fall die Möglichkeit, bildungspolitische Kompetenzen für den Bund auszubauen. Das reicht von frühkindlicher Erziehung über Digitalisierung der Schulen bis hin zur universitären Exzellenzinitiative. Neue Herausforderungen werden definiert und als politisch relevant akzeptiert, neue Lösungen und Zuständigkeiten werden gefunden und entsprechende Instrumente zum Einsatz gebracht. Manchmal rücken – als Nebeneffekt – alte Probleme ungelöst in den Hintergrund, wie etwa die Verteilungsimplicationen von Bildungspolitik oder die gravierenden Folgen sozialer Ungleichheit. Gerade das Dauerthema soziale Ungleichheit verdeutlicht die Grenzen eines institutionellen Blicks. Wir erinnern uns: Nach dem ersten PISA-Schock reagierte die Bildungspolitik mit dem Ausbau der Ganztagschule. Diese wurde explizit mit dem Ziel institutionalisiert, herkunftsbedingte Ungleichheiten abzuschwächen. Verfolgt man die Debatte, wie sie sich beispielsweise anhand der von FIS Bildung erfassten Publikationen abzeichnet, so findet man ein Vierteljahrhundert später viele

Detaildiskussionen, aber keinen Hinweis darauf, dass die Ganztagschule sich als Game Changer erwiesen habe.

Literatur

- BEREDAY, G. (1964).** Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education." *Comparative Education Review*, 7(3), 307–314.
- BOLI, J., RAMIREZ, F. O., & MEYER, J. W. (1985).** Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145–170. <https://www.jstor.org/stable/1188401>
- BUSEMEYER, M. (2015).** *Bildungspolitik im internationalen Vergleich*. UVK Verlag.
- CARUSO, M. (2007).** Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(Beiheft), 64–77.
- CZADA, R. (2010).** Institutionelle Theorien der Politik. In D. Nohlen & R. O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politik*, Bd. I (S. 205–213). Beck-Verlag.
- DREWEK, P. (2015).** Das gegliederte Schulwesen in Deutschland im historischen Prozess. Ansätze, Quellen und Desiderate der historischen Bildungsforschung. *Archivpflege in Westfalen-Lippe*, 83, 5–9. https://www.lwl.org/waa-download/archivpflege/heft83/05-10_drewek.pdf
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990).** *The three worlds of welfare capitalism*. Polity Press.
- Hübner, N., Jansen, M., Stanat, P., Bohl, T., & Wagner, W. (2024).** Alles eine Frage des Bundeslandes? Eine mehrbenenanalytische Betrachtung der eingeschränkten Vergleichbarkeit von Schulnoten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(1), 517–549. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01216-9>
- KERSBERGEN, K. (1995).** *Social capitalism: A study of Christian democracy and the welfare state*. Routledge.
- LUHMANN, N., & SCHORR, K. E. (1982).** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Suhrkamp Verlag.
- MARCH, J. G., & OLSEN, J. P. (1989).** *Rediscovering institutions: The organizational basis of politics*. Free Press.
- MEYER, H.-D. (2012).** The rise and decline of the common school as an institution: Taking “myth” and “ceremony” seriously. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (S. 51–66). State University of New York Press.
- MEYER, J. W. (2005).** *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt verändern* (G. Krücken, Hrsg.). Suhrkamp.

- MEYER, J. W., & ROWAN, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. (O. J.). MINT-Exzellenz gymnasium Baden-Württemberg. Abgerufen am 26. März 2025 von <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/gymnasium/mint-exzellenz-gymnasium-baden-wuerttemberg>
- MÜNCH, U. (2008). Vernachlässigung eines „Hausguts“. Bundesdeutsche Bildungspolitik zwischen Europäisierung und Entstaatlichung. In H. Scheller & J. Schmid (Hrsg.), *Föderale Politikgestaltung im deutschen Bundesstaat. Variable Verflechtungsmuster in Politikfeldern* (S. 186–215). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845210650-186>
- OLSEN, J. P. (1991). Political science and organisation theory: Parallel agendas but mutual disregard. In R. Czada & A. Windhoff-Héritier (Hrsg.), *Political choice: Institutions, rules and the limits of rationality* (S. 87–120). Campus/Westview.
- ORBAN, A., SAUERMAN, J., & TRAMPUSCH, C. (2016). Varianten des Institutionalismus: Sozialwissenschaftliche Institutionenanalyse. In K. Mause et al. (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft*. Springer.
- SCHARPF, F. W. (1985). Die Politikverflechtungsfälle. *PVS* 26(3), 323–356.
- SCHMID, J. (1990). Bildungspolitik der CDU. *Gegenwartskunde*, 3, 303–313.
- SCHMID, J. (1996). *Wohlfahrtsverbände in modernen Wohlfahrtsstaaten: Soziale Dienste in historisch-vergleichender Perspektive*. Leske + Budrich.
- SCHMID, J., AMOS, K., SCHRADER, J., & THIEL, A. (HRSG.). (2011). *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Nomos.
- SCHMIDT, M. G. (2007). Warum nicht einmal Mittelmaß? Die Finanzierung der deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft*, 56(4), 465–480.
- SCHMIDT, M. G., & OSTHEIM, T. (2007). Politisch-institutionalistische Theorien. In M. G. Schmidt et al. (Hrsg.), *Der Wohlfahrtsstaat*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90708-6_5
- SIMOJOKI, H. (2019). Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive. *Theo-Web*, 18(2), 52–64.
- TENORTH, H.-E. (2014). *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/185878/kurze-geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht/>
- ULLRICH, H., & STRUNCK, S. (2012). *Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen, Profile, Kontroversen*. Springer VS.

ZYMEK, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952.* Henn.

Ohne Erkenntnis keine Politik

Zur Rolle von Interessenvertretungen in bildungspolitischen Prozessen

Michael Hirn, Ute Kratzmeier, Doro Moritz und Matthias Schneider

Interessenvertretung und Wissenschaft – (k)ein Widerspruch

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) versteht sich als Bildungsgewerkschaft. Neben der originären Interessenvertretung für ihre Mitglieder hat sie das gesamte Bildungssystem im Blick und wirkt an dessen Verbesserung mit. Das könnte man für einen Widerspruch halten. Das Gegenteil ist der Fall: Die Beschäftigten können nur dann selbstwirksam, erfolgreich und ohne Überlastung arbeiten, wenn das Bildungssystem und seine Einrichtungen auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse gestaltet sind. Auch die Beschäftigten brauchen für die tägliche Arbeit Konzepte, wie Bildungseinrichtungen wirksam aufgestellt werden und wie dort erfolgreich gearbeitet werden kann. Für beide Aspekte - ‚Verbesserung der Arbeitsbedingungen‘ sowie ‚Mitgestaltung der gesellschaftlich-politischen Prozesse zur Verbesserung des Bildungssystems‘ – ist die GEW neben den Erfahrungen der Beschäftigten auf externe Expertise, vor allem aus der Wissenschaft, angewiesen.

Die GEW Baden-Württemberg gibt deshalb seit Jahrzehnten regelmäßig wissenschaftliche Studien in Auftrag, die eine fundierte Grundlage für bildungspolitische Debatten mit den Mitgliedern und im politischen Raum schaffen. Ein Beispiel hierfür sind die Studien von Klaus Klemm (2009, 2012, 2024) zum Lehrkräftebedarf, die durch ihre fundierten Analysen zur Lehrerberarfsplanung oder zur Entwicklung von Schülerzahlen entscheidend zur Debatte um Ressourcenplanung und Bildungsqualität beigetragen haben. Auch die Expertise Gemeinschaftsschule (Bohl & Meissner, 2013)

lieferte unmittelbar nach der Einführung der Schulart 2012 wertvolle Einsichten für Schulen und Lehrkräfte, etwa in Fragen des Umgangs mit Heterogenität und der Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Durch die systematische Einbindung der Ergebnisse in die politische Diskussion sowie in Gespräche mit dem Kultusministerium konnte die GEW hier entscheidende Impulse setzen.

Die regionale Schulentwicklung ist ein weiteres Beispiel für die erfolgreiche Verbindung von Wissenschaft und Praxis. Nach einer Studie im Auftrag der GEW (Bargel & Bargel, 2011) wurde zum einen 2014 das entsprechende Gesetz in Baden-Württemberg verabschiedet, zum anderen wurde zum Beispiel in Lörrach mit Unterstützung der Universität Tübingen ein umfassender Prozess der regionalen Schulentwicklung durchgeführt.

Aber es wird auch deutlich: Wenn die Politik die Ergebnisse solcher Studien nicht aufgreift und umsetzt, kommt der Wissenschaftstransfer an seine Grenzen. Vielleicht muss ‚die Wissenschaft‘ hier mutiger werden. Oft werden Probleme nur analysiert und Forschungserkenntnisse kleinschrittig aufbereitet. Oft fehlt eine kommunikative Brücke in Gesellschaft und Politik, die auf wissenschaftlicher Grundlage Aussagen zu Zusammenhängen und wirksamen Maßnahmen ermöglicht. Hier bietet die Arbeit von Thorsten Bohl ermutigende Beispiele, wie wissenschaftliche Ergebnisse für politische Entscheidungen wirksam werden. Das ist vor allem der Fall, wenn Wissenschaftler*innen sich am Transfer der Erkenntnisse in den gesellschaftlichen und politischen Raum sowie in die Praxis beteiligen.

Ohne Konzepte kein Fortschritt: Zur Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse für bildungspolitische Prozesse

Gewerkschaft und Wissenschaft – zwei Begriffe, die nichts miteinander zu tun haben? Oh doch! Gewerkschaftliche Forderungen nach guten Arbeitsbedingungen einerseits und Konzepte für gute Bildung vom frühkindlichen Bereich über die Schule bis zur Weiterbildung und Hochschule andererseits entstehen nicht aus dem hohlen Bauch. Sie beruhen gerade in der Bildungspolitik auf wissenschaftlicher Expertise.

Gewerkschaftsarbeit braucht eine wissenschaftliche Grundlage. Politische Überzeugungen und Programme sind nur tragfähig, wenn sie ethisch

begründet sind und auf mehr als Meinungen aufbauen. Eine Gewerkschaft ist eine politische Organisation, aber es geht bei der Durchsetzung der Interessen ihrer Mitglieder eben nicht darum, bloße Meinungen abzubilden.

Gute Bildung darf nicht allein aus dem politischen Blickwinkel einer Regierung oder von Interessenvertretungen definiert werden. Gute Bildung braucht faktenbasierte Erkenntnisse aus der Wissenschaft. Die Verbindung der Bildungsgewerkschaft GEW mit der Wissenschaft ist deshalb zwingend. Gleichzeitig leidet die gesellschaftliche und politische Akzeptanz notwendiger Bildungsreformen daran, dass Menschen in aller Regel ihre Erfahrungen und die daraus entstandenen Vorstellungen von Erziehung, Bildung, Disziplin und Auslese nicht in Frage stellen wollen. Insbesondere Notendruck und homogene Lerngruppen gelten gemeinhin als unverzichtbar.

Die GEW Baden-Württemberg nutzt ihre Chance als bildungspolitisch einflussreiche Organisation, auf die Entwicklungen im Bildungsbereich Einfluss zu nehmen. Glaubwürdigkeit spielt dabei eine zentrale Rolle. Für die GEW als Gewerkschaft, die sich für ein sozial gerechtes und leistungsstarkes Bildungssystem einsetzt, sind deshalb wissenschaftliche Fakten wesentliche Treiber bildungspolitischer Veränderungen. Um überzeugend zu sein, darf eine Gewerkschaft nicht nur begünstigende Forderungen für ihre Mitglieder erheben. Sie muss diese Ansprüche auch begründen. Außerdem ist es für die GEW wichtig, für engagierte und innovative Bildungsarbeiter*innen attraktiv zu sein.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft will diesem Anspruch auch dadurch gerecht werden, dass sie selbst Auftraggeberin für Studien ist, die sich wichtigen bildungspolitischen Fragestellungen widmen. Die GEW Baden-Württemberg wird dadurch auch zu einer wichtigen Impulsgeberin in den bildungspolitischen Debatten auf Landesebene.

Aufträge an unabhängige Forscher*innen zu bildungswissenschaftlichen Fragestellungen mit erheblichem finanziellem Einsatz sind deshalb ein wesentlicher Teil gewerkschaftlicher Interessenvertretung. Auf deren Grundlage kann und muss eine Gewerkschaft ihre Forderungen entwickeln. Ob Chancen für die Umsetzung dieser Positionen bestehen, hängt dann vom bestehenden Veränderungsdruck, von finanziellen Auswirkungen und gesellschaftspolitischen Stimmungen und den Einflussmöglichkeiten der Akteur*innen ab. Dabei geht es für eine Gewerkschaft auch immer

darum, die eigene Mitgliedschaft mitzunehmen. Denn Veränderungen führen an jedem Arbeitsplatz zu Herausforderungen und müssen mit nachhaltigen Umsetzungskonzepten begleitet werden. Auch dafür ist wissenschaftliche Expertise wichtig.

An den folgenden drei Beispielen soll die Bedeutung bildungspolitischer Forschung aufgezeigt werden.

Lehrkräftebedarfsstudien

Seit den 1960er-Jahren wurden von der Kultusministerkonferenz, der Bund-Länderkommission und den Schulministerien der Länder in unregelmäßigen Abständen Lehrkräftebedarfsprognosen erstellt. „Das Problem ist, dass die Prognosen der Kultusministerkonferenz immer mit langer Verzögerung kommen. Wenn die veröffentlicht werden, sind sie schon wieder falsch, weil überholt“ (Klemm, 2023, o.P.). Da die Papiere der Kultusverwaltung oft nicht nachhaltig oder aussagekräftig genug für die Arbeit der GEW waren, hat die GEW seit den 1970er Jahren immer wieder eigene Gutachten erstellen lassen und Bedarfsberechnungen vorgelegt.

In der jüngeren Vergangenheit hat die GEW Baden-Württemberg in den Jahren 2012, 2017, 2018, 2022 und 2024 den Bildungswissenschaftler Klaus Klemm mit der Erstellung von Lehrkräftebedarfsprognosen zu Grundschulen und allgemeinbildenden Schulen beauftragt. Die stetig wachsenden Aufgaben der Schulen, der Schulleitungen und der Lehrkräfte durch die Zunahme von Ganztagsangeboten, der Inklusion oder der Digitalisierung, um nur einige Entwicklungen zu nennen, erfordern mehr Lehrkräfte an den Schulen. Seit einigen Jahren kommt ein zunehmender Mangel an Lehrkräften als Erschwernis hinzu. Die Studien sollten den Bedarf über einen längeren Zeitraum prognostizieren und so eine bessere Planung ermöglichen.

2012 prognostizierten Klemm (Klemm, 2012) und der Landesrechnungshof (Rechnungshof Baden-Württemberg, 2012) einen sinkenden Bedarf an Lehrkräften auf Grund sinkender Schüler*innenzahlen. Von der Politik wurde das als ‚demografische Rendite‘ bezeichnet und als Legitimation für den Abbau von Lehrkräftestellen genutzt. Allerdings konnte die GEW vor dem Abbau von Stellen warnen, weil beide Prognosen die im Koalitionsvertrag der grün-roten Landesregierung vereinbarten Vorhaben (Ganztagsangebote, Inklusion, Gemeinschaftsschulen) nicht abbildeten. Es

zeigte sich auch in den Folgejahren, dass es keine ‚demografische Rendite‘ geben würde. Bei den folgenden Gutachten hat Klemm deshalb im Auftrag der GEW politisch beschlossene bzw. pädagogisch notwendige Maßnahmen sowie die Konsequenzen aus der Altersstruktur der Lehrkräfte detailliert berechnet und der angeblichen ‚demografischen Rendite‘ gegenübergestellt. So wurden nicht wie vorgesehen 11.600 Stellen, sondern nur rund 3.500 Stellen gestrichen.

Die Landesregierungen haben auf den abschbaren Bedarf an Lehrkräften allerdings nicht in der notwendigen Konsequenz reagiert. Vor allem wurden die Studien- und Ausbildungskapazitäten nicht ausreichend ausgebaut, es fehlen attraktive und qualitativ hochwertige Programme für Quereinsteiger*innen und der Beruf als Lehrkraft ist nicht so attraktiv, dass genug junge Menschen für die Lehrkräfteausbildung und den Einsatz als Lehrkraft in Baden-Württemberg motiviert werden. Deshalb besteht seit Jahren ein eklatanter Lehrkräftemangel, der sich insbesondere an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, im Bereich der Inklusion, den Grundschulen und den nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe 1 zeigt, wenn auch mit unterschiedlicher Dringlichkeit in den Regionen.

Die Gutachten über die Jahre zeigen: Einen linearen Zusammenhang von demografischen Entwicklungen und Lehrkräftebedarf gibt es nur bedingt. Das macht der Titel der neuesten Gutachten für den Bedarf an Grundschullehrkräften in Deutschland (Klemm & Zorn, 2024) und Baden-Württemberg (Klemm, 2024) anschaulich: „Weniger Geburten - mehr Lehrkräfte“. Für Baden-Württemberg wird im Primarbereich ein Überhang von über 7.000 Personen bis 2035 vorausgesagt. Klemm empfiehlt, diese Entwicklung „für die Weiterentwicklung des Primarbereichs zu nutzen“ und schlägt als Beispiel vor, die Schüler-je-Stelle-Relation, die in Baden-Württemberg bei 17,2 (2022/23) liegt, an den bundesdurchschnittlichen Wert von 16,0 (2022/23) anzupassen (Klemm 2024, S. 3). Außerdem stünden in den kommenden Jahren der Ausbau ganztägiger Angebote im Primarbereich und die Stärkung der Sprachförderung an. Schließlich sollten Schulen in herausfordernden sozialen Lagen mehr Personal erhalten und der Unterricht an inklusiv arbeitenden Schulen solle durch die Einführung eines Zwei-Pädagog*innen-Prinzips gestärkt werden. Hinzu kommen laut Klemm Unsicherheiten bezüglich der künftigen Zuwanderung. Ein Teil des

möglichen ‚Überangebots‘ könne im Falle erneut stark steigender positiver Wanderungssalden für die Schulen im Primarbereich erforderlich sein (Klemm, 2024).

Inzwischen hat das Kultusministerium die Prognose der Lehrkräftebedarfe übernommen und will diese jährlich aktualisieren. Das ist sinnvoll, denn nur kontinuierliche Aktualisierungen sind nahe an der demografischen Entwicklung. Genauere Daten werden auch dadurch erreicht, dass bildungspolitische Vorhaben und gesetzliche Vorgaben in die Berechnungen einfließen. So können die Unsicherheiten verringert und bessere Planungsdaten bereitgestellt werden. Die Politik muss diese dann allerdings auch umsetzen. In den letzten Jahren war das nicht der Fall. So werden z. B. im Haushalt des Landes für 2025 und 2026 statt der nach den Berechnungen des Kultusministeriums notwendigen 990 Stellen nur 300 Stellen neu geschaffen. Und selbst dafür stellt der Landtag kein zusätzliches Geld zur Verfügung. Stattdessen muss das Kultusministerium die dafür notwendigen ca. 14 Millionen Euro pro Jahr aus dem vorhandenen Etat finanzieren.

Zwei Gutachten ‚Regionale Schulentwicklung‘

Die ‚Schule für alle‘ ist für die GEW das große bildungspolitische Ziel. Es ist gesellschaftspolitisch mit viel Widerstand verbunden. Den Menschen in Baden-Württemberg (und in Deutschland) fehlen entsprechende positive Erfahrungen. Das gegliederte Schulsystem zeigte aber spätestens ab den 1980er Jahren unübersehbar seine ungerechte Wirkung (Fend & Klaghofer, 1980). Die GEW leitete daraus die Forderung nach einer wohnortnahen, sozial gerechten und leistungsstarken Schulstruktur ab.

Die Regionale Schulentwicklung bezeichnet die Planung und Gestaltung des Schulsystems in einer bestimmten Region. Sie zielt darauf ab, ein qualitativ hochwertiges und gerechtes Bildungssystem zu schaffen, das den demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen vor Ort entspricht. Die GEW Baden-Württemberg beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit dieser Thematik.

1992 wurde das erste ‚Gutachten zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg‘ (Bargel & Kuthe, 1992) von der Johannes-Löchner-Stiftung beauftragt. Das zweibändige Werk analysiert die Schullandschaft in Baden-Württemberg und bietet Empfehlungen zur

Schulentwicklung. Die Studie betont die Bedeutung einer regional abgestimmten Planung, um ein bedarfsgerechtes und zukunftsfähiges Schulangebot sicherzustellen, das den demografischen und sozialen Gegebenheiten entspricht. Außerdem sollen Hauptschulen in umfassendere Schulkonzepte wie Mittelschulen oder Gesamtschulen integriert werden, um ihre Attraktivität und Bildungsqualität zu steigern.

Diese Empfehlung wird durch Prognoseszenarien untermauert, die aus heutiger Sicht überaus fundiert waren: „Wenn zwei Drittel bis drei Viertel [der Schüler*innen] mittelfristig trotz Zunahme des demografischen Potenzials unterhalb des Mindeststandards bleiben, dann kann eine Sanierung dieser Schulart nicht aufgeschoben werden.“ (Bargel & Kuthe, 1992, S. 117). In Zahlen: 1992 gab es noch 1.682 Hauptschulen, 2008 war die Zahl der Hauptschulen (inkl. Werkrealschulen) bereits auf 1.004 gesunken. Im Jahr 2024 sind 227 öffentliche Werkrealschulen und zwei reine Hauptschulen übriggeblieben.

Viele Reform- und Stärkungsprogramme für die Hauptschulen nach 1992 konnten den Trend der Abkehr der Eltern von dieser Schulart nicht aufhalten. Die PISA-Studie 2001 attestierte den Schulsystemen der Länder nur eine durchschnittliche Leistungsfähigkeit und eine ausgeprägte Bildungsungleichheit. PISA-Koordinator Andreas Schleicher identifizierte die frühe Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nach Klasse 4 als einen wesentlichen Grund für eine ungenügende Förderung und die immense Abhängigkeit der Bildungschancen der Kinder von ihrer sozialen Herkunft.

Nicht nur aus pädagogischen Gründen gibt es für die GEW keine Alternative zum längeren gemeinsamen Lernen. Auch die demografische Entwicklung und das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern für ihre Kinder machen strukturelle Änderungen notwendig. Die Krise der Hauptschule war Anfang der 2000er Jahre offensichtlich. Dies hat ein von der GEW und der Friedrich-Ebert-Stiftung finanziertes zweites Schulentwicklungsgutachten mit dem Titel ‚Aufbruch statt Abriss‘ (Bargel & Bargel, 2011) eindrucksvoll belegt. Für zahlreiche Landkreise in Baden-Württemberg wurden regionale Gutachten erstellt.

Das Gutachten machte deutlich, dass die regionale Schulentwicklung auch ein Hebel für geringere oder bessere Bildungschancen ist. Nur wenn

alle Bildungsabschlüsse in einer zumutbaren Entfernung vom Wohnort erreichbar sind, können diese auch von allen Schüler*innen wahrgenommen werden. Man muss dazu wissen, dass die Schüler*innenzahlen seit 2003 kontinuierlich sanken und insbesondere Hauptschulstandorte massiv unter Druck gerieten. Diese Entwicklung, zusammen mit dem seit dem PISA-Schock 2001 verstärkten Blick auf erfolgreiche Bildungssysteme in aller Welt, erhöhte die Bereitschaft der Politik, überkommene Strukturen zu überdenken.

Im Mittelpunkt dieser zweiten Studie stand die Frage, wie sich die zukünftige Schüler*innenzahl in der Sekundarstufe auf die Anzahl der Schulstandorte in den Landkreisen auswirken würde. Dabei berechneten die Autoren verschiedene Szenarien, die sich aus unterschiedlichen Übergangsquoten in die weiterführenden Schulen und unterschiedlich stark gegliederten Schulsystemen ergaben.

Zusammengefasst ergaben die Vergleiche der Modelle zur Schulstruktur, dass die Fortschreibung des gegliederten Modells für die Schulversorgung mit Abstand am ungünstigsten ist: Nur knapp ein Drittel der Gemeinden würden bis 2025 noch Standort einer Sekundarschule sein (32,3%). Die Verbundschule ermögliche die Sicherung in etwa der Hälfte (49,5%) der Gemeinden Baden-Württembergs. Bei einer integrierten Sekundarschule (2- und 3-zügig) hingegen könne die Zahl der Gemeinden mit einem Schulstandort, auf zwei Drittel steigen: Ein entscheidender Gewinn an Wohnortnähe und Aufwertung des örtlichen Schulangebots. Die Ursache dieses Effekts ist nachvollziehbar: Wenn Schüler*innen auf weniger Schularten verteilt und diese Schularten regional ausgewogen platziert werden, erreicht man eine bessere Schulversorgung in der Fläche.

Die Ergebnisse des zweiten ‚Bargel-Gutachtens‘ stießen bei Medien, politischen Entscheidungsträger*innen und insbesondere Kommunen und ihren Bürgermeister*innen auf ein enormes Interesse. Erst jetzt wurde ‚bemerk‘, dass Baden-Württemberg keine gesetzliche Grundlage für eine Schulentwicklungsplanung hatte und diese Leerstelle ein ungesteuertes ‚Hauptschulsterben‘ zur Folge hatte.

Zu einer durchgreifenden Strukturreform der Sekundarstufe kam es dennoch nicht. Aber mit einer Änderung des Schulgesetzes wurden 2014 immerhin Regelungen zur regionalen Schulentwicklung eingeführt. Damit

wurden erstmals Ziele, Anlässe und Verfahren der regionalen Schulentwicklung definiert und rechtlich verbindlich.

Während mit dem pädagogischen Argument des längeren gemeinsamen Lernens Kommunalpolitiker*innen kaum zu überzeugen waren, konnten die Gutachten die schulstrukturellen Verwerfungen und ihre Auswirkungen auf die Infrastruktur (Kosten für den Erhalt kleiner Hauptschulen bzw. Schließung von Standorten, teure und teilweise nutzlose Schulerweiterungsbauten) und die niedrigere Standortqualität der Kommune durch den Verlust von Schularten belegen.

Innengewerkschaftlich, bei zahlreichen Veranstaltungen in den Landkreisen mit Kommunalpolitiker*innen, bei Pressekonferenzen und in Reden von Abgeordneten im Landtag wurden die Ergebnisse aufgegriffen und intensiv diskutiert. Die damalige grün-rote Landesregierung mit Kultusminister Andreas Stoch (SPD) nahm die wissenschaftlichen Expertise ernst und wagte 2014 den kommunalpolitisch ungeliebten Schritt, gesetzlich eine Mindestgröße von Schulen vorzuschreiben und gemeinsames Lernen in Gemeinschaftsschulen zu ermöglichen.

Nach der Gesetzesänderung mussten nicht mehr die Kommunen vor Ort brisante Schulschließungen verantworten, sondern die Landesregierung. Und es entwickelten sich aus Hauptschulen zahlreiche Gemeinschaftsschulen. Daraus entstanden jedoch auch – wie von der GEW befürchtet – teilweise pädagogisch wenig förderliche Konstellationen. So gelang es innerstädtischen Gemeinschaftsschulen mit einem umfassenden Angebot an Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 in der Nachbarschaft nur bedingt, eine veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft und des Kollegiums im Vergleich zur bisherigen zu erreichen. Daraus folgten ungünstige Gruppenzusammensetzungen, wenn z. B. ein hoher Anteil von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oder sozial-emotionalen Herausforderungen in einer Klasse zusammenkommt, ohne dass ausreichend Unterstützung oder gezielte Fördermaßnahmen bereitgestellt werden (Bohl & Wacker, 2016).

Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg

In den Jahren nach 2001 (PISA) formierten sich in Deutschland zahlreiche Initiativen für ‚gemeinsames Lernen‘ und gegen das gegliederte Schulsys-

tem, so auch in Baden-Württemberg. Das Netzwerk ‚In einer Schule gemeinsam Lernen‘ war ein breites Bündnis unterschiedlichster gesellschaftlicher Gruppen und Parteien, die in Veranstaltungen und Gesprächen das Thema auch in Baden-Württemberg platzierten. Mit der grün-roten Koalition gab es ab 2011 erstmals eine reelle Chance, eine nicht selektierende Schulart in Baden-Württemberg umzusetzen. Es war aber absehbar, dass das zu einer heftigen und strittigen Debatte führen würde, nicht nur im Landtag, sondern auch innerhalb der Schulen, der Kommunen, der Elternschaft und der Öffentlichkeit.

Die grün-rote Landesregierung ermöglichte dann tatsächlich mit der gesetzlichen Einführung der Gemeinschaftsschulen 2012 das gemeinsame Lernen in einer neuen Schulart. Sie hatte aber kein Konzept für die Umsetzung. Außerdem waren keine Ressourcen für die Umsetzung, für die Qualifizierung von Lehrkräften für das Lernen in heterogenen Gruppen und den Aufbau von Akzeptanz für das erfolgreiche gemeinsame Lernen in den Schulen und in der Öffentlichkeit vorhanden.

Für die GEW stellte sich die Frage, wie man die von Grün-Rot beabsichtigte Einführung einer Gemeinschaftsschule mit soliden wissenschaftlichen Aspekten und Erkenntnissen begleiten kann. Das Ziel war zu erfahren, welche Rahmenbedingungen eine Gemeinschaftsschule braucht, um erfolgreich zu sein. Dies nicht zuletzt auch deshalb, um den Schulleitungen und Lehrkräften Anhaltspunkte für die Gestaltung des pädagogischen Profils der neuen Schulart zur Verfügung zu stellen. Im Auftrag der GEW und einem erweiterten Konsortium von Geldgebern (Max-Träger-Stiftung, Johannes-Löchner-Stiftung, Verein Badischer Lehrerinnen und Lehrer) erstellte deshalb eine renommierte Expert*innengruppe aus dem deutschsprachigen Wissenschaftsraum unter der Leitung von Thorsten Bohl ab 2012 eine unabhängige wissenschaftliche Expertise zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Nötig war die Studie noch aus einem weiteren Grund: Die reale Umsetzung der neuen Schulart durch das Kultusministerium und die schulorganisatorischen und pädagogischen Entwicklungen vor Ort waren (und sind es bis heute) von den Empfehlungen der Expertise leider weit entfernt.

Gemäß ihres Auftrags klärte die Expertise auf Basis des nationalen und internationalen Forschungsstandes, welche Möglichkeiten und Perspektiven sich für Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg eröffnen. Sie

beschrieben aber auch, welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sich diese neue Schulart stellen muss, um erfolgreich wirken zu können. Mit der Studie sollten auch die Akteur*innen vor Ort wie Lokalpolitiker*innen, Schulleitungen und Lehrkräfte befähigt werden, die neue Schulart konzeptionell und praktisch gut aufzustellen. 2013, kurz nach der Einführung der ersten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, wurden die Ergebnisse im Beltz-Verlag publiziert (Bohl & Meissner, 2013).

Die Expert*innengruppe sieht die Einführung der Gemeinschaftsschule zunächst als nachvollziehbar und insbesondere vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung als richtig an. In dieser Betrachtung gibt es zur Einführung der Gemeinschaftsschule kaum eine Alternative. Andere strukturelle Möglichkeiten, wie die Einführung einer Mittelschule (nur Hauptschule bzw. Werkrealschule und Realschule) oder die Beibehaltung der Dreigliedrigkeit, würden deutlich negativere Nebeneffekte mit sich bringen (z. B. ‚Restschuleffekt‘, deutlich höhere finanzielle Belastungen). Auch in bildungstheoretischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht bietet die Einführung der Gemeinschaftsschule prinzipiell gute bis sehr gute Potenziale und Perspektiven.

Die Autor*innen benennen jedoch auch zum Teil erhebliche Einschränkungen, insbesondere mit Blick auf die ersten drei Jahre, in denen Anträge auf Einrichtung von Gemeinschaftsschulen gestellt wurden. Davon seien hier drei genannt:

1. Es wurden in den ersten Jahren fast ausschließlich Werkrealschulen bzw. Hauptschulen zu Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Der Erfolg der neuen Schulart sei dadurch gefährdet, dass zu wenig gymnasialempfohlene Schüler*innen gewonnen werden können.
2. Bei der Einführung des Gesetzes sehen die Autor*innen regionale Problemlagen aufgrund unklarer oder nicht vorhandener Strukturvorgaben und Rahmenbedingungen. Aus deren Unschärfe bzw. ihrem Fehlen resultierte letztlich auch die einseitige, ‚hauptschullastige‘ Antragssituation. Bis zu diesem Zeitpunkt war kaum erkennbar, wie kommunale Akteur*innen mit der Schulverwaltung gemeinsam nach den besten Lösungen suchen können, in die sowohl langfristige regionale und kommunale Schulentwicklungspläne als auch die pädagogische und didaktische Situation der

Einzelsschule, angemessene Partizipationsverfahren sowie hilfreiche Übergangsstrategien vor Ort integriert sind.

3. Der erfolgreiche Umgang mit heterogenen Lerngruppen und der inklusive Anspruch der Gemeinschaftsschule sind a priori voraussetzungsreich. Dass sich viele Schulen dieser anspruchsvollen Aufgabe stellen, kann auf den ersten Blick als erfreuliches Signal einer hohen Innovationsbereitschaft interpretiert werden. Allerdings weist die Expert*innengruppe dezidiert darauf hin, dass die Anzahl der Anträge kein Garant für das Gelingen des Unterfangens ‚Gemeinschaftsschule‘ ist. Vielmehr werden sich Erfolg und Qualität der Gemeinschaftsschulen in der jeweiligen pädagogischen und didaktischen Praxis vor Ort entscheiden. Die Expertengruppe sieht die Gefahr, dass die prinzipiell vorhandenen Potenziale der Gemeinschaftsschule durch konkurrierende, schwächende oder unzureichende Vorgaben und Kontextbedingungen nicht ausgeschöpft werden.

Politisch waren die Empfehlungen der Wissenschaftler*innen 2013 in dreierlei Hinsicht von wesentlicher Bedeutung:

1. Mit der Expertise wurden den Politiker*innen und Lehrkräften vor Ort konkrete Beispiele und Grundlagen für die Gestaltung der neuen Schulart gegeben.
2. Die GEW konnte wissenschaftlich fundiert konkrete Forderungen an die Landesregierung und das Kultusministerium stellen.
3. Die GEW konnte gegenüber ihren Mitgliedern und der Öffentlichkeit drei Aspekte deutlich machen: a) Die GEW tritt für gemeinsames Lernen ein. b) Unter den bestehenden Rahmenbedingungen kann es aber an den Gemeinschaftsschulen oft nicht erfolgreich sein. c) Die betroffenen Lehrkräfte sind häufig überlastet und überfordert. Um es deutlich zu sagen: Für diese Form von Gemeinschaftsschule hatte sich die GEW nicht stark gemacht.

Es war immer wieder bemerkenswert, wie die damaligen Regierungsfraktionen und noch mehr die Opposition im Landtag Ergebnisse aus Forschungsaufträgen der GEW aufgegriffen haben. Da gab es konkrete Nachfragen zu Berechnungen, teilweise bewusst fehlerhafte Interpretationen und manchmal auch Umsetzungsschritte in die richtige Richtung. An Tagen

einer Landespressekonferenz der GEW herrsche im Kultusministerium immer große Aufregung, räumte ein Spitzenbeamter bei einem Gespräch ein.

Eine Vielzahl der in dieser Expertise formulierten Empfehlungen – darauf sei nachdrücklich hingewiesen – stellen sich seit der Einführung der Gemeinschaftsschule und der damit einhergehenden Herausforderungen immer noch mit besonderer Dringlichkeit dar. Sie hätten schon seit Jahren auf der Agenda bildungspolitischer Reformen und Weiterentwicklungen platziert werden können. Dies betrifft beispielsweise schulstrukturelle Lösungen angesichts der lange bekannten demografischen Entwicklung oder die Einlösung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention.

Betrachtet man die Beschreibung der Chancen und der Problemlagen und Risiken, kann man mit dem Abstand von mehr als zehn Jahren sagen, dass Baden-Württemberg den Aufbruch der Jahre 2012 und folgende nicht verstetigen konnte. Im Gegenteil. Inzwischen (2025) sind Rückschritte bei den Leistungsergebnissen der Schüler*innen und bei der Etablierung von zeitgemäßen Schulstrukturen und Unterrichtskulturen zu verzeichnen. So werden zwar immer mal wieder Versatzstücke moderner Pädagogik (z. B. ‚deeper learning‘) oder Strukturveränderungen (Einführung von G9, Änderung der Grundschulempfehlung) aufgegriffen. Eine grundlegende Veränderung des Bildungssystems, die stringent auf individuelle Förderung und mehr gemeinsames Lernen setzt, den Schulen mehr Spielräume einräumt und das überbordende Prüfungs- und Testgebaren zumindest verringert, ist politisch weniger denn je in Sicht.

Wissenschaftliche Expertise stärkt die GEW in ihrer Argumentation für Bildungsgerechtigkeit und ermöglicht faktenbasierte Diskussionen mit den Beteiligten. Sie führt leider nicht zwingend zu politischen Veränderungen. Sie trägt aber dazu bei, nicht fundierte Gegenargumente zu entkräften. Auch das ist in einer bildungspolitisch polarisierten Gesellschaft sehr hilfreich. Wenn, wie von Thorsten Bohl, wissenschaftliche Erkenntnisse nachvollziehbar und verständlich dargestellt werden, wird Wissenschaft zu einem konstruktiven Element positiver Entwicklungen.

Thorsten Bohl greift in seinen Forschungsarbeiten immer wieder die Fragen auf, was die Bedingungen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität sind und wie ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität gestaltet werden kann. Das sind Aspekte, die in der Bildungspolitik bzw. in der Pädagogik von zentraler Bedeutung, aber häufig ohne konkrete Impulse sind.

Die Fragestellung lautet: Was ist wirksamer Unterricht? Wie gelingt kognitive Aktivierung im Unterricht? Während Schulstrukturfragen laut und kontrovers diskutiert werden, untersucht Thorsten Bohl, wie Lernprozesse unabhängig von der Schulstruktur erfolgreich werden. Es gelingt ihm sehr gut, wissenschaftsbasiert praxisnahe Umsetzungsbeispiele darzustellen. Beispielsweise konnte er bei einer Tagung der GEW den Teilnehmer*innen sehr anschaulich das Modell der vier Stufen der Unterrichtsqualität von Marcus Pietsch vorstellen und deutlich machen, dass der Grundstein zum Lernerfolg in der Tiefenstruktur des Unterrichts gelegt wird. An Begriffen wie Lernklima, effiziente Klassenführung oder Beziehungsarbeit können Diskussionen im politischen Raum oder in den Lehrkräftezimmern ansetzen.

Andere, eher empirisch geprägte Bildungsstudien und daran anschließende Diskussionen befassen sich dagegen oft mit der Oberflächenstruktur von Unterricht und beschäftigen sich z. B. mit der Frage offener versus Frontalunterricht. Wenn die Diskussionen dabei stehen bleiben, sind sie für eine Verbesserung der Unterrichtsqualität weniger hilfreich. Impulse, wie die von Thorsten Bohl, waren und sind für die GEW in der Diskussion deshalb wegweisend.

Resignation ist keine Option: Meinungsbildung wirksam beeinflussen

Auch wenn die politischen Prozesse teilweise langsam verlaufen oder sogar manche politische Entscheidungen rückwärtsgerichtet sind, bleibt die GEW dabei: Wissenschaftliche Erkenntnisse für alle Akteur*innen im System zugänglich zu machen und so Bildung zu verbessern ist ein Anliegen, das die GEW trotz aller Hemmnisse auch künftig vertreten wird. Die Mittel dafür sind u. a. Studien, öffentliche Veranstaltungen, Diskussionen mit den Mitgliedern und Gespräche mit den Verantwortlichen in Politik, Verwaltung und Wissenschaft.

So lädt die GEW seit Beginn der Wahlperiode der grün-roten Landesregierung 2011 halbjährlich die Landtagsabgeordneten der Regierungs- und Oppositionsfractionen aus dem Bildungs- und Finanzausschuss zu Gesprächen ein. Dabei werden die Positionen der GEW zu aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen und Maßnahmen der Landesregierung bzw.

des Kultusministeriums diskutiert. Bei diesen Gesprächen kann die GEW wissenschaftliche Studien vertieft darstellen und Abgeordnete können unbefangen nachfragen. Hier konnten zum Beispiel die Zahlen aus den Gutachten von Klemm zum Lehrkräftebedarf differenzierter als mit den plakativen Zahlen aus Pressemeldungen benannt werden. Die Gespräche boten Raum, die Notwendigkeit einzelner bildungspolitischer Maßnahmen über eine Dekade differenziert darzustellen. Das erzielte deutlich größere Wirkung bei den Abgeordneten als eine Pressearbeit, die mit ihrer impliziten Kritik an der Landesregierung und verkürzten Inhalten von den Politiker*innen oft eher negativ wahrgenommen wurde.

Bei ihren Bemühungen zur Veränderung der Schulstruktur und für gemeinsames Lernen setzte die GEW auf zwei Argumentationslinien: Die pädagogischen Aspekte und die Disparitäten des dreigliedrigen Schulsystems durch den massiven Rückgang der Schüler*innenzahlen an den Hauptschulen. Für beide Linien hatte die GEW wissenschaftliche Expertise in Auftrag gegeben. Als Beispiel, wie sich diese Argumente auswirken, hier eine Äußerung, die ein Spitzenbeamter der Kommunalen Landesverbände bei der Vorstellung des Gutachtens zur regionalen Schulentwicklung und den daraus ersichtlichen kommunalen Vorteilen des Angebots aller Schulabschlüsse am Wohnort machte: Für seine Enkel wolle er eine solche Schule (Gemeinsames Lernen) nicht. Aber vielleicht sei man irgendwann aus schulorganisatorischen Gründen dazu gezwungen. Das bestätigt, wie wertvoll es für die GEW ist, den Veränderungsbedarf mit klaren Fakten aus der Forschung zu belegen.

Ein weiteres Beispiel: Die Expertise Gemeinschaftsschule hat auch in der Öffentlichkeit zu einer Versachlichung der Debatte über diese Schulform beigetragen. Ohne diese wissenschaftliche Expertise wäre die Debatte noch ideologischer geführt worden. Unabhängige Wissenschaftler*innen veranlassen auch Journalist*innen, genauer hinzuschauen.

Zur Meinungsbildung tragen auch Schulbesuche bei, die von den GEW-Vorsitzenden seit Jahren durchgeführt werden. Zusammen mit Politiker*innen und Journalist*innen werden Schulen besucht und deren Situation von den Akteur*innen vor Ort vorgestellt. So auch die Gemeinschaftsschule Blaubeuren, die im November 2024 zusammen mit dem CDU-Fraktionsvorsitzenden Manuel Hagel besucht wurde. Der konserva-

tive Spitzenkandidat für die Landtagswahl 2026 hat dort die Gemeinschaftsschule als selbstverständlichen Bestandteil der Schullandschaft bezeichnet. Das ist noch kein bildungspolitisches Konzept, aber zumindest ein Hoffnungszeichen, dass auch mit womöglich neuen Mehrheiten in der nächsten Wahlperiode Bildungspolitik gestaltet werden kann.

Die GEW kommuniziert intensiv mit Medienvertreter*innen. Journalismus und Wissenschaft ist aber per se ein vermintes Spannungsfeld. Wissenschaftler*innen differenzieren, Journalist*innen vereinfachen, könnte eine Kurzformel lauten. Wenn die GEW-Vorsitzenden bei ihren regelmäßigen Pressekonferenzen im Medienzentrum des Landtags in Stuttgart Wissenschaftler*innen mit auf das Podium nehmen, fragen die Reporter*innen der Landespolitik gerne vorher nach, ob das denn sein muss und die Expert*innen in der Lage seien, ihre Themen verständlich und vor allem kurz darzustellen.

Thorsten Bohl hat mehrfach unter Beweis gestellt, dass er die ‚Gartenzaun-Sprache‘ der Medien beherrscht. Damit ist gemeint, einen Sachverhalt einem Nachbarn, der sich mit dem Thema vorher nicht befasst hat, in wenigen Sätzen erklären zu können. Ob in Pressekonferenzen, bei Interviews für Zeitungen in Baden-Württemberg oder im SWR-Fernsehstudio: Thorsten Bohl erklärt lebendig und prägnant, wie Lernen an den 4.500 Schulen in Baden-Württemberg funktioniert, wie Lehrkräfte ‚ticken‘ und wie Bildung noch besser und wirksamer sein könnte, wenn Entwicklungsprozesse mit verlässlichen Rahmenbedingungen und auf einer fundierten wissenschaftlichen Grundlage langfristig angegangen würden. Wenn sich Journalist*innen in der GEW-Pressestelle melden und nach einer Person aus der Wissenschaft fragen, die sich in der Schullandschaft Baden-Württembergs auskennt, wird gerne ein Anruf in Tübingen bei Thorsten Bohl empfohlen.

Thorsten Bohl steht idealtypisch für einen Wissenschaftler, der sich auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse für den Transfer der Fakten in den politischen Raum und an der Entwicklung von zukunftsfähigen Modellen für gute Bildung einsetzt. Das Interesse, ein gerechtes und leistungsfähiges Bildungssystem zu entwickeln, zeigt er seit Jahrzehnten. Schon vor seiner Karriere als Wissenschaftler setzte er sich für Verbesserungen ein. Sei es mit seiner hochschulpolitischen Arbeit während des Studiums, einer von ihm und weiteren jungen Lehrer*innen getragenen Initiative zur Verbesserung des Vorbereitungsdienstes oder einer Initiative der Jungen GEW

zur Reform der Lehrkräfteausbildung: Er hat sich immer für bessere Bedingungen in der Ausbildung und Arbeit der Lehrkräfte und damit für bessere Bildung für alle Kinder und Jugendlichen eingesetzt. Dazu gehört auch seine Arbeit als Vorsitzender der Jury für den Deutschen Schulpreis. Der Preis hat u. a. zwei wichtige Aspekte: Er beeinflusst die Schul- und Unterrichtsentwicklung von Schulen positiv. Der Preis ist aber auch Jahr für Jahr die herausragende Gelegenheit, öffentlich auf die gesellschaftliche Bedeutung qualitativ hochwertiger Schulen aufmerksam zu machen.

Für die GEW ist auch die Initiative der Arbeitsgruppe ‚Neue Sekundarschule‘, an der Thorsten Bohl mitwirkt, ein Beispiel, wie unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse Kommunikationsprozesse so gestaltet werden, dass sie gesellschaftlich relevant werden. Ohne derartige Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Praxis, Gesellschaft und Politik sind keine grundlegenden Veränderungen möglich.

Literatur

- BARGEL, T., & BARGEL, H. (2011).** *Aufbruch statt Abriss: Gutachten zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg. Peter Lang Verlag.
- BARGEL, T., & KUTHE, M. (1992).** *Wege aus der Schulkrise*. Talheimer.
- BOHL, T., & MEISSNER, S. (2013).** *Expertise Gemeinschaftsschule*. Beltz.
- BOHL, T., & WACKER, A. (2016).** *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Waxmann.
- FEND, H., & KLAGHOFFER, R. (1980).** Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 653–672.
- KLEMM, K. (2009).** *Lehrerbedarfsplanung: Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus vierzig Jahren*. (Keine Angabe des Verlags).
- KLEMM, K. (2012).** *Expertise zu Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf den Lehrkräftebedarf*. GEW Baden-Württemberg.
- KLEMM, K. (2024).** *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte*. GEW Baden-Württemberg.
- KLEMM, K. (2003, DEZEMBER 5).** „Der Schuss kann nach hinten losgehen“. *Der Spiegel*.
<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/interview-zum-lehrer-nachwuchs-der-schuss-kann-nach-hinten-losgehen-a-276989.html> [25.03.2025].
- KLEMM, K., & ZORN, D. (2024).** *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte*. Bertelsmann-Stiftung.

RECHNUNGSHOF BADEN-WÜRTTEMBERG. (2012). *Denkschrift zur Haushalts- und Wirtschaftsführung.*
Karlsruhe.

Wie können Stiftungen im Bildungssystem Wirkung erzielen?

Das Beispiel des Deutschen Schulpreises

Andrea Preußker und Dagmar Wolf

Bildung gilt als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und Grundlage für ein selbstbestimmtes und erfolgreiches Leben. Die Verbesserung der Bildungschancen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der sich staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur:innen gemeinsam stellen müssen. Kindertageseinrichtungen und Schulen kommt dabei eine besonders wichtige Funktion zu: Je höher die Qualität der Bildungsangebote, desto besser können Kinder und Jugendliche – unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft – ihre Potenziale entfalten. Auch wenn es in einer Pressemitteilung der Bertelsmann Stiftung zum ‚Chancenspiegel‘ 2017 noch heißt: „Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 geht es mit Deutschlands Schulen voran. Die Leistungen haben sich verbessert, weniger Schüler bleiben ohne Abschluss“ (Bertelsmann Stiftung, 2017), müssen wir 2025 konstatieren, dass die Leistungen deutscher Schüler:innen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich sind und jedes Jahr mehr als 50.000 Schüler:innen die Schule ohne berufsqualifizierenden Abschluss verlassen. Die soziale Herkunft beeinflusst die Bildungschancen nach wie vor erheblich. Trotz aller Bemühungen konnte die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Risikolagen nicht signifikant verringert werden. Auch die öffentliche Wahrnehmung und Berichterstattung über Schule hat sich in den zurückliegenden Jahren nach diesem ersten PISA-Schock nicht spürbar verändert.

Gleichzeitig wächst die Zahl der schulischen Aufgaben aufgrund der gesellschafts- und bildungspolitischen Situation stetig: Digitalisierung und künstliche Intelligenz, Inklusion, der Rechtsanspruch auf Ganzttag und die

Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher stellen nur einige der aktuellen Herausforderungen dar, auf die Schulen neue Antworten finden müssen. Parallel zur zunehmenden Komplexität nimmt auch die Selbstreferentialität des Schulsystems zu. Akteur:innen werden im System sozialisiert und prägen es in der Folge selbst. Pädagogisches Wissen innerhalb des Systems ist oft getrennt vom Wissen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Luhmann, 1984). Wissenschaftliche Ergebnisse können zwar rezipiert, aber nicht immer konstruktiv im Schulalltag umgesetzt werden. Über Jahrzehnte manifestierte pädagogische Grundannahmen und Strukturen sind schwer zu verändern, was man an vielen Debatten im Land feststellen kann.

Im Vergleich dazu zeigen andere gesellschaftliche Bereiche einen rasanten Wandel und eine deutlich höhere Anpassungsfähigkeit an neue Herausforderungen (Fend, 2006). Darüber hinaus ist das Schulsystem mit den Erwartungen vieler Referenzsysteme konfrontiert, die sich in ihren Ansprüchen an die Funktionalität von Schule unterscheiden und mitunter widersprechen. Diesen Erwartungen gerecht zu werden, stellt das Schulsystem vor große Herausforderungen. Ein Dialog und eine Kooperation mit allen diesen Systemen sind kaum realisierbar.

Aktivitäten von Stiftungen im Bildungsbereich

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 waren alarmierend und führten zu intensiven bildungspolitischen, gesellschaftlichen und medialen Debatten. Dieser ‚PISA-Schock‘ war Ausgangspunkt zahlreicher Bildungsreformen. Seitdem haben auch bildungspolitische Aktivitäten von Stiftungen „sichtbar zugenommen“ (Höhne, 2016, S. 35). Gemeinnützige Stiftungen können als zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Partnerinnen von Staat und Politik bildungspolitische Reformen mitgestalten und insbesondere „bildungspolitische Innovationen“ (Höhne, 2018, S. 567) vorantreiben. Als unabhängige Organisationen können sie Ansätze erproben, agil und zeitnah handeln, innovative Wege gehen und mutige Maßnahmen ergreifen, da sie keine öffentlichen Gelder benötigen und Projekte über Legislaturperioden hinaus verfolgen können (vgl. dazu Speth, 2010).

Das Engagement von Stiftungen wird jedoch nicht nur positiv bewertet. Machtkritische Perspektiven diskutieren Stiftungen als ‚elitär‘ und interessegeleitet, die öffentliche Diskurse und Politik aus einer privilegierten Position beeinflussen. Fragen nach Legitimität und Privatisierung staatlicher Aufgaben werden kritisch gestellt (vgl. dazu u. a. Höhne, 2016; Höhne, 2018; Speth, 2010). Stiftungsgetragene Wettbewerbe im Bildungsbereich werden ebenfalls teilweise kritisch betrachtet. Höhne (2012) kritisiert beispielsweise, dass Wettbewerbe die „Ökonomisierung von Schule und Schulentwicklung“ (S. 138) und kompetitive Strategien fördern sowie suggerieren, „die bildungspolitischen Strukturprobleme effektiv anzugehen“ (Höhne, 2016, S. 53). Auch Oelrichs (2021) kritisiert, durch die Hervorhebung der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises werde der „Staat [...] aus der Verantwortung genommen, Mängelverwaltung und Einsparungen dezentralisiert und die meisten Schulen, die diesen Exzellenz-Ansprüchen nicht genügen, werden unter sozialen Druck gesetzt, sich auch zu verändern“ (S. 23).

Dieser Beitrag setzt sich mit diesen kritischen Stimmen auseinander, indem er Vision, Ziele, Handlungsmaximen und Arbeitsweisen der Robert Bosch Stiftung transparent darstellt. Ziel ist es, die Unterstützungsangebote für Schulen, insbesondere im Kontext des Deutschen Schulpreises, zu erläutern. Zunächst wird die Arbeit des Förderbereichs Bildung der Robert Bosch Stiftung beschrieben. Anschließend wird am Beispiel des Deutschen Schulpreises aufgezeigt, wie sich der Wettbewerb entwickelt hat, um alle interessierten Schulen in ihrer individuellen Schulentwicklung zu unterstützen. Wir sehen in der Darstellung der Unterstützungsangebote die Chance, das Selbstverständnis des Förderbereichs zu erläutern, das sich – auch im Austausch mit kritischen Stimmen – kontinuierlich weiterentwickelt.

Welchen Beitrag kann die Robert Bosch Stiftung leisten?

Die Robert Bosch Stiftung hat eine lange Tradition in der frühkindlichen und schulischen Bildung. Während wir uns früher vor allem mit der Einzel- und Individualförderung auseinandersetzten, steht heute die Bildungseinrichtung als Ganzes und die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems im

Mittelpunkt unserer Förder- und Projektstätigkeit. Ziel ist es, durch konkrete – zumeist ko-konstruktiv entwickelte – Angebote Wege zur Qualitätsentwicklung und -steigerung von Kitas und Schulen und damit zur Stärkung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland aufzuzeigen.

Der Deutsche Schulpreis ist eines der bekanntesten Programme im Förderbereich Bildung. Er wird seit 2006 jährlich gemeinsam mit der Heidehof Stiftung, der ARD und der ZEIT Verlagsgruppe vergeben. Ausgehend vom Deutschen Schulpreis hat die Robert Bosch Stiftung weitere Angebote zur Schul- und Unterrichtsentwicklung initiiert, die die ausgezeichneten Ansätze und Konzepte der Preisträgerschulen nutzen, um Schulen deutschlandweit bei ihren Entwicklungsvorhaben auf vielfältige Weise zu unterstützen.

Der Förderbereich Bildung in der Robert Bosch Stiftung unterstützt Bildungseinrichtungen und die Bildungsadministration bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems, das allen Lernenden gerecht wird. Dabei sind folgende Handlungsprinzipien leitend:

- **Good Practice und Next Practice:** Ein Alleinstellungsmerkmal ist die Arbeit mit dem Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises. Dieses fungiert als Impulsgeber und Resonanzraum für die Arbeit des Förderbereichs. Die Akteur:innen des Netzwerks geben ihre Erfahrungen und Handlungswissen in unterschiedlichen Programmen, Projekten und Aktivitäten an Personen anderer Bildungseinrichtungen weiter.
- **Wissenschaft-Praxis-Zusammenspiel:** Ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen werden Angebote für die Praxis entwickelt. Umgekehrt werden Bedarfe, Gelingensbedingungen und Forschungslücken aus der Praxis heraus identifiziert und durch gezielte Forschungsförderung wissenschaftlich bearbeitet.
- **Kooperation und Ko-Konstruktion:** Die Aktivitäten des Förderbereichs Bildung werden in ko-konstruktiven Prozessen gemeinsam mit Akteur:innen aus Kita- und Schulpraxis, Bildungswissenschaften, Landesinstituten für Schule oder Kultusministerien sowie mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen erarbeitet und weiterentwickelt, um bedarfsgerechte, an den Kontext angepasste Angebote und einen nachhaltigen systemischen Transfer von Wissen und Kompetenzen wahrscheinlicher zu machen.

Der Deutsche Schulpreis

Wir stehen an einem Wendepunkt in der Bildungsreform, der die Art und Weise, wie wir Lernen verstehen und gestalten, auf Jahre beeinflussen wird. ... Seit vielen Jahren verfolge ich die Arbeit des Deutschen Schulpreises. Hier entstand ein Netzwerk aus Lehrerinnen und Lehrern und pädagogischen Fachkräften, die die Bildungslandschaft neu denken und gestalten wollen. Es sind Lehrkräfte, die weder auf die Regierung warten, bis sich etwas tut, noch folgen sie gewinnorientierten Wirtschaftsmodellen. Sie beherrschen sowohl die Erkenntnisse der Wissenschaft als auch die Kunst des Lehrens und Lernens, und sie haben den Mut und das Wissen, ihre Profession selbst voranzutreiben. Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises regen zu lokaler Kreativität und Innovation in den kleinen, humanistischen Laboratorien der Demokratie an – unseren Schulen. Sie ermöglichen nicht nur Innovationen, sondern sie erhalten auch die traditionellen demokratischen Werte der Erziehung als öffentliches Gut für das Wohl Aller aufrecht. (Shirley, 2016, S. 8)

Im Jahr 2006 riefen die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung den Deutschen Schulpreis ins Leben. Das Ziel – damals wie auch heute – ist zu zeigen, dass es über alle Schularten und Bundesländer hinweg hervorragende Schulen gibt, die unabhängig von bildungspolitischen und schulstrukturellen Rahmenbedingungen einen wesentlichen Beitrag zur inklusiven chancengerechten Bildung leisten. Sie können Vorbild für andere Schulen sein. Grundlage des Deutschen Schulpreises sind sechs Qualitätsbereiche, die von Vertreter:innen aus Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung erarbeitet wurden und die die Qualität an Schulen beschreiben: ‚Unterrichtsqualität‘, ‚Leistung‘, ‚Umgang mit Vielfalt‘, ‚Verantwortung‘, ‚Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner‘ und ‚Schule als lernende Institution‘. Diese sechs Qualitätsbereiche werden sowohl in der Schulpraxis als auch ‚in der Bildungswissenschaft breit rezipiert (sic!)‘ (Striebing, 2017, S. 24) und leisten so Beiträge zum Diskurs über Schulqualität. Sie unterliegen einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung durch Wissenschaftler:innen und Schulpraktiker:innen. Jüngst

wurde der Qualitätsbereich Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt des Deutschen Schulpreises gesetzt. Dies war eine Reaktion u. a. auf die beunruhigenden Ergebnisse des IQB-Bildungstrends aus dem Jahr 2021. Diese zeigten, dass je nach Kompetenzbereich zwischen 18 und 30 Prozent der Schüler:innen die Mindeststandards verfehlen, da ihnen die entsprechenden Basiskompetenzen fehlen. Zusätzlich ist die Fokussierung auf den Bereich Unterrichtsqualität eine Reaktion auf die öffentliche und fachwissenschaftliche Debatte über Unterricht während der Pandemie, als Lehren und Lernen kaum noch in klassischen Raum- und Zeitsettings stattfand. So bezieht sich der Qualitätsbereich Unterrichtsqualität auf qualitätsvolle Lehr- und Lernprozesse, die sich explizit nicht ausschließlich auf den formalen Lernort des Klassenzimmers beschränken, und die – orientiert am erweiterten Lernbegriff – fachliche, überfachliche und personale sowie soziale und methodische Bildungsziele verfolgen. Dem Wettbewerb liegt ein mehrstufiges Auswahlverfahren zugrunde. Die unabhängige Jury ist mit über 40 Expert:innen aus den Bereichen Bildungswissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung besetzt. Die besten Bewerberschulen werden jährlich ausgezeichnet und so für ihr Engagement gewürdigt.

Die Bewerbung um den Deutschen Schulpreis ist mehr als die Teilnahme an einem Wettbewerb, sie kann als Element der Schulentwicklung und Selbstevaluation genutzt werden. Wir sehen beispielsweise am Feedback ehemaliger Bewerberschulen, dass die Bewerbung geholfen hat, sich kritisch mit der eigenen Schul- und Unterrichtsrealität auseinanderzusetzen, die eigene Entwicklung zu reflektieren sowie Erfolge, Lernerfahrungen und Entwicklungspotentiale explizit sichtbar zu machen. Deshalb erhalten Schulen – je nach Bedarf und Interesse – seit vielen Jahren zusätzlich Unterstützung von Regionalberatern, die bundesweit als Ansprechpartner:innen fungieren. Im Anschluss an das Wettbewerbsjahr erhalten alle Bewerberschulen auf Wunsch ein Feedbackgespräch mit Vertreter:innen der Jury, um gemeinsam über Stärken und Entwicklungspotentiale der Schule zu sprechen.

Die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen werden Teil des Netzwerkes der Preisträgerschulen. Sie werden durch verschiedene Vernetzungs- und Qualifizierungsangebote in ihrer Qualitätsentwicklung und -sicherung unterstützt. Seit dem Wettbewerbsjahr 2022 können alle

Bewerberschulen, die keinen Preis erhalten haben, am Forum des Deutschen Schulpreises teilnehmen. Sie erhalten auf der Grundlage eines Feedbacks zu ihrer Bewerbung bedarfsgerechte Beratung und Workshops für eigene Entwicklungsvorhaben sowie Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bewerberschulen.

Für einen Transfer der Praxis der Preisträgerschulen in die Breite der Schullandschaft werden die ausgezeichneten Ansätze und Konzepte in Zusammenarbeit von Vertreter:innen der Preisträgerschulen und Wissenschaftler:innen aufbereitet. Sie bilden die Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung zielgruppenspezifischer Programme, Projekte und Angebote. Zielgruppe sind vorrangig Lehrkräfte und Erzieher:innen mit und ohne Führungsverantwortung, teilweise auch Referent:innen von Kultusministerien, Schulrät:innen sowie Fortbildner:innen, Schulentwicklungsberater:innen und Bildungsforscher:innen.

Das Deutsche Schulportal

Auf dem Deutschen Schulportal, der Onlineplattform für die Themen Unterrichts- und Schulentwicklung, werden die Ansätze der Preisträgerschulen – neben Artikeln zu aktuellen Themen, weiteren Praxisimpulsen und Informationen – in Form von Videos und Begleitmaterialien vorgestellt und einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht.

Gemeinsam mit Vertreter:innen der Preisträgerschulen, der Bildungsverwaltung und Wissenschaft werden Angebote zur Schul- und Unterrichtsentwicklung konzipiert und durchgeführt, die unterschiedliche Ziele verfolgen. Auf dem Campus des Deutschen Schulportals können sich interessierte Pädagog:innen in Online-Veranstaltungen miteinander und mit Vertreter:innen aus Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis über Schul- und Unterrichtsentwicklung austauschen sowie Impulse und Ideen von Preisträgerschulen für die eigene Arbeit erhalten. Ziel dieser Veranstaltungen ist der Wissens- und Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden, der in der Folge zu einem veränderten beruflichen Handeln führen kann (vgl. dazu auch Lipowksy & Rzejak, 2015, S. 15).

Mehrjährige Schul- und Unterrichtsentwicklungsangebote

Die Robert Bosch Stiftung führt auf Basis der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises gemeinsam mit Partner:innen zudem mehrjährige präsenzbasierte und hybride Schulentwicklungsmaßnahmen durch. Diese zielen darauf ab, das notwendige Wissen über Veränderungen im System Schule zu vermitteln und die Kompetenzen der Teilnehmenden weiterzuentwickeln, damit diese in der Lage sind, eigenständig und zielgerichtet nachhaltige Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und umzusetzen. Die Angebote haben das Ziel, Schulen zu lernenden Institutionen weiterzuentwickeln (Eickenbusch, 2016). Dabei werden sie von erfahrenen Trainer:innen begleitet. Sie erhalten die Gelegenheit, ihr Netzwerk zu erweitern und von kollegialer Beratung zu profitieren. Die Konzeption und Gestaltung dieser mehrjährigen Schulentwicklungsmaßnahmen basieren auf zehn Gestaltungsprinzipien (Gottmann et al., 2020). Zur Erarbeitung dieser Prinzipien wurden empirische Befunde und theoretische Modelle zur Professionalisierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Implementation von Schulentwicklungsvorhaben systematisiert, wissenschaftliche Evaluationen bereits durchgeführter Schulentwicklungsmaßnahmen sowie Erfahrungen bei der Umsetzung dieser Angebote ausgewertet.

Diese Schulentwicklungsmaßnahmen werden in Kooperation mit Ministerien und den nachgeordneten Einrichtungen konzipiert und umgesetzt. Die Kooperation trägt dazu bei, passgenaue und zielgerichtete Projekte mit nachhaltigem und langfristigem Charakter zu konzipieren und umzusetzen. So gelingt es, in Ergänzung zu staatlichen (Reform-)Maßnahmen zu agieren und diese nicht zu ersetzen. In Ausnahmefällen werden Projekte ohne Kooperationspartner durchgeführt, um beispielsweise unmittelbarer und durch das Erproben innovativer Wege auf aktuelle Herausforderungen und Fragestellungen der Schulpraxis reagieren zu können.

Ausblick – was muss jetzt passieren?

Wir stehen vor gesellschaftlich großen Herausforderungen. Unsere Schulen können in ihrer Gesamtheit nicht mehr die Leistungen erbringen, die notwendig wären, um im internationalen Vergleich wettbewerbsfähig zu bleiben

und vor allem für die Herausforderungen der Zukunft personell und inhaltlich gut aufgestellt zu sein. Gleichzeitig sind wir häufig mit den Forderungen konfrontiert, dass Schule als Reparaturbetrieb der Gesellschaft Aufgaben erfüllen soll, die sie aufgrund der dargestellten Situation und der mangelnden Veränderungsbereitschaft des Systems nicht erfüllen kann.

Zukünftige Bildungsreformen müssen die eingangs skizzierten Herausforderungen entschlossener angehen. Es braucht eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung, um die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern und allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Chancen zu ermöglichen.

In diesem Kontext können Stiftungen Impulse setzen, indem sie Reformprozesse unterstützen, Innovationen erproben und den Wissenstransfer zwischen Bildungsforschung und Praxis fördern. Der Deutsche Schulpreis kann in diesem Zusammenhang ein wirksames Instrument darstellen: Er hebt herausragende Schulkonzepte hervor und trägt dazu bei, erfolgreiche Modelle einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. Darüber hinaus hat sich um den Schulpreis ein Netzwerk aus Preisträgerschulen entwickelt, das als Plattform für Erfahrungsaustausch und Schulentwicklung dient. Dieses Netzwerk ermöglicht es Schulen, voneinander zu lernen und bewährte Konzepte weiterzuentwickeln.

Allerdings ist die Wirksamkeit solcher Initiativen nicht frei von Kritik. Machtkritische Perspektiven problematisieren die Rolle von Stiftungen in der Bildungspolitik und weisen darauf hin, dass Wettbewerbsformate wie der Deutsche Schulpreis strukturelle Herausforderungen des Bildungssystems nicht lösen können. Entscheidend wird daher sein, inwieweit die erprobten Schulentwicklungsansätze tatsächlich systemisch verankert und in die Breite getragen werden können.

Langfristige Reformen erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Bildungsverwaltung, Wissenschaft und der Zivilgesellschaft. Programme wie der Deutsche Schulpreis können wertvolle Impulse liefern, es bleibt aber eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Erfolgreiche Schulentwicklungsansätze müssen über

Modellprojekte hinausgehen und strukturell in das Bildungssystem integriert werden, um Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit langfristig zu sichern.¹

Literatur

- BERTELSMANN STIFTUNG (2017).** *Chancenspiegel Schule 2017: Factsheet*. Abrufbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Factsheet_IB_Chancenspiegel_Schule_2017.pdf [10.03.2025].
- EIKENBUSCH, G. (2016).** Können Schulen lernen? Sie müssen! In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H.-A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 144-156). Friedrich Verlag.
- FEND, H. (2006).** *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer VS.
- GOTTMANN, C., GRONOSTAJ, A., KREMPIN, M., SCHLEIMER, S. M. & PANT, H. A. (2020).** *Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten*. Abrufbar unter <https://www.boschstiftung.de/de/publikation/schulentwicklungsmaßnahmen-wirkungsvoll-gestalten> [10.03.2025].
- HÖHNE, T. (2016).** Stiftungen & Staat auf dem Privatisierungspfad. Eine kritische Analyse zum Einfluss von Stiftungen im Bildungsbereich. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (S. 35-58). Springer VS.
- HÖHNE, T. (2018).** Stiftungen als Agenten der Bildungsreform. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 565-570). Springer VS.
- LIPOWSKY, F. & RZEJAK, D. (2015).** Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (S. 11-49). Evangelische Akademie Loccum.
- LUHMANN, N. (1984).** *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp Verlag.
- OELRICHS, N. (2021).** Bosch macht Schulen. *bbz – Berliner Bildungszeitschrift*, 73(88), 22-23.
- SHIRLEY, D. (2016).** Das Gebot für eine Neugestaltung von Bildung. In S.I. Beutel, K. Höhmann, H.A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule - sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 8-13). Klett & Kallmeyer.

1 Dieser Beitrag beruht auf dem Text 'Impulse der Zivilgesellschaft für ein zukunftsfähiges Bildungssystem' von Preussker und Wolf (2025), erschienen in: Bohl, T., Gröschner, A., & Kösters K. (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt - Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis*.

STRIEBLING, C. (2017). Fürsorge durch Wandel: Stiftungen im deutschen Schulwesen. In H.K. Anheiner, S. Förster, J. Mangold & C. Striebling, C. (Hrsg.), *Stiftungen in Deutschland 2: Wirkungsfelder* (S. 23-117). Springer VS.

SPETH, R. (2010). Stiftungen und Think-Tanks. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 390-405). Springer VS.

Bildungsziele und Schule

Postkanonische Überlegungen in aktuellen bildungsphilosophischen Debatten

Martin Harant und Philipp Thomas

Einleitung: Der kulturphilosophische Kanon führt in Traditionen abendländischen Denkens ein

Gegenwärtige Debatten zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht werden maßgeblich durch die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung geprägt. Bildungsphilosophische Einflüsse auf diese Debatten haben hingegen im Vergleich zu früheren Zeiten an Einfluss verloren. Bis in die 1960er Jahre – so arbeitet Fend (2008) heraus – sind es vor allen Dingen kulturphilosophische Überlegungen, die Einfluss auf schulische Bildungsdiskurse gewonnen haben. Sie wurden unter anderem maßgeblich durch Wilhelm Flitners Überlegungen zu einem abendländischen Bildungsdenken geprägt (Flitner, 1990). Als „Kern der abendländischen Kultur“ sah Flitner die „*Entfaltung des personalen Prinzips* ... in den verschiedenen Denkrichtungen, die den Menschen zum Mittelpunkt des Denkens und der Verantwortung gemacht und seine universalen Rechte und Pflichten formuliert haben“ (Fend, 2008, S. 48). Für Flitner sind hier vor allem drei Denkrichtungen maßgebend, die aus seiner Sicht als stabiles, kulturphilosophisch begründetes Wertegerüst für die schulische Bildung fungieren: Die griechisch-antike Philosophie, die die „Entwicklung vom Mythos zum Logos“ (Fend, 2008, S. 49) hervorgebracht habe, das Rechtsverständnis, das sich im römischen Denken entfalte und das Christentum, das die Gewissensforschung und den Transzendenzbezug kultiviere (Flitner, 1990; Fend, 2008). Diese Auffassung ist für die Nachkriegszeit auch im politischen Kontext einflussreich, wenn etwa der erste Bundespräsident der Bundesrepublik, Theodor Heuss, 1950 erklärte: „Es gibt drei Hügel, von denen das Abendland seinen Ausgang genommen hat: Golgatha, die Akropolis in

Athen, das Kapitol in Rom. Aus allen ist das Abendland geistig gewirkt, und man darf alle drei, man muss sie als Einheit sehen“¹. Die kulturphilosophischen Überlegungen Flitners sind in den 1950er und 1960er Jahren u. a. als „ein Kanon des Gymnasiums entfaltet worden, der bis heute fortwirkt“ (Fend, 2008, S. 50). Wenngleich Einflüsse dieser sogenannten abendländischen Kultursynthese bis heute im Schulwesen feststellbar sind, gibt es aus der Perspektive zeitgenössischer Bildungsphilosophie Anfragen an ein solches Projekt. Eine zentrale Anfrage ist epistemischer Natur und betrifft den Zusammenhang von Genese und Geltung. Auch wenn es der Fall ist, dass die so ausgemachten Denkrichtungen nachhaltigen Einfluss auf die westliche Denkentwicklung hatten, bleibt die Frage offen, ob und wie es stichhaltig begründet werden kann, dass ihnen ein privilegierter Status im Schulcurriculum gegenüber anderen Denkrichtungen zukommen soll. So ließe sich etwa im Sinne des *moral caution principle* prüfen, ob die hier anvisierte und so gedachte Mittelstellung des Menschen nicht einem gewissen Speziesismus mit möglicherweise ethisch problematischen Folgen für die nicht-menschliche aber gleichwohl vulnerable Mitwelt Vorschub leisten könnte (Singer, 2013). Angesichts der Pluralisierung von geistigen Lebenswelten durch Globalisierungstendenzen stellt sich hier – wie bei jeglicher Form von Kanonbildung – die Frage epistemischer Gerechtigkeit: Wenn einzelne Denkrichtungen kanonisch legitimiert werden, werden unweigerlich abweichende und marginalisierte Denkrichtungen ausgeschlossen, ohne dass geklärt würde, ob den so privilegierten Denkrichtungen tatsächlich ein *epistemisch* begründetes Privileg zukommt. Gemeint ist hier, ob die nobilitierten Denkrichtungen aus epistemischen Erwägungen heraus wahrheitsfähigere Überzeugungen beinhalten als andere oder ob dem privilegierten Status andere Ursachen zugrunde liegen. Ist letzteres der Fall, dürften bei der Kanonbildung eben auch soziale Machtdynamiken und sozialpsychologische Effekte wie der *confirmation bias* (Nickerson, 1998) oder der *ingroup favoritism* (Efferson et al., 2008) eine Rolle spielen und nicht zwingend eine epistemisch begründete Vorzugswürdigkeit. Denkrichtungen würden dann schlicht bereits deshalb affirmiert, weil sie sich in einem spezifischen sozialen Kontext als einflussreich erwiesen haben.

1 Theodor Heuss, 1950, zit. nach: <https://www.kas.de/de/web/die-politische-meinung/artikel/detail/-/content/ueber-wurzeln-und-werte> (abgerufen am 15.10.2024).

Eine weitere, mit dieser epistemischen Problematik zusammenhängende grundsätzliche Anfrage an kulturphilosophische Begründungsversuche für einen Schulkanon besteht darüber hinaus darin, ob ideengeschichtlich inspiriertes und entsprechend aufbereitetes Orientierungswissen tatsächlich hinreichend dafür ist, die epistemischen Umwelten einer Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts erfolgreich navigieren zu können. Zumindest ist davon auszugehen, dass Heranwachsende in ihren informationstechnologisch geprägten Umwelten mit zahlreichen anderen ‚Denkhügeln‘ konfrontiert werden und auf diese Weise eine von schulischen Bemühungen abweichende geistige Sozialisation erfahren. Wird also im schulischen Kontext weniger auf die formalen Bedingungen, die Denkbemühungen aus epistemologischer Perspektive privilegieren, fokussiert, ist davon auszugehen, dass es eben soziale Machtdynamiken sind, die einen entscheidenden Einfluss darauf haben, welche Denkrichtungen Schüler:innen als die ihren anerkennen werden; und dies müssen nicht zwangsläufig schulisch kanonisierte Denkrichtungen sein.

Im Folgenden möchten wir auf drei Entwicklungen zeitgenössischer Bildungsphilosophie fokussieren, die als ‚postkanonisch‘ einzuschätzen sind und auf ihre Weise die Pluralität von geistigen Lebenswelten adressieren. In einem ersten Schritt soll zunächst die Problematisierung des Bildungskanons aus der Perspektive ausgeschlossener Stimmen beleuchtet werden. In einem zweiten Schritt werden Entwicklungen der analytischen Bildungsphilosophie in den Blick genommen, die als postkanonische Denkrichtung auf formale Bildungsanstrengungen abhebt. Dabei wird im Bildungskontext die Frage aufgeworfen, wie man wahrheitsfähige Überzeugungen entwickelt, die als (propositionales) Wissen gelten können, um herausfordernden Informationsumwelten standzuhalten. In einem dritten Schritt fokussieren wir sodann auf solche Entwicklungen der Bildungsphilosophie, die unter dem Vorzeichen des Postkanonischen die Frage nach nicht-ausschließenden Universalien aufwerfen. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sich aus dieser Perspektive Wissen im Schulkontext nicht auf propositionales Wissen reduzieren lässt und eine formale Bildung im Sinne analytischer Philosophie der Erweiterung bedarf. Wir schließen mit einem Resümee und einem Ausblick.

Postkanon I (Identitätspolitik): Die Stimme der Ausgeschlossenen stellt den klassischen Kanon in Frage

Die TeilnehmerInnen an einem Seminar über Geschichtswissenschaft lernen, daß es in Europa, die ‚Aufklärung‘ und die Renaissance gab. Diese beiden Begriffe lenken die Aufmerksamkeit auf die Aktivitäten, Erfindungen und Gedanken, die für eine bestimmte Gruppe von Männern wichtig waren. Zukünftige professionelle HistorikerInnen studieren und schreiben über sie. Renaissance und ‚Aufklärung‘ werden dann im Kopf der Studierenden zu objektiven Ereignissen, die die wichtigste und interessanteste Wirklichkeit dieser Ära repräsentieren. Dass die Mehrheit der Bevölkerung – Frauen ebenso wie große Gruppen von Männern aus so genannten ‚weniger entwickelten Ländern‘, aber auch aus Europa – diese Zeiten ganz anders erlebte, wird kaum für erwähnenswert gehalten. (Minnich, 1994, S. 63)

Die stärkste Kanonkritik stellt die Stimme der Ausgeschlossenen dar: Frauen, Angehörige anderer Kulturen sowie durch Klassismus Betroffene fordern andere Traditionen, andere Inhalte und andere Denkstile im Kanon und beklagen, dass diejenigen, die den Kanon bisher festgelegt haben, sich dessen Perspektivität gar nicht bewusst sind. Der Ausschluss der anderen über Jahrhunderte hinweg ist konstitutiv für das Selbstverständnis einer privilegierten Bildungselite (männlich, weiß, mit genügend Zeit für intellektuelle Arbeit) und konstitutiv für den Inhalt und für die Art der Weitergabe des Wissenskanons. In patriarchalischen Gesellschaften definieren sich privilegierte Männer als die Norm, welche Menschsein schlechthin repräsentiert, dadurch werden Frauen zum ‚Anderen des Normalen‘. Damit einher gehen hierarchisierende Dualismen und Dichotomien: Schon Aristoteles schreibt, Frauen seien weniger vernunftbegabt (Minnich, 1994, S. 78, 149). Entsprechendes gilt für andere Kulturen, die eben als ‚weniger entwickelt‘ gelten, indem ein ganz bestimmter abendländischer Rationalitätstyp als Norm vertreten wird, etwa auch in Intelligenztests (Minnich, 1994, S. 145).

Mit dem identitätspolitischen Postkanon verbinden sich zahlreiche, auch kritische Fragen: Soll der traditionelle westliche (auf eine privilegierte Gruppe zurückgehende) Kanon weiterhin unterrichtet werden, allerdings mit dem Vorzeichen einer bestimmten kulturellen und sozialen Perspektivität? Oder soll versucht werden, möglichst viele andere Traditionen gleichberechtigt im Kanon zu berücksichtigen, um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden? Könnte die Barrierefreiheit dieser zweiten Option auch zu einer Art ‚Wertverlust‘ der Bildung führen, indem sie nun bewusst keinen sozialen Distinktionsgewinn mehr ermöglicht – und könnte es so erneut zu Ausschlüssen führen (der klassische Kanon für die Privilegierten und der neue Kanon für die bisher Ausgeschlossenen)? Sollen die Studierenden gar nach ‚Identitäten‘ aufgeteilt werden und jeweils verschiedene Inhalte lernen? Heute gibt es diese Tendenzen und es gibt Kritik daran (Boehm, 2023; Mounk, 2023). Als Alternative zur Identitätspolitik in Fragen des Kanons sehen wir einen neuen Universalismus. Wir unterscheiden dabei begrifflich-logische Universalität (Postkanon II) und humane Universalität (Postkanon III).

**Postkanon II (begrifflich-logische Universalität):
Analytische Bildungsphilosophie zielt
auf formal-argumentative Fähigkeiten
in epistemisch herausfordernden Umwelten**

Dieser Aspekt des Postkanons setzt auf formale Rationalität. Zum einen ist das eine universalistische Alternative zur Identitätspolitik. Zum anderen: In einer globalisierten Welt der Social Media erlangt die Kompetenz des Argumentierens wieder eine große Bedeutung, weil es nötig ist, Halbwahrheiten oder nur auf die eigene Gruppe bezogene Wahrheiten durchschauen zu können. Es ist der universale Vernunftanspruch, der hier stark gemacht wird als Alternative zur Fokussierung auf Identitäten im Sinne eines problematischen epistemischen Tribalismus (Mounk, 2023). Statt einzelne Stimmen oder Identitäten und die in diesen artikulierten Vorstellungswelten im Diskurs zu privilegieren, wird der Fokus vielmehr auf die Regelmäßigkeit desselben gelenkt. Geltung sollen sich diejenigen Stimmen im Diskurs verschaffen können, deren Argumente aus normativen, logischen und sachlichen Gründen als bessere Argumente einzuschätzen sind. Verlegt man das

Bildungsziel des Unterrichts auf das Formale, rückt die Stärkung der Urteilskraft in den Mittelpunkt. Eine solche unterrichtliche Fokussierung auf Urteilskraft und das Zurücktreten kanonisch nobilitierter Bildungsgüter kann auch aus der Perspektive von Bildungsungleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit begründet werden:

Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsbemühungen der Schule finden nicht im isolierten Kontext einer pädagogischen Provinz statt, sondern werden seit jeher von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt. So wurde beispielsweise im Kontext empirischer Bildungsforschung seit den frühen 2000er Jahren – u. a. im Rahmen der PISA-Studien – immer wieder auf den starken Einfluss hingewiesen, der der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg Heranwachsender im Schulsystem zukommt (Lewalter et al., 2023). U. a. im Kontext der Schulpädagogik werden Schule und Unterricht daraufhin untersucht, welche Effekte im Schulsystem soziale Ungleichheit verstärken und wie ihnen begegnet werden kann (Bohl, 2013). In gewisser Hinsicht kann in diesem Zusammenhang die Umstellung von einer kulturphilosophisch inspirierten Bildungssemantik auf eine Kompetenzorientierung seit den frühen 2000er Jahren als der Versuch gesehen werden, im schulischen Kontext von der Privilegierung eines spezifischen kulturellen Kapitals abzurücken. Eine solche Privilegierung hat in der Geschichte des deutschen Schulwesens vor allem im gymnasialen Kontext, so wird geschlossen, eine bildungsbürgerliche Sozialisation belohnt, die eben außerhalb der Schule erworben wird (Gass-Bolm, 2005; Drewek & Harney, 2025). Folgt man Weinerts Kompetenzbegriff, geht es bei schulischen Bildungsbemühungen fortan in einem pragmatischeren Sinne zum einen um Wissen und Können, zum anderen aber auch um motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften (Weinert, 2001). Die kognitiven Fähigkeiten dienen, so Weinert, der Problemlösung, die durch Umwelтанforderungen gestellt werden. Die Bereitschaften hingegen dienen dazu, „die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 28). Man kann dies so verstehen, dass es nunmehr weniger um spezifische, im Vorfeld nobilitierte Bildungsgehalte gehen soll, die es anzueignen gilt, als vielmehr darum, dass sich das schulisch Gelernte im Kontext außerschulischer Umwelten und deren Herausforderungen bewähren solle und dass man die Bereitschaft erwirbt, sich

diesen Herausforderungen in kompetenter Weise zu stellen. Aus der Perspektive analytischer Bildungsphilosophie rückt im Kontext von Wissen und Können, aber auch im Kontext von Umwelten vor allem der *epistemische* Aspekt – und zwar über alle Fächer hinweg – in den Blick: Wie erwirbt man Überzeugungen, die wahrheitsfähig sind und die sich entsprechend als Wissen erweisen können? Welche Herausforderungen, wahrheitsfähige Überzeugungen zu gewinnen, gehen mit epistemischen Umwelten einher, in denen sich Heranwachsende heute vorfinden? Und schließlich: Welche Bereitschaften gilt es zu kultivieren, um herausfordernde epistemische Umwelten erfolgreich navigieren zu können? In der Sprache der analytischen Bildungsphilosophie: Es geht um argumentative Fähigkeiten beim Wissenserwerb und um die Bereitschaft, von diesen Fähigkeiten auch Gebrauch zu machen.

Epistemisch herausfordernde Umwelten

Überzeugungen werden stets in einem sozialen Kontext erworben und es ist davon auszugehen, dass das meiste, das wir wissen oder zu wissen glauben, von epistemischen Umwelten wie z. B. der Wissenschaftscommunity, dem Bildungssystem oder auch Online-Plattformen beeinflusst ist. Auf die Bedeutung epistemischer Umwelten für die Ausbildung von Überzeugungen wurde in den letzten Jahren insbesondere durch die soziale Erkenntnistheorie aufmerksam gemacht (O'Connor et al., 2024). Folgt man Pritchard (2013), können epistemische Umwelten als mehr oder weniger ‚freundlich‘ eingeschätzt werden, was wiederum Einfluss darauf hat, welchen Grad an epistemischer Agentivität man als Individuum aufbringen muss, um zu Überzeugungen zu gelangen, die sich als Wissen erweisen. Ein Beispiel mag das illustrieren: Im Rahmen der Corona-Pandemie der frühen 2020er Jahre gelangte ein Großteil der Menschen zu der Überzeugung, dass Impfstoffe einen Schutz vor schweren Krankheitsverläufen bieten. Andere kamen zu der Überzeugung, dass Impfstoffe dazu generiert wurden, Microchips zur Überwachung der Bevölkerung zu implementieren (EEAS, 2021). Folgt man Brun und Kuenzle (2023), ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Bevölkerung in ihrer Meinungsbildung direkt oder indirekt durch Umwelten beeinflusst wurde, die einer Science-Logik folgen, andere hingegen durch eine epistemische Umwelt, die sich als „Mimikry-Wissenschaft“ (S. 27) charakterisieren lässt. Letztere, so Brun & Kuenzle (2023),

beruhe „auf systematischen Irreführungskampagnen, die bewusst versuchen, durch Imitation wissenschaftlicher Forschungs- und Informationsprozesse falsche Aussagen zu verbreiten“ (S. 27). Nach allem, was wir wissen, erweisen sich die Geltungsbehauptungen dieser als ‚Mimikry-Wissenschaft‘ bezeichneten epistemischen Umwelt jedoch als haltlos. Bewegt man sich nun vorwiegend in einer solchen Art von ‚unfreundlichen‘ epistemischen Umwelt, bedarf es mehr epistemischer Agentivität, also eines selbstständigen Prüfens von argumentativen Zusammenhängen, um zu einer wahrheitsfähigen Überzeugung zu gelangen, als wenn man in einer epistemisch freundlichen Umwelt seine Überzeugungen herausbildet. Untersuchungen zur epistemischen Umwelt von Internetplattformen, die von Heranwachsenden genutzt werden, zeigen, dass es sich hier um herausfordernde Umwelten aus epistemischer Perspektive handelt: So weist beispielsweise der Tugendepistemologe Mark Alfano (Alfano et al., 2021) mit einer Studie zum *recommender system* des Youtube-Algorithmus darauf hin, dass ca. 70% der auf YouTube konsumierten Videos durch dieses *recommender system* vorgeschlagen werden. Es ist so programmiert, dass es die Wahrscheinlichkeit erhöht, mehr Zeit auf dieser Internetplattform zu verbringen. Nach Einschätzung von Alfano et al. (2021) gelinge dies, „because a change to the algorithm appears to have shifted the balance towards promoting longer, more conspiratorial content“ (S. 851). Konspiratorischen Inhalten bringen die meisten *user* offensichtlich sukzessive verstärktes Interesse entgegen, was sich darin zeige, dass er entsprechend mehr und mehr konsumiert werde. Die Folge – so die Autoren – bestehe darin, dass „epistemologically problematic beliefs and belief-forming processes can be encouraged and strengthened by apparently innocuous algorithmic decisions“ (Alfano et al., 2021, S. 852). Um dieser Beeinflussung zu entgehen, so die Autoren weiter, müssten *user*, deren Aufmerksamkeit gerade durch solche Inhalte mehr und mehr in den Bann gezogen wird, verstärkt „*epistemic vigilance*“ – also eine Form epistemischer Agentivität – ausüben, „in order to avoid being seduced by such conspiracy theories“ (Alfano et al., S. 854). Ein schwieriges Unterfangen, das zumindest von dieser Informationstechnologie durch den Auswahlmechanismus gerade nicht befördert wird. Inhalte, die *epistemic vigilance* kultivieren und der Wahrheitsfindung dienen, gehören augenscheinlich nämlich nicht zum Geschäftsmodell einer *attention*

economy. Was diese jedoch befördert, sind die als problematisch einzuschätzenden Entwicklungen eines epistemischen Tribalismus bzw. Wahrheitsrelativismus: Was als wahr oder falsch gilt, bestimmt sich durch den Gruppenkontext, aus dem heraus ein Argument vorgebracht wird (hier entscheidet dann die Genesis über die Geltung). Es sind just diese Entwicklungen, die von Kritikerinnen und Kritikern epistemischer Tribalisierung als ‚identity-trap‘ ausgemacht werden, wie beispielsweise der gleichnamige Buchtitel Mounks (2023) nahelegt.

Argumentieren in der Schule

Geht es der Schule tatsächlich um Wissen und Können, müssen ihre Ziele aus analytisch-bildungsphilosophischer Sicht grundsätzlich anders definiert sein als diejenigen der oben beschriebenen *attention economy*. Entsprechend gelte: „Die Fähigkeit und Motivation zur kritischen Selbstreflexion und vernünftigen Meinungsbildung gehört unbestritten zu den Hauptzielen schulischer Bildung“ (Brun & Kuenzle, 2023, S. 19). Kritische Selbstreflexion kann dabei als eine Form argumentativer Auseinandersetzung mit sich selbst in der folgenden Weise gesehen werden: Bin ich bereit, mich auf die Argumente anderer zunächst vorbehaltlos einzulassen und mir gegenüber vorgetragene Geltungsbehauptungen unparteiisch zu prüfen oder lasse ich mich vom Muster eines *motivated reasoning* (Brun & Kuenzle, 2023, S. 21) beeinflussen und argumentiere entsprechend? Ist letzteres der Fall, handelt es sich aus analytischer Sicht um ein strategisch-motiviertes Argumentieren, bei dem Überzeugungen – wie z. B. bei einem bereits fixierten Kanon oder bei konspiratorischen Inhalten der Fall – im Vorfeld feststehen, nicht in Frage gestellt werden und das Argumentieren den Zweck verfolgt, Überzeugungen schlicht in konfirmatorischer Absicht argumentativ zu untermauern. Es handelt sich hierbei um post-hoc-Rationalisierungen, die gerade kein *truth-tracking* verfolgen. Ein dem *truth-tracking* verpflichtetes Argumentieren hingegen sei „auf die Annahme, Aufgabe und Modifikation von Überzeugungen gerichtet“ (Balg, 2023a, S. 231). Erweist sich die Schule, anders als das Geschäftsmodell verschiedener Internetplattformen, als eine epistemisch freundliche Umwelt, muss sie sich entsprechend manipulativer Vermittlung jeglicher Überzeugungen enthalten. Gemeint ist, Überzeugungen in der Weise zu vermitteln, dass das Gegenüber dieselben ohne rationale Prüfung bzw. empirische Evidenz übernimmt (Hand, 2018;

Balg, 2024). Als besondere Herausforderung, auch und gerade im Schulkontext, wird aus analytischer Perspektive in diesem Zusammenhang ein postfaktischer epistemischer Relativismus gesehen, nachdem sogenannte wissenschaftliche Fakten oder rationale Wahrheiten rein soziale Konstruktionen seien (Goldman, 2009). Der soziale Erkenntnistheoretiker Alvin Goldman hat diesen Wahrheitsrelativismus, den er u. a. in akademischen Strömungen des Sozialkonstruktivismus ausmacht, als „veriphobic“ bezeichnet (Goldman, 2009, S. 3). Für die epistemische Umwelt der Schule macht Balg (2023b) einen analogen, aus seiner Sicht problematischen Relativismus im Prinzip einer missverständlichen intellektuellen Toleranz aus, das vernünftige Meinungsbildung konterkariere. So müsse die Schule als epistemisch freundliche Umwelt Heranwachsende dazu ermutigen, Überzeugungen tatsächlich aufzugeben, wenn rationale Argumente oder empirische Evidenz diese Überzeugung unplausibel erscheinen lassen. Balg (2021) hat dies unter anderem anhand von Überzeugungen wie Kreationismus, Rassismus, Impfskepsis und Leugnung des Klimawandels zu demonstrieren versucht.

Sprechen hingegen gleichermaßen gute Argumente sowohl für als auch gegen eine Überzeugung, müsse die argumentative Situation in einer Urteilsenthaltung münden, da „jede substantielle positive epistemische Evaluation eines abweichenden Standpunktes ... unweigerlich eine Aufgabe des eigenen Standpunktes rational erforderlich macht“ (Balg, 2023b, S. 162). Auf die Bedeutung einer „Urteilsenthaltungskompetenz“ neben einer „Urteilsbildungskompetenz“ im schulischen Kontext hat u. a. Zinke (2023, S. 50; kursiv im Original) aufmerksam gemacht. Mit Zinke kann in der begründeten Urteilsenthaltung die Voraussetzung dafür gesehen werden, Radikalisierungstendenzen im epistemischen Kontext, wie sie durch Informationstechnologien evoziert werden, gegenzusteuern. Folgt man Alfano et al. (2021), kann sich intellektuelle Bescheidenheit, also zu wissen, wann man in einer Sache urteilsfähig ist und wann man sich des Urteils enthält, als entscheidend dafür erweisen, „to avoiding being sucked into conspiracy theories by the YouTube recommender system and other online tools“ (S. 854). Intellektuelle Bescheidenheit habe sich im Studienkontext als Prädiktor dafür erwiesen, ob man *fake news* bzw. *conspiracy theories* akzeptiere oder zurückweise: „participants who score higher in intellectual humility tend not to be taken in“ (Alfano et al., 2021, S. 854.).

An dieser Stelle kann ein erstes Zwischenfazit wie folgt gezogen werden: Im Gegensatz zu kulturphilosophischen Ansätzen und im Gegensatz zu den Forderungen des identitätspolitischen Postkanons verfolgt eine analytische Bildungsphilosophie den Ansatz formaler Bildung, der die Fähigkeit befördern soll, Überzeugungen rational zu prüfen, damit die epistemische Agentivität zu stärken und in der Folge zu propositionalem Wissen angesichts herausfordernder epistemischer Umwelten zu gelangen. Dabei wird vor allem auf die Schulung von Argumentationsfähigkeit gesetzt. Anstatt Stimmen bzw. Identitäten im Diskurs zu privilegieren, wird die Stärkung epistemischer Agentivität als zentrales Bildungsziel befördert und epistemischer Tribalismus zurückgedrängt. In dieser Hinsicht kann die Wende hin zu einer analytischen Bildungsphilosophie im Schulkontext als ein postkanonischer Ansatz verstanden werden, der auf seine Weise auf herausfordernde epistemische Umwelten reagiert.

Limitationen können bei einer einseitigen Konzentration auf formale Argumentationsfähigkeit u. a. darin gesehen werden, dass sich die Orientierung auf das Formale ohne Not von anderen Rationalitätstypen abschneidet. Beispiel Nichtwissen: Hier müssen wir keineswegs Halt machen bei Urteilsenthaltung und Bescheidenheit. Vielmehr kann das Ende des propositionalen Wissens dialektisch umschlagen in andere Formen des Verstehens, der Kommunikation und der Gewissheit. Wenn etwa, um eine anschauliche Situation zu nennen, unser Angehöriger sterbend in der Klinik liegt, dann ist das immer weitere Grübeln über Ursachen oder verpasste Heilungschancen irgendwann nicht länger angemessen. Das propositionale Wissen kommt an ein Ende – doch umso mehr kann uns jetzt die nicht-propositionale sinnliche Einsicht wichtig werden: etwa die Solidarität zwischen uns endlichen Wesen, die Fürsorge, die wir einander geben können. Eine weitere Limitation: Bildung soll auch sensibel machen für ein Staunen, ein Sich-angehen-lassen, ein Sich-betreffen-lassen. Insbesondere auch die Fähigkeit zur Irritation scheint von großer Bedeutung: Eigene Weltverhältnisse werden durch Neues in Frage gestellt, Unstimmigkeiten in Gewohntem werden auffällig. Schließlich ist Bildung mehr als Problemlösung. Wird sie auf Problemlösung hin verengt, scheint die Logik der Wissenschaft allzu paradigmatisch zu sein. Sehr vorläufig gesagt scheint uns der Bildungsbegriff des Neuhumanismus hier Bereiche einzuschließen (vielleicht

auf problematische Weise), die in der Orientierung am Paradigma des Problemlösens verloren gehen.

In einem nächsten Schritt wollen wir die formal-analytische Bildungsperspektive um postanalytische Ansätze der Bildungsphilosophie erweitern, die ebenfalls als postkanonisch einzuschätzen sind, jedoch davon ausgehen, dass sich schulische Bildung nicht im Erwerb formaler Argumentationsfähigkeit erschöpft und auch nicht in den berechtigten Forderungen der Identitätspolitik.

Postkanon III (humane Universalität): die gemeinsame Suche nach nichtausschließenden Universalien

Weitere Limitationen der begrifflich-logischen Universalität

Hier ist die Erfahrung des Philosophen und Sinologen François Jullien einschlägig, der beschreibt, wie problematisch es im interkulturellen Dialog ist, wenn etwa die westliche Diskursethik die Bedingungen diktiert (Jullien, 2009). Die Diskursethik von Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas definiert bestimmte Diskursregeln und steht für einen universalistischen abendländischen Vernunftbegriff und die Vermutung, begrifflich-logische Universalität könne im Bereich des Kulturellen eine ähnliche ‚Universal-sprache‘ sein wie die Mathematik in den Naturwissenschaften. Obwohl es sich hier um einen rein formalen und prozeduralen Ansatz handelt, ist er interkulturell problematisch, denn es handelt sich um Vernunftpraktiken, wie Jullien betont, „die das europäische Denken privilegiert hat und die daher nur von ihm ausgehend voll und ganz stichhaltig sind“ (Jullien, 2009, S. 161). Ein Grundsatz der Diskursethik, wie etwa das Verbot zum Selbstwiderspruch, ist konfuzianischen oder daoistischen Texten fremd. Entsprechend werden diese Traditionen vom Westen eher als religiöse, denn als philosophische Traditionen bezeichnet oder gar abgewertet. Eine bestimmte Spielart der abendländischen Vernunft, die begrifflich-logische, kann daher als hegemonial erfahren werden.

Andere Rationalitätstypen in der abendländischen Tradition bieten andere Möglichkeiten

Gegen das Modell der Stufen ethischer Entwicklung, die Kohlberg ausschließlich als Steigerung eines bestimmten Urteilsvermögens beschrieben hatte, entwickelte Carol Gilligan schon in den 1970er Jahren eine feministische Ethik, in der die gegenseitige Sorge, Hilfe und Empathie an zentraler Stelle steht (Gilligan, 1982). Uns interessiert hier nicht die Diskussion um männliche und weibliche Ethik, sondern die Möglichkeit anderer Rationalitätstypen. Minnich deutet das große Interesse an dieser Möglichkeit und den Erfolg von Gilligans Ansatz vor allem als Zeichen dafür, dass zahlreiche Menschen die vorherrschende Rationalität als einseitig erfahren (Minnich, 1994). Unseres Erachtens artikuliert sich hier auch der Wunsch, andere Universalien zu finden, die weniger einseitig und ausschließend sind als die westliche, vor allem von Männern entwickelte Rationalität, hier etwa der Bereich menschlicher Hilfsbedürftigkeit und Sorge, der alle Menschen verbindet. Wir sehen hier einen ersten Aspekt humaner Universalität, der *conditio humana* im Sinne der Bedingungen, die menschliche Existenz ausmachen.

Einen weiteren Aspekt einer anderen Rationalität und einer humanen Universalität beschreibt Jullien als Fähigkeit der Vernunft zur laufenden Selbstüberschreitung (Jullien, 2009). Vernunft als höchste oder letzte Reflexionsinstanz zeichnet sich gerade durch eine nie aufhörende Kritik an sich selbst und an ihrem jeweiligen Begriff von sich selbst aus – dies war etwa wesentlich für den denkerischen Fortschritt von der spekulativen antiken über die religiös orientierte mittelalterliche bis hin zur kritischen Vernunft der Neuzeit (Schnädelbach, 2007). Diese Fähigkeit der Vernunft bewährt sich nun auch in der globalen Situation. So können wir in der Arbeit des nie zur Gänze möglichen Übersetzens zwischen weit entfernten Kulturen, wie sie Jullien zeitlebens betrieben hat, ganz frühe Verzweigungen aufspüren, die tatsächlich grundsätzlich verschiedene Denkmöglichkeiten darstellen. Jullien nennt als Beispiel den Begriff des Dings, der in abendländischen Sprachen im Sinne der Vorstellung von Substanz konzipiert wird, während das Chinesische dieses Konzept nicht kennt und stattdessen Dinge relational denkt, als ausgestreckt zwischen Gegensätzlichem (Jullien, 2009). Indem unsere Vernunft diese Gedanken denkt und dabei auch eigene, marginalisierte ontologische Traditionen wiederentdeckt (Neuplatonismus, christliche Mystik, Spinoza, Goethe, Heidegger etc.), überschreitet

sie sich und sieht ihre eigene Tradition teilweise von außen. Noch im Fremden ist der sich selbst überschreitenden Vernunft ein Verstehen möglich durch diese wertvolle Flexibilität und die Bereitschaft zur Kritik an jeder kulturellen Partikularität, die sich zum *big picture* eines Ganzen totalisiert. Hier gelangt unsere Vernunft aktivisch und immer in Bewegung zur Einsicht in eine nichtausschließende Universalität, eben jene Fähigkeit zur Selbstüberschreitung und Selbsttransformation, die interkulturelles Verstehen möglich macht (Jullien, 2009).

Als einen weiteren Versuch, nichtausschließende Universalien und einen alternativen Rationalitätstyp zu beschreiben, sehen wir Martha Nussbaums neoaristotelisches Projekt: Aus der menschlichen Situation selbst heraus, aus der *conditio humana*, lassen sich in der Tradition der aristotelischen Ethik Erfahrungsbereiche voneinander abgrenzen und bestimmen, in denen es darauf ankommt, wie wir uns verhalten. Im Erfahrungsbereich „Furcht vor großen Schäden, insbesondere vor dem Tod“ geht es um die Frage, wie übervorsichtig oder leichtsinnig oder eben maßvoll tapfer wir uns verhalten (Nussbaum, 1999, S. 232). Im Erfahrungsbereich „Körperliche Begierden und damit verbundene Freuden“ geht es um die Frage, wie asketisch oder maßlos oder eben maßvoll wir uns verhalten (Nussbaum, 1999, S. 232). Nussbaum fokussiert und verteidigt mit solchen humanen Universalien explizit die Möglichkeit, uns über Grenzen hinweg zu verständigen, Grenzen der Kulturen, der Geschlechter oder sozialen Gruppen. Die Suche nach und die Diskussion von solchen nichtausschließenden Universalien stellt eine Alternative sowohl zu identitätspolitischen Kanondiskussionen als auch zu rein formalen Bildungszielen dar.

Bildungsphilosophische Rekonstruktion humaner Universalität
Schon seit längerer Zeit wird im Wissensdiskurs zwischen propositionalem und nichtpropositionalem Wissen oder Erkennen unterschieden (Gabriel, 2015, 2019). Im Bildungsbereich geht die Bewegung üblicherweise vom vorpropositionalen zum propositionalen Wissen: Individuelle Erfahrung, aber auch habitualisiertes praktisches Können wird überführt in begrifflich-propositionales Wissen. Dieser Schritt gehört in jenem genauen Sinn zur Bildung, dass erst im Bereich des begrifflichen Wissens das erkennende Subjekt sich über das Gewusste, Gekonnte etc. bewusst wird und kritisch darüber reflektieren und mit ihm agieren kann. Erst im Begrifflichen sind

auch intersubjektive, argumentative Begründungen, etwa für eigene Ansichten oder geplante Handlungen, möglich. Doch die Bewegung vom vorpropositionalen zum propositionalen Wissen erweist sich lediglich als ein erster Schritt innerhalb einer noch umfassenderen Bewegung – Bildung ist mehr als das Subsumieren unter Begriffe. Auch nichtbegrifflichen Formen des Wissens Beachtung zu schenken, das bedeutet – so unsere These – neben der begrifflich-logischen auch jene hier gemeinte humane Universalität verständlich machen zu können. Um diese Formen nichtpropositionalen Wissens und Erkennens von den bekannten Beispielen im Bereich des *knowing how* (Schwimmen, Fahrradfahren etc.) abzugrenzen, schlagen wir den Begriff *nach*propositionales Wissen und Erkennen vor. Es handelt sich um Einsichten oder, in der Tradition der philosophischen Ästhetik Alexander Gottlieb Baumgartens, um ein sinnliches Erkennen (Krebs, 2021). Dieses sinnliche Erkennen lässt sich nicht vollständig in wahre Aussagesätze rückübersetzen, es geht über Begriffe hinaus. So wie wir mehr Farbtöne voneinander unterscheiden können, als es Begriffe dafür gibt, so sind wir auch zu Einsichten fähig, die sich nicht unmittelbar begrifflich-propositional artikulieren lassen, sondern eher im Bereich des Phänomenalen im Sinne einer nichtbegrifflichen Genauigkeit selbst differenzieren. Beispiele sind Einsichten (etwa in Kunst und Literatur) in die *conditio humana*. Kunst und Literatur können am Besonderen, Individuellen und Konkreten etwas Allgemeines und Abstraktes zeigen – ohne dies begrifflich-logisch begründen zu können (Gabriel, 2019, S. 17). Während Begriffe uns Dinge subsumierend identifizieren lassen (das Wiedererkennen von *etwas als etwas*), können sprachliche Bilder und Metaphern oder auch die Sprache der Künste unsere Erfahrung in *nach*propositionale Einsichten überführen: An einem exemplarisch Besonderen wird etwas Allgemeines auf sinnliche Art und Weise deutlich (Gabriel, 2015, S. 131).

Wenn oben von anderen Rationalitätstypen und von der Suche nach anderen, nichtausschließenden Universalien die Rede war, dann lässt sich jetzt epistemisch genauer ausdrücken, welche Form von Wissen und Erkennen wir suchen. Sowohl Julliens Verständnis der Vernunft als laufende Selbsttransformation als auch Nussbaums Erfahrungsfelder menschlichen Lebens sind *nach*propositionale Einsichten. Sie gewinnen sich gerade im selbstkritischen Durchgang durch Konzepte und Begriffe, durch propositionale Bedeutungssysteme, und sie gewinnen sich als sinnliches (intuitiv-

gestalthaftes) Erkennen von Aspekten der *conditio humana*. Dass es sich hier um die Suche nach nichtausschließenden Universalien handelt, impliziert folgende These: Die ‚Identitäten‘, seien es Kulturen (auch Epochen), Geschlechter oder gesellschaftliche Gruppen, unterscheiden sich stark in ihren Überzeugungen, welche sie in propositionalen (weltanschaulichen), begrifflich kohärenten Bedeutungssystemen ausformulieren. Doch auch im vorpropositionalen Bereich, aus dem sich die propositionalen Bedeutungssysteme unmittelbar speisen, gibt es große Unterschiede, was etwa Erfahrungshintergründe oder bestimmte Habitualitäten angeht. Hier ist unsere Hypothese, dass sich diese Unterschiede in den *nach*propositionalen Formen der Einsicht und des sinnlichen Erkennens verflüssigen. Damit bietet die humane Universalität in zwei Richtungen eine Alternative: Gegenüber der begrifflich-logischen Universalität ist sie inklusiver. Und gegenüber der identitätspolitischen Identität als Differenz bezeichnet humane Universalität eine Identität im Menschlichen, besser im Menschheitlichen in der Tradition Kants (Boehm, 2023).

Interkulturelle Suche nach nichtausschließenden Universalien

In diesem Sinn schlagen wir die Grenzen überschreitende Suche nach nichtausschließenden Universalien vor. Diese Suche geht über eine rein begriffliche Argumentation hinaus und zielt auf *nach*propositionalen Einsichten in Universalien, die unser gemeinsames Menschsein betreffen. Bisherige Anstrengungen im Bereich interkultureller und indigener Bildungsphilosophie (Betz-Bornstein & Hengelbrock, 2006; Petrovic & Mitchell, 2019) scheinen sich dieser spezifischen Herausforderungen und auch dieser Potenziale bewusst zu sein, doch es überwiegt der Wunsch, die verschiedenen ‚Identitäten‘, etwa die kulturellen Traditionen, gleichberechtigt anzuerkennen, es überwiegt der identitätspolitische Ansatz. Als Aufgabe bildungsphilosophischer Forschung sehen wir gleichwohl auch die gemeinsame Suche nach nichtausschließenden Universalien ausgehend von verschiedenen Kulturen. Aus Sicht der abendländischen Vernunft haben wir die Ansätze Nussbaums und Julliens beispielhaft genannt. Hengelbrock (2006) versucht in diesem Sinne, Kants Pflichtethik als Beschreibung menschlicher Universalität zu entfalten. Und aus Sicht einer nichteuropäischen Kultur leistet dies wegweisend le Grange (2019) für das Ubuntu-Denken – sogar eigens mit Blick auf die posthumanistische Situation.

Ubuntu ist inklusiv auf Ebene des nichtpropositionalen Wissens der menschlichen Lebenspraktiken und der Erfahrung der Verbundenheit zwischen Lebewesen überhaupt (le Grange, 2019, S. 41). Der neue Bereich einer solchen interkulturellen bildungsphilosophischen Forschung könnte ein dritter Weg zwischen Identitätspolitik (Postkanon I) und begrifflich-logischer Universalität (Postkanon II) sein.

Resümee: Bildung als souveräner Umgang mit verschiedenen Wissensformen und Selbstverständnissen

Ein souveräner Umgang mit verschiedenen Wissensformen
Schülerinnen und Schüler sollten souverän mit verschiedenen Bereichen und Formen des Wissens umgehen und situationsbezogen den Schwerpunkt wählen können. Das Bewusstsein für verschiedene Erfahrungshintergründe, Traditionen, thematische Ausrichtungen und das Bewusstsein für die Ungerechtigkeit der Strukturen in der Geschichte der Bildung ist selbst schon enorm wichtig. Zugleich stellt die Diversität heute auch eine Bereicherung dar, wenn etwa Wissen aus mehreren Traditionen oder ein Denken in verschiedenen Rationalitätstypen möglich ist. Dazu gehört wesentlich auch die Ausbildung einer formalen Urteilkraft, die keineswegs als ‚bloß männlich und westlich‘ abgewertet werden darf. Ein Gewinn wird zudem auch die Frage nach nichtausschließenden Universalien sein. Das Bildungsziel besteht hier im souveränen Umgang mit dieser Vielfalt.

Ein souveräner Umgang mit verschiedenen Selbstverständnissen des Bildungssubjekts

Oft wird das Bildungssubjekt als ein problemlösendes beschrieben: Die spätmoderne Gesellschaft generiert laufend immer neue Herausforderungen, denen die Menschen gerecht werden müssen. Hinzu kommt aus unserer Sicht aber noch eine Flexibilität und Souveränität hinsichtlich des Selbstverständnisses des Bildungssubjekts. Wir müssen uns selbst keineswegs immer als problemlösend erfahren oder definieren. Bildung ist nicht nur Problemlösekompetenz, sondern auch Menschenbildung. Plädieren wir damit doch wieder für einen humanistischen Ansatz? Die Situation, in der wir eine solche Frage stellen, ist geprägt durch Globalität und kulturellen

Austausch und Wandel. Wir können nicht einfach zurück zu einem Bildungsprogramm, das die humanistischen Werte unserer Kultur als Kriterium für Bildung überhaupt definiert. Postkoloniale Ansätze zeigen, dass zur DNA unseres Humanismus auch der Ausschluss des Anderen (*gender, race, class*) gehört. Und posthumanistische Ansätze zeigen, dass zu unserem Humanismus ein extremer Anthropozentrismus gehört, der nichtmenschliche Lebewesen wie auch die unbelebte Natur als bloßes Material für menschliche Zwecke versteht. Der europäische Humanismus, ist er ein Irrweg? Reicht angesichts dieser Diagnose aber die einseitige Fokussierung auf formale Fähigkeiten aus? Wird die Suche nach nichtausschließenden Universalien, also humanen Werten im Austausch mit anderen Traditionen (die sich längst vielfältig vermischen) möglich sein? Wir sind überzeugt, dass diese Suche, die das Anliegen neuhumanistischer Bildungsziele aufgreift, diese erweitert und so über den formalen Universalismus des Argumentierens sowie den programmatischen Relativismus von Identitätspolitik hinausgeht, die Anstrengung lohnt.

Literatur

- ALFANO, M., FARD, A. E., CARTER, J. A., CLUTTON, P., & KLEIN, C. (2021). Technologically scaffolded atypical cognition: The case of YouTube's recommender system. *Synthese*, 199, 835–858. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02978-7>
- BALG, D. (2021). *Toleranz – was müssen wir aushalten?* Metzler.
- BALG, D. (2023A). Grenzen und Möglichkeiten argumentativer Auseinandersetzungen und die unterrichtliche Ausbildung argumentativer Metakompetenzen. In D. Löwenstein, D. Romizi, & J. Pfister (Hrsg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht: Grundlagen, Anwendungen, Grenzen* (S. 229–243). Vienna University Press.
- BALG, D. (2023B). Die schulische Befähigung zum Umgang mit konfligierenden Ansichten. In U. Müller, M. Harant, D. Balg, & S. Meisch (Hrsg.), *Quellen des Sinns: Fragen von Religiosität, Spiritualität und Ethik in Bildung und Unterricht* (S. 153–167). TLP.
- BALG, D. (2024). Moral disagreement and moral education: What's the problem? *Ethical Theory and Moral Practice*, 27, 5–24. <https://doi.org/10.1007/s10677-024-10063-9>
- BOEHM, O. (2023). *Radikaler Universalismus: Jenseits von Identität*. Ullstein.

- BOHL, T. (2013).** Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 95–110). Beltz.
- BOTZ-BORNSTEIN, T., & HENGELBROCK, J. (HRSG.). (2006).** *Re-ethnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought*. Rodopi.
- BRUN, G., & KUENZLE, D. (2023).** Kritische Selbstreflexion, vernünftige Meinungsbildung und argumentative Kompetenzen. In D. Löwenstein, D. Romizi, & J. Pfister (Hrsg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht: Grundlagen, Anwendungen, Grenzen* (S. 19–37). Vienna University Press.
- DREWEK, P., & HARNEY, K. (2025).** Gesellschaftliche Verfasstheit von Schule und Berufsbildung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaft: Grundbegriffe klären und Forschungszugänge eröffnen. Band 3*. Klinkhardt UTB, im Erscheinen.
- EEAS. (2021).** *The Diplomatic Service of the European Union*. "My friend thinks Bill Gates will microchip humanity." Now what? https://www.eeas.europa.eu/eeas/%E2%80%9Cmy-friend-thinks-bill-gates-will-microchip-humanity%E2%80%9D-now-what_und-0_en (abgerufen am 15.10.2024)
- EFFERSON, C., LALIVE, R., & FEHR, E. (2008).** The coevolution of cultural groups and ingroup favoritism. *Science*, 321, 1844–1848. <https://doi.org/10.1126/science.1155911>
- FEND, H. (2008).** *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VVS.
- FLITNER, W. (1990).** *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. Schöningh.
- GABRIEL, G. (2015).** *Erkenntnis*. de Gruyter.
- GABRIEL, G. (2019).** *Präzision und Prägnanz: Logische, rhetorische, ästhetische und literarische Erkenntnisformen*. mentis.
- GASS-BOLM, T. (2005).** *Das Gymnasium 1945-1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Wallstein.
- GILLIGAN, C. (1982).** *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- GOLDMAN, A. (2009).** Social epistemology: Theory and applications. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 64, 1–18. <https://doi.org/10.1017/S1358246109000074>
- GRANGE, L. (2019).** The notion of Ubuntu and the (post)humanist condition. In J. E. Petrovic & R. M. Mitchell (Hrsg.), *Indigenous Philosophies of Education Around the World* (S. 40–60). Routledge.
- HAND, M. (2018).** *A Theory of Moral Education*. Routledge.
- HENGELBROCK, J. (2006).** Categorical universalism and cultural pluralism based on man's unconditional duty. In T. Botz-Bornstein & J. Hengelbrock (Hrsg.), *Re-ethnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought* (S. 445–456). Rodopi.
- JULLIEN, F. (2009).** *Das Universelle, das Einförmige, das Gemeinsame und der Dialog zwischen den Kulturen*. Merve.

- KREBS, A. (2021). *Das Weltbild der Igel: Naturethik einmal anders*. Schwabe.
- LEWALTER, D., DIEDRICH, J., GOLDHAMMER, F., KÖLLER, O., & REISS, K. (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- MINNICH, E. K. (1994). *Von der halben zur ganzen Wahrheit: Einführung in feministisches Denken*. Campus.
- MOUNK, Y. (2023). *The Identity Trap: A Story of Ideas and Power in Our Time*. Penguin.
- NICKERSON, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- NUSSBAUM, M. (1999). Nicht-relative Tugenden: Ein aristotelischer Ansatz. In H. Pauer-Studer (Hrsg.), *Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies* (S. 227–264). Suhrkamp.
- O'CONNOR, C., GOLDBERG, S., & GOLDMAN, A. (2024). Social epistemology. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/epistemology-social/>
- OKONDA, B. O. (2006). A new discourse on universality. In T. Botz-Bornstein & J. Hengelbrock (Hrsg.), *Re-etbnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought* (S. 43–529). Rodopi.
- PETROVIC, J. E., & MITCHELL, R. M. (HRSG.). (2019). *Indigenous Philosophies of Education Around the World*. Routledge.
- PRITCHARD, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236–247. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12023>
- SCHNÄDELBACH, H. (2007). *Vernunft*. Reclam.
- SINGER, P. (2013). *Praktische Ethik* (3. Aufl.). Reclam.
- TURRI, J., ALFANO, M., & GRECO, J. (2021). Virtue epistemology. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition). <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=epistemology-virtue> (abgerufen am 12.05.2025).
- WEINERT, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- ZINKE, A. (2023). Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung. In D. Löwenstein, D. Romizi, & J. Pfister (Hrsg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht: Grundlagen, Anwendungen, Grenzen* (S. 39–52). Vienna University Press.

Lehrkräfte
besser machen

(Fremd)Bilder der Lehrkraft als Impulse für die Professionalisierung pädagogischen Handelns

Hans-Ulrich Grunder

Einführung

Vorbild, Fördererin, Pauker, Kumpel, Pedant oder Coach? Hungerleider, Machtmensch, Faktotum, Freund, Wissenstransferierer, Ferientechniker, Lernbegleiterin, Gewerkschafter? - Das Bild der Lehrkraft ist heute diffus, widersprüchlich und meist schlecht. Insbesondere wenn Literaten Lehrkräfte erwähnen, schildern sie Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterricht und die Schule oft distanziert-ablehnend, satirisch-ironisch oder sarkastisch, gelegentlich auch zynisch (Bertschinger, 1969). Sie betonen jeweils, aus eigener Erfahrung zu reden. Die Institution, in der sie hätten Wissen erwerben, Fertigkeiten üben und das Denken schulen sollen, erachten sie rückblickend gerade dafür als ungeeignet. Unter der Schule und den Lehrkräften haben sie geistig, emotional und körperlich jahrelang gelitten und gedarbt. Was sich ihnen und ihren früh ausgeprägten, oft lediglich selbstvermuteten Talenten entgegenstellte, attackieren sie später im zornigen Blick zurück als unbewegliche, traditionsverliebte, verkalkte, obrigkeitlich-pervertierte Zwangsanstalt – speziell das Gymnasium. Das Bild der Schule in der Literatur ist ein chaotisches Gemälde hasserfüllter Häme (Adolphs, 1979). Die Schule hat es insbesondere vielen Schriftstellern nie recht machen können (Darenberg, 1913).

Vielleicht stehen Autorinnen und Autoren mit der Schule deswegen in einer negativ-symbiotischen Beziehung, weil sie sich fast zwangsneurotisch-aggressiv mit ihr befassen, indem sie mit ihren Seitenhieben auch die entlegensten Facetten geißeln. Im Roman oder in der Novelle sticht spitz und unversöhnlich hervor, was immer noch schmerzt (Reiser, 1984). Anzutreffen sind variantenreiche literarische Formen und emotionale Motive,

provokante Essays oder skeptisch-sarkastische Skizzen, nebst humorvollen Grotesken und fundamentalkritischen Berichten. So wird die Schule verunglimpft als eine (psycho)pathologisierende, militaristische und drangsaliierende Kaserne. Manche Schreibende verlangen, gelegentlich zumeist eher unkritisch, zumindest eine wie auch immer geartete pädagogisch akzentuierte Schulreform.

Moderater und systematischer verfahren dagegen die Bildungswissenschaften (Bölling, 1983). Sie tauschen die bittere Optik der Literatinnen und Literaten gegen eine ausgewogene, v.a. nicht-aggressive, aber eben auch farblosere Tönung.

Weil der wütende, unversöhnliche Backlash neben der Schule und den Eltern vor allem Lehrkräfte trifft, eignen sich literarische Texte, nebst Musik, Karikaturen und Filmen, gut zur bildungswissenschaftlichen Analyse des Bildes der Lehrkraft und zu Mutmaßungen darüber, was diese Bilder denn ex negativo zur Professionalisierung von Lehrkräften betragen könnten. Betont sei: Lehrerbilder sind konstruiert (Grunder, 2005, 2011) – im Roman, in der Karikatur, in der Musik, im Film. Es sind *Dichterbilder* von Lehrkräften. Autorinnen und Autoren schleudern den Vertretern und Vertreterinnen einer Schule, von der sie sich als Kinder und Jugendliche missverstanden wussten, Skepsis, Ironie, Satire, Kritik, Ablehnung, Wut, Angst oder Verachtung entgegen. Aus diesen Sachverhalten leite ich vier Thesen und die Gliederung meines Beitrags ab.

- These 1: Bilder von Lehrkräften laden dazu ein, professionalisiertes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zu erörtern.
- These 2: Professionalisiertes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zeichnet sich aus im Umgang mit dem sogenannten *Technologiedefizit* pädagogischen Handelns und dem *Theorie-Praxis-Verhältnis* pädagogischen Handelns.
- These 3: Angehörige der Lehrerinnen- und Lehrerverberfession müssen nicht zwingend *gute Lehrer* sein – es genügt, wenn sie nicht *schlechte Lehrer* sind.
- These 4: Das Bild von Lehrkräften ist literarisch dann interessant, wenn es negativ gezeichnet ist Bilder der Lehrkraft in Wort, Bild und Ton.

Schulromane, Erziehungsromane, Schülererzählungen und Schulgeschichten sind selten *Entwicklungsszenarien*, sondern Desillusions- und Degenerationstexte (Bungardt, 1965; Martini, 1961; Selbmann, 1988). Gelegentlich muten sie wie Western an – aufgrund der anfänglichen Exposition der späteren Kontrahenten und wegen des High-Noon-Finales am Schluss. Oft in selbsttherapeutischer Absicht verfasst, präsentieren die Schreibenden eine bedrückende Schulwirklichkeit. Zwar wollen sie nie die ganze Realität abbilden. Doch sie glauben, ihr negatives Bild sei durchaus repräsentativ. Zwei Beispiele: Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* oder Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen*.

Moritz hatte bereits ausgangs des 18. Jahrhunderts die Fiktion einer sinnerfüllten Schule demontiert. Er sprach von *Seelenlähmung*, *Seelenzerstörung* oder gar *Seelennot* der Heranwachsenden. Gleiches gilt für Wedekinds erst 1912 als Buch von der Zensur freigegebenes Bühnenstück. Als Chiffre für ein tiefsitzendes Unbehagen wurde die Schule in dieser *Kinder-Tragödie* erstmals bühnenfähig. Erinnert sei an die nur vordergründig amüsante Bühnenanweisung für die Lehrerzimmer-Gerichtsszene im 3. Akt in „Frühlings Erwachen“:

Konferenzzimmer.- An den Wänden die Bildnisse von Pestalozzi und J.J. Rousseau. Um einen grünen Tisch, über dem mehrere Gasflammen brennen, sitzen die Professoren Affenschmalz, Knüppeldick, Hungergurt, Knochenbruch, Zungenschlag und Fliegentod. Am oberen Ende auf erhöhtem Sessel Rektor Sonnenstich. Pedell Habebald kauert neben der Tür. (Wedekind, 1994, S. 518)

Heinrich Manns bissig-tiefgründiger Text *Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen* (1905), Musils *Verwirrungen des Zöglings Törless* (1906) oder Rilkes schrecklich-banale *Turnstunde* (1902)¹: Die Dichter (auch Autorinnen) beschwören, oft lediglich larmoyant-literarisch, die *tiefe Tragik des Schülerlebens*.

¹ In Rilkes *Turnstunde* (1902), seinen Worten zufolge einer Vorschau auf eine von ihm geplante Fibel des Entsetzens, und in Musils *Törless-Roman* (1906) spielt, biographisch begründet, das Kadettenleben im Internat eine dominante Rolle – Musil und Rilke waren in (Kadetten)Anstalten, der eine in der Militär-Unterrealschule in Eisenstadt (1892-1894) / in der Militär-Oberrealschule in Mährisch-Weiskirchen (1894-1897), der andere in der Militär-Unterrealschule St. Pölten (1886-1892).

Zwar monieren sie mehrheitlich den ganzen, ihnen pathogen erscheinenden schulischen Alltag. Gerne widmen sie sich aber auch dem Besonderen – etwa den *Schülerselbstmorden*. Die Zahl der Schülerselbstmordtoten stieg zwar zwischen 1880 und 1905 trotz medialer Unruhe nicht an: 1886 wählten im Königreich Preussen aber doch 333 männliche und 176 weibliche, acht Jahre später 380 männliche und 176 weibliche Personen unter zwanzig Jahren den Freitod. In der wilhelminischen Ära war wöchentlich ein Selbstmord eines Jugendlichen zu verzeichnen. Ein Drittel der Tatmotive lautete auf Furcht vor Bestrafung wegen Schulvergehen oder mangelnden Schulerfolgs. Das literarisierte Motiv der unglücklichen Liebe spielte dagegen eine untergeordnete Rolle (Eulenburg, 1909; Pfemfert, 1911; Torberg, 1930).

Der rabiate Zugriff der Literaten betrifft immer *eine* zentrale Person. In der Figur des Lehrers ist die Langeweile lokalisiert, ebenso sind es der Terror und die Tyrannei. Akribisch legen die Dichter den Finger in schwärende Wunden: Schule arbeitet schlecht, ist von *Versagern durchsetzt* und von problematischen Jugendlichen dominiert. Schule und Lehrer kontrollieren den sozialen Aufstieg, verunmöglichen es jedoch Begabten, Sensiblen und Eigenwilligen, sich zu entfalten, so Hermann Hesses selbstgefälliges Urteil (1929). Hier ist nicht mehr der freundlich-karikierende Umgang mit dem *Feuerzangenbowle-Schulunfug* (Spoerl, 1933), also mit Schülerstreichen, Thema. Die Autorinnen und Autoren beschwören den für sie *lebensbedrohlichen Ernst des Aufwachsens* in einer als Pauk-, Drill- und Pressschule abqualifizierten Disziplinieranstalt. In dieser *Penne* ersticken ein *normierter Alltag* und die Lehrer die *freie Natur* des Jugendlichen.

Diese Sicht trifft man ab dem Entstehen von Schule als staatlicher Institution bis ins beginnende 21. Jahrhunderts immer wieder an – so etwa im Film *If* oder bei Pink Floyd.

Solcherlei Verunglimpfungen der Lehrkraft zeigen sich ebenso in Karikaturen. Die Zeichnerinnen und Zeichner präsentieren Lehrerinnen und Lehrer oft als dümmliche, lebensfremde, humor- und taktlose, aggressive, staubtrockene, strafende, bemitleidenswerte und ignorante Kreaturen in einem krankmachenden Berufsfeld (Brehmer, 1980; Klant, 1983). Ein knapper Blick auf den HipHop zeigt ein ebenso düsteres Bild, etwa beim Rap-Song *Ob Shit, Frau Schmidt* von Der Wolf (1997, Mercury Records) über eine strenge Lehrerin oder in *Halt's Maul* von Die 3. Generation (1999, RCA) über einen verhassten Lehrer (vgl. Grunder, 1999).

Die schulische Sozialisation gilt Autorinnen, Karikaturisten und Musikern als dramatischer Selbstentfremdungsprozess, den Kinder und Jugendliche erleiden.² Als ihre Protagonisten *neben* den Lehrern, das sei angemerkt, wählen die Autoren oft die in ihren Augen hypersensiblen, psychisch irritierten, krankhaft nervösen Jugendlichen aus, die dekadenten, lamentierenden, ästhetikbewussten Teenager, welche sie selber damals gewesen zu sein glaubten – von Hermann Hesse bis zu Thomas Bernhard (1977).

Perspektivenwechsel: In Literatur und Film begegnen wir einigen positiven Lehrerinnen- und Lehrerbildern. Sind sie auch noch literarisch ansprechend, spannend, abwechslungsreich und berührend gestaltet, würde dies meiner vierten These widersprechen, bestätigt aber lediglich die Ausnahme von der Regel. Wir lesen die positiven Lehrerbilder gerne:

- Albert Camus bezeichnet seinen Unterstufenlehrer in *Le premier homme* (1994) ehrerbietig als sensiblen Wegbereiter seiner späteren Laufbahn als Autor.
- Ferit Edgü zeichnet in *Ein Winter in Hakkari* (1987) ein positives Lehrerbild in einem abgelegenen Dorf in der türkischen Provinz.
- Die Novelle *Der erste Lehrer* (1980) von Tschingis Aitmatow (1980) ist ein Loblied auf einen Lehrer in der kasachischen Steppe.
- James Hilton beschreibt in der Novelle *Goodbye Mr. Chips* (1934) beinahe zärtlich den Lehrer einer englischen Boarding School.
- Im Film *Les Choristes* (2004; Die Kinder des Monsieur Mathieu) entsteht vor uns das Bild eines kinderliebenden, verständnisvollen Lehrers.
- Im Film *La classe – Entre les murs* (2008) ist ein sehr positives Lehrerbild erkennbar.

Zwar immer noch positiv, aber bereits zwiespältig, werden einige Lehrerinnen geschildert: Etwa in *The prime of Miss Jean Brodie* (1962; Die Lehrerin) von Muriel Spark, in *La pianiste* (2011; Die Klavierspielerin) von Elfriede Jelinek, in Christa Winsloes Roman *Mädchen in Uniform* (1933/1958) oder

² Darum auch hat der 1937 verstorbene schweizerische Autor Friedrich Glauser wiederholt rousseauistisch darauf hingewiesen, Kindheit sei ein unschuldiges Gut aus den Händen der Natur, das infolge elterlicher und schulischer Sozialisation verhängnisvoll geschädigt werde (Glauser, 1991). Drei in dieser Hinsicht aufschlussreiche, zeitgenössische Beispiele: Corleis, 1993; Jaeggy, 1996; Schalansky, 2011.

in der Person von Vera Loewe im Film *Svens Geheimnis* (1995). Ebenso zwiespältige Lehrerbilder finden wir in der Person des Lehrers Keating in *Dead Poets' Society* (1990; Der Club der toten Dichter) von N.H. Kleinbaum (Kleinbaum 1999), in der Person von M'sieur Georges Lopez im Film *Être et avoir* (2012; Sein und Haben) und in US-amerikanischen Vorlagen, wo die Lehrerin oft einfach eine Heldin ist, was die Schüler erst (zu) spät bemerken. Erwähnenswert sind der diktatorisch-disziplinierende und selbstverliebte Direktor einer englischen Staatsschule, gespielt von John Cleese, in *Clockwise* (2006) oder Michael Douglas als hintergangener, labiler Professor für *Creative Writing* an einer US-amerikanischen Universität in *Wonderboys* (2000) sowie Mr. McAllister in der Filmkomödie *Election* (1999).

Gemäss meiner dritten These lassen sich aus den weitgehend negativ getönten Bildern der Lehrkraft in der Literatur, in Karikaturen, in der Musik und im Film Hinweise zur Professionalisierung pädagogischen Handelns ableiten. Dies bedingt indessen, dass man sich von problematischen Lehrerbildnern nicht einschüchtern oder gar demoralisieren lässt, sondern die Charakteristika und Implemente negativer Lehrerbilder professionstheoretisch wendet. Dies unternehme ich im zweiten und dritten Teil, dort unter der Perspektive des *guten* und des *schlechten* Lehrers.

Die Professionalisierung pädagogischen Handelns

Die Angehörigen jeder Profession sollen zentrale Probleme stabilisieren, nachhaltig positionieren und damit gültigen Lösungen zuführen.³ Bei uns sind das Lehrkräfte (Bildung), Juristen (Gerechtigkeit, Recht), Ärzte (Gesundheit), Pfarrer (Seelenheil) und Architekten (Hausbau). Betrachten wir den Bildungssektor: Weil die sekundären Sozialisations- und Erziehungsverläufe in differenzierten Sozietäten eine wichtige Aufgabe darstellen, gibt es dafür spezielle Wissensbestände und spezifisch ausgebildetes Personal. In den vergangenen zweihundert Jahren ist allmählich ein Erziehungs- und Bildungswesen mit vielfältigen Institutionen entstanden.

3 In hochstratifizierten Gesellschaften übernehmen besonders qualifizierte und beruflich organisierte Personen diese Aufgabe.

Sozialisationsformen und Erziehungsprozesse sind bis heute zu wichtig, als dass man sie nur Laien überlassen könnte. Darum setzt man auf Erziehungsexpertise und bildet Erziehungs- und Bildungsexperten aus. Pädagogisch handelnd, berufen sich diese auf verberuflichte Prozesse der Systematisierung und Vermittlung von spezifischen, alltagsfremden Wissensbeständen. In diesem Kontext entstanden formale, bürokratisch strukturierte, rationalen Zielen unterworfenen Organisationen (z. B.: Schulen). Hier findet sich die Wurzel des Theorie-Praxis-Bezugs, eines Kernproblems in der Debatte um die Professionalisierung im Erziehungs- und Bildungsbereich.

Wieder allgemein betrachtet, ist in modernen Gesellschaften ein Berufstyp unabdingbar geworden, der zwischen der lebensweltlichen und der systematisierten Welt vermittelt, also die Distanz dazwischen verringert: der/die Professionelle. Der Typ des Professionellen ist die Antwort auf die aufbrechenden Differenzen in der Moderne: Er/sie soll Diskrepanzen vermitteln und Brüche überbrücken – aufgrund von professionellem Handeln, als Angehörige/r einer Expertengruppe. Professionelle⁴ rekurren auf wissenschaftliches Wissen, das sie theoriebezogen anwenden; sie sind spezialisiert, fachlich eigenständig und verwalten ihr Wissen. Sie verfügen über spezifische Handlungskompetenz und genießen hohes Prestige. Sie akzeptieren zentrale Werte, berufsethische Normen (Standesethos) und sind beruflich entscheidungsautonom sowie berufsständisch solidarisch. Ihr Handeln ist kollektiv orientiert, sie sind staatlich über Qualifikationen lizenziert, aber nicht bevormundet und sozial und auch berufsverbandsintern kontrolliert. Professionelle Handlungslogiken verweisen auf Widersprüche, wenn gilt: Leistungsorientierung statt Zuschreibung, Universalismus statt Partikularismus, Spezifität statt Diffusität, affektive Neutralität statt Affektivität, Kollektivitätsorientierung statt Selbstorientierung.

4 Professionen lassen sich mit Oevermann umschreiben als Verknüpfungsinstanzen zwischen Wissenschaft und Lebenswelt (Grunder, 2001). Zu ihren Aufgaben zählen die Wahrheits-, die Konsens- und die Therapiebeschaffung. Sie sollen auf der Ebene allgemeiner wissenschaftlicher Erkenntnisse kompetent sein und zugleich die Hermeneutik des besonderen Einzelfalls deuten können. Im Sinn einer stellvertretenden Krisenbewältigung bearbeiten Professionen Einzelfälle vor dem Hintergrund einer autonomen Praxis. Ihre Berufsausübung ergibt sich nach einem langwierigen disziplinär-wissenschaftlichen Sozialisationsprozess.

Vergleicht man pädagogische Berufstätigkeiten mit den Eigenschaften klassischer Professionen, ergeben sich Gemeinsames und Differentes. Wesentliche Unterschiede sind nicht zu übersehen, lesen wir immer wieder: Pädagogisch Professionelle hätten keine Staatsautonomie, keine uneingeschränkte Klientenautonomie, keine voll ausgebildete eigenständige Fachlichkeit, keine eindeutige Bezugswissenschaft, keine scharfen und keine dyadischen Fallbezüge. Weil die Berufe der Ärzte, Juristen, Architekten und Pfarrer diese Merkmale erfüllten, seien diese Professionelle. Sie gelten als fähig, sich in die lebensweltliche Situation einer Person hineinzudenken und deren individuelle Lage wissenschaftlich begründet zu verallgemeinern. Anders als Mediziner, Theologen, Architekten und Juristen hat man die Lehrkräfte infolgedessen herabmindernd als *Semi-Profession* bezeichnet. Inzwischen wird konzidiert, dass auch Lehrkräfte professionell handeln, weil sie eine besonders geartete Professionslogik unter erschwerten Bedingungen verwirklichen.

Der Verweis auf die *halb professionalisierten Tätigkeiten* führt in eine Sackgasse. Darum fragt man nun nach der *inneren Logik* des pädagogischen Handelns.

Weil eine Pädagogik als Berufung (der geborene Erzieher) obsolet ist, weil sich eine Pädagogik als Sozialtechnologie verbietet (der Pädagoge als Sozialingenieur) und weil Pädagogik nicht als Dienstleistung gelten soll (der Pädagoge als bezahlter Erfüllungsgehilfe), gilt die Lehrkraft als *Lebenswelthermeneutin*, die sich stellvertretend für Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld von universalisierter Regelanwendung und striktem Fallbezug bewegt, und pädagogische Professionalität gilt als lehr- und lernbar. Die pädagogisch Professionelle verbindet jedoch Schnittstellen in sozialen Prozessen, die eigentlich unvereinbar sind. Dies erschwert die Übertragung auf den Einzelfall und belastet jede (Erfolgs)Prognose.

Widersprüchliche Elemente im Lehrerberuf ergeben sich in derzeitigen Schulsystemen aufgrund der Diskrepanz zwischen Person und Rollenerwartung, infolge des Widerspruchs zwischen Fördern und Auslesen, und wegen des Dilemmas zwischen der Forderung nach Pflichterfüllung und individuellem Autonomieanspruch. Dies perpetuiert das Paradox schulischer Kommunikation: Kooperation im Unterricht ist zu erreichen, ohne dass echte Mitbestimmung gewährt würde. Pädagogisches Handeln, im Spannungsfeld von Verständigungssicherung, Autonomieermöglichung

und Druckausübung, lässt sich jedoch gegenüber Kindern und Jugendlichen (und gegen sie) schwer legitimieren.

Zwischenfazit

Pädagogisches Handeln ist lehr- und lernbar, also professionalisierbar. In den Interaktionsprozessen des beruflichen Alltags von Lehrkräften treten typische, nicht ignorierbare Handlungsparadoxien auf. Verbietet sich der Rückgriff auf irritierende Konstrukte wie den *geborenen Erzieher*, ist pädagogische Professionalität als *habituell verdichtete Kommunikationskompetenz* verknüpft mit dem Bestreben und der Fähigkeit, die eigene Praxis interpretierend-distanziert zu betrachten: „Die Typik eines/einer pädagogischen Professionellen liegt darin, dass er/sie in komplexen, interaktiven Situationen in einem Klientbezug jenseits instrumenteller Marktinteressen und lebensweltlich-partikulärer Bezüge, orientiert an universalistischen Maximen einer ‚höherstufigen, universellen Solidarität‘ handelt“ (Combe & Helsper, 1996, S. 528). Der Vorwurf, pädagogisches Handeln zeichne ein *Technologiedefizit* aus, trifft zwar eine zentrale Eigenschaft pädagogisch-professionellen Tuns: Aber gerade die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer *technologisch verkürzt* handeln *m ü s s e n*, und weil sie darin ein Problem erkennen, macht ihre Professionalität aus.

Das vermeintliche Technologiedefizit

Ist pädagogisch-professionelles Handeln mehr als sozialtechnologisches Handeln, ist allen Professionals das sogenannte *Technologiedefizit* konstitutiver Bestandteil ihres Tuns. Angehörige einer Profession gestehen allerdings kaum ein, ihre Arbeit erfolge unter einem *Technologiedefizit*: So vermitteln Ärzte gerne, dass das, was sie unternehmen, Erfolg zeitige. Juristen unterstellen ihrer Argumentation gerne eine *Wenn-Dann-Beziehung*. Architekten bestehen auf der strengen Relation von Zielformel und eingesetzten Instrumenten. Geistliche hoffen, dass eintreten wird, was sie verheißen. Doch Krankheiten führen nicht immer zur Heilung und oft genug stellen sich folgenreiche *Kunstfehler* ein. Recht haben und Recht bekommen, ist zweierlei. Baupfusch kommt vor. Und auf die versprochene Folgebeziehung von gutem Leben und postmortalem Himmelsversprechen setzt man heutzutage eher ungern. Umso erstaunlicher mutet es an, dass angesichts dieses meist listig unterschlagenen Mankos in den klassischen Professionen nur

dem Lehrerberuf ein *Technologiedefizit* unterstellt wird, umso mehr als Lehrkräfte sofort konzedieren würden, dass eine pädagogische Handlung konsequent verläuft, also nicht zwingend das intendierte Ergebnis zeitigt.

Wie eine Lehrkraft mit diesem (nun) *vermeintlichen Technologiedefizit* im Alltag umgeht, stellt eine ihrer zentralen professionellen Kompetenzen dar. Ärzte, Juristen, Architekten, Pfarrer und Lehrkräfte kämpfen gleichermaßen zwingend mit nicht-beabsichtigten Nebeneffekten ihres Handelns. Weil Lehrkräfte – anders als die anerkannten Professionals – sich aber dessen weitgehend bewusst sind, sind sie *pädagogische Professionals*. Im zugeschriebenen *Mangel* liegt der Impuls, dank einem professionellen Umgang mit dem vermeintlichen Nachteil, negative Bilder der Lehrkraft zu überwinden. Gerade *weil* eine Lehrkraft um die nicht-beabsichtigten Nebenwirkungen pädagogischen Handelns, um die damit verbundenen Unsicherheiten und die Nicht-Planbarkeit weiß, und gerade *weil* sie damit produktiv umzugehen imstande ist, impliziert das dem pädagogischen Handeln zugeschriebene *Technologiedefizit* keinen Nachteil: Erst der bewusste Umgang mit den Unwägbarkeiten pädagogischen Handelns konstituiert den professionellen Habitus und die berufliche Kompetenz einer Lehrkraft (Grunder & Bieri, 1995). Sie weiß: Den Unterricht charakterisieren antinomische, nicht trivial auflösbare Widersprüche, und pädagogische Situationen sind selten länger stabil und darum technologisch-instrumentell nicht beliebig gestaltbar. Deshalb sollten sich Lehrkräfte mit dem *vermeintlichen Technologiedefizit* als einem Fokus ihrer Beruflichkeit befassen. Es hängt mit dem Bild, dem Prestige der Lehrkraft in der Öffentlichkeit zusammen (vgl. Grunder, 2005, 2011). Sie erfahren dabei: Praxis lässt sich nicht gegen Theorie ausspielen. Praxiswissen und Theoriewissen stellen zwei Korpora *eigener Dignität* dar. Ihr Bezug ist immer wieder sorgfältig zu überprüfen. Dies zeichnet den angemessenen Umgang mit prekären, uneindeutigen Anforderungen professionelles Handeln im pädagogischen Feld aus.

Der Umgang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis

Dieser Zusammenhang ist für das pädagogische Handeln und die professionelle Identität von Lehrkräften wesentlich. Lehrkräfte erfahren täglich,

dass der aufgeklärte Umgang mit dem Theorie-Praxis-Bezug einen prekären Aspekt ihres pädagogischen Handelns darstellt⁵. Unterstellt sei: Professionalisierungsprozesse stützen sich auf den Erwerb von Wissenschaftswissen/Theoriewissen/Orientierungswissen/Reflexionswissen und Handlungswissen/Praxiswissen. Was das Theorie-Praxis-Verhältnis angeht, geraten Übergänge und Transformationen von explizitem in implizites, von Theorie- in Praxiswissen und von Orientierungs- in Handlungswissen (Grunder et al., 2007) in den Blick. Dass Theorie und Praxis einander bedingen, wird ersichtlich im *Dynamikmodell* (vgl. Abbildung 1; Scherer, 2007, o.S., Scherer, 2009, o.S.).

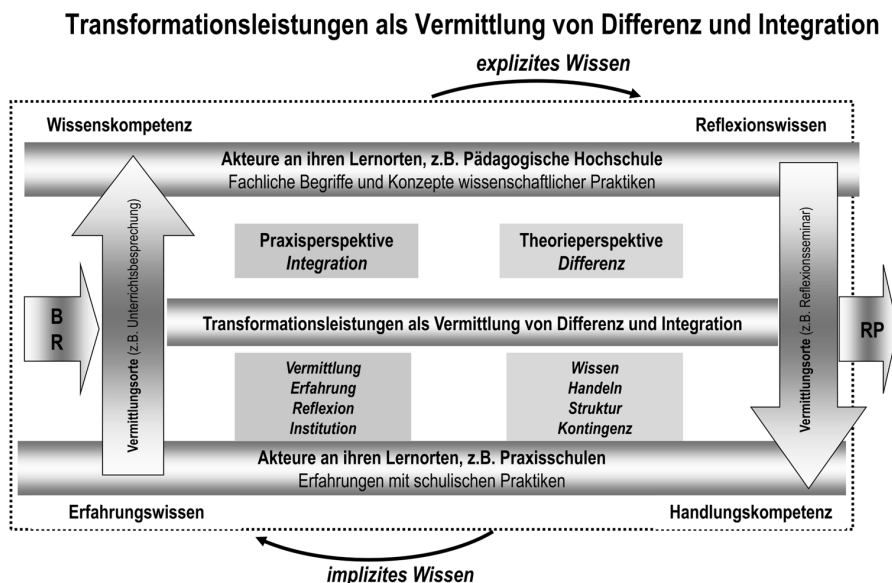


Abb. 1: Dynamikmodell (vgl. Scherer, 2007, o.S.; Scherer, 2009, o.S.).

Das Vorbild: Alle Elektromotoren transferieren elektrische Energie in Bewegungsenergie. Nicht unähnlich, erbringen die im schulischen Alltag Handelnden Transformationsleistungen zwischen Theoriebezügen, Handlungsbezügen und Reflexionsbezügen.

⁵ Ich stütze mich in diesem Abschnitt auf mündlich vorgetragene Beiträge von Stefan Scherer zum Thema, der m.E. den hier eingenommenen und vertretenen Blickwinkel detailliert und konzipiell ausleuchtet (Scherer, 2007; 2009).

Zwischenfazit

Gelingt es Lehrkräften, die Transformationskanäle von explizitem zu implizitem und von implizitem zu explizitem Wissen zu erkennen und zu nutzen, sind sie fähig, Lehr- und Lernprozesse als kognitiv, sozial, kooperativ und individualisiert verlaufende Vorgänge professionell zu arrangieren. Wichtig ist der Gedanke des reflexiven Praktikers (Schön)⁶, eines pädagogisch handlungsfähigen Professionals, der/die über Fachkompetenz, didaktisch-fachdidaktisch-unterrichtsmethodische Kompetenz sowie Sozial- und Personalkompetenz verfügt. In den Bereich des *Professionswissens* gehören Fach-, Organisations- und Beratungswissen sowie fachdidaktisches, allgemeines und pädagogisch-psychologisches Wissen.

Was bedeutet die professionstheoretische Analyse für das Bild einer *guten Lehrkraft* oder einer *schlechten Lehrkraft*, wie wir es in der Literatur, der Musik, im Film und in Karikaturen antreffen?

Die gute Lehrkraft und die schlechte Lehrkraft

Der ‚Anspruch‘ lautet:

Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jeden Schüler eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Satz: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen. (Müller-Limroth, 1988, S. 27)

⁶ In historischer Perspektive ist der Schritt zu Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung, Piagets Akkommodationsgedanken oder zu den Aussagen zum subjektwissenschaftlichen oder zum konstruktivistisch begründeten Lernen schnell vollzogen.

Die Kontroversen um die berufliche Rolle und Funktion der Lehrkraft entfernen sich von der Idee eines *Superlehrers*. Sie nähern sich kompetenzorientierten sowie persönlichkeits- und berufslaufbahnbezogenen Konzepten an. Wie der Beruf eines Handwerkers ist also auch jener der Lehrkraft lehr- und lernbar. Auf das Kerngeschäft einer Lehrkraft bezogen, des im Mittelpunkt des schulischen pädagogischen Tuns stehenden Unterrichts, bedeutet dies: Gut unterrichtet, wer sein Lehrer-Handwerk professionell beherrscht, wer eine Veranstaltung plant und verwirklicht, in der Lernende aufgrund effizienter Lehr- und Lernprozesse in einem lernförderlichen Klima relevante Inhalte erwerben. Eine gute Lehrkraft inszeniert, rhythmisiert und choreographiert. Er/sie lehrt nie methodenarm oder gar monomethodisch und immer lernpsychologisch, fachlich und didaktisch reflektiert. Eine gute Lehrkraft ist fähig, Unterrichtsmethoden lehrplangerecht, lernpsychologisch sinnvoll und didaktisch adäquat sowie an der Lernbiographie der Kinder orientiert einzusetzen. Eine gute Lehrkraft, also ein pädagogischer Professional, versteht es überdies, mittel- und langfristig planend komplexe Lernfelder vorübergehend aus einem Lebenskontext zu extrahieren und sie isoliert davon zu bearbeiten. Abgeschildert von der Außenwelt, deswegen aber nicht lebensfern oder lebensfremd, betreut er/sie Kinder in pädagogischen und institutionalisierten Settings.

Zwischenfazit

Die Lehrkraft trägt über ihr pädagogisches, didaktisches, methodisches und persönliches Handeln entscheidend dazu bei, ob sie als professionell Handelnde Unterricht produktiv und ergiebig oder als *schlechter* Lehrer unproduktiv und demotivierend gestaltet (Grunder, 2001). Die langen Listen von Kompetenzen, die man früher *Tugend- und Fähigkeitskataloge* genannt hat, führen dagegen nicht weiter.

Ich greife zu einer einfachen, vielleicht zunächst erheiternden Hilfskonstruktion. Sie erlaubt es, die hochanspruchsvollen, aber belastenden Wunschlisten an die *gute Lehrkraft* zu ignorieren. Denn die Schule benötigt nicht *gute Lehrkräfte*, also pädagogische Top-Professionals. Es würde genügen, wenn man dort die *schlechten Lehrkräfte*, also die pädagogischen nicht-Professionals, nicht mehr anträfe. Wären alle Lehrerinnen und Lehrer zumindest *nicht-schlechte Lehrkräfte*, fielen die hier präsentierten Lehrerbilder positiver aus. Eine sich professionalisierende, also eine mindestens *nicht-*

schlechte Lehrkraft ist Dozentin, Lehr-Lern-Moderatorin und Lern-Beraterin. Außerdem begeht sie jene handwerklich-didaktischen und kommunikationsbezogenen Fehler nicht, die sie zu einer *schlechten Lehrkraft* machen würden – etwa Sach- und Aufgabenfehler, Organisations-, Führungs- und Aufforderungsfehler, Kontroll-, und Sanktionierungsfehler, Methodenfehler, Motivations-, Darstellungs- und Fragefehler oder Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln (Schwarz & Prange, 1997).

Schluss

Die starke Integration von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Handlungsanteilen in der Lehrertätigkeit verlangt die Balance von Struktur, Personen, Institution und Inhalt. Eine Lehrkraft professionalisiert ihr pädagogisches Handeln – mit Blick auf die zahlreichen negativen und die wenigen positiven Bilder von Lehrkräften –, sobald sie ihr *diskursives und praktisches Bewusstsein* (Giddens, 1997, S. 99) stetig entwickelt. Sie versucht, sich eingedenk des als nun motivierend verstandenen, ehemals *vermeintlichen Technologiedefizits* pädagogischen Tuns zu vervollkommen. Sie muss also zwangsläufig mit einem pädagogischen Handlungsansatz umgehen lernen, für den Unsicherheit, Doppeldeutigkeit, Kontingenz und Scheitern konstitutiv sind. Die oft überzeichneten literarischen, musikalischen, filmischen und karikaturistischen Bilder der Lehrkraft dienen dabei als lästige Provokationen, aber auch als hilfreiche Instrumente in künftigen Professionalisierungsprozessen.

Literatur

- ADOLPHS, L. (1979). *Kinderarbeit im 19. Jahrhundert - Lehrerverhalten im 19. Jahrhundert - Schulrevision im 19. Jahrhundert: Erziehung und Bildung im 19. Jahrhundert*. Braun.
- AITMATOW, T. (1980). *Der erste Lehrer*. Weismann.
- BERNHARD, T. (1977). *Die Ursache. Eine Andeutung*. dtv.
- BERTSCHINGER, T. (1969). *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1980 und 1914*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Zürich.

- BÖLLING, K. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- BREHMER, I. (HRSG.) (1980). *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes*. Urban & Schwarzenberg.
- BUNGARDT, K. (1965). *Die Odyssee der Lehrerschaft*. Schroedel.
- COMBE, A., & HELSPER, W. (HRSG.) (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- CORLEIS, G. (1993). *Brand. Residenz*.
- DARENBERG, D. (1913). Der Lehrer als Romanfigur. *Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins*, 42, 306-310.
- EDGÜ, F. (1987). *Ein Winter in Hakkari*. Union.
- EULENBURG, A. (1909). Schülerelbstmorde. *Der Saemann. Monatsschrift für pädagogische Reform*, 6, 166-193.
- GIDDENS, A. (1997). *Praktisches Bewusstsein. Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus.
- GLAUSER, F. (1991). *Hinter Mauern. Erzählungen*. Arche.
- GRUNDER, H.U. (1996). *Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*. Schneider.
- GRUNDER, H. U. (HRSG.) (1999). „Der Kerl ist verrückt!“ *Das Bild der Lehrkraft in der Literatur und in der Pädagogik*. Pestalozzianum.
- GRUNDER, H.U. (2001). *Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- GRUNDER, H.U. (HRSG.) (2005). „Und nun endlich an die Arbeit!“ *Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf*. Schneider.
- GRUNDER, H.U. (2007). *Unterricht. Verstehen, planen und gestalten, beobachten und reflektieren* (gemeinsam mit U. Ruthemann, S. Scherer, H. Vettiger, P. Singer). Schneider.
- GRUNDER, H.U., & BIERI, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Haupt.
- HESSE, H. (1929). Bekenntnis des Dichters. In H. Hesse, *Schriften zur Literatur. Gesammelte Schriften* (Band I. S. 243-244). Suhrkamp.
- HILTON, J. (1934/1986). *Goodbye, Mr. Chips*. Bantam Books.
- JAEGGY, F. (1996). *Die seligen Jahre der Züchtigung*. Suhrkamp.
- JELINEK, E. (1983). *Die Klavierspielerin*. Rowohlt.
- KLANT, M. (1983). *Schulspott. Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik*. Fackelträger.
- KLEINBAUM, N. (1999). *Dead Poets' Society* (6. Aufl.). Petersen.
- MANN, H. (1951). *Im Schlaraffenland: Professor Unrat*. Aufbau.
- MARTINI, F. (1961). *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*. Metzler.

- MÜLLER-LIMROTH, B. (1988). Lehrer. *Weltwoche* 35, 27.
- MUSIL, R. (1906). *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*. Deutscher Bücherbund.
- PFEMFERT, F. (1911). Im Zeichen der Schülerselbstmorde. *Die Aktion*, 1, 257-258.
- PRANGE, K., & SCHWARZ, B. (HRSG.) (1997). *Schlechte Lehrer/innen: zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Beltz.
- REISER, R. (1984). *Lehrergeschichte(n)*. Ehrenwirth.
- RILKE, R. M. (1902/1992). Die Turnstunde. In M. Reich-Ranicki (Hrsg.), *Anbruch der Gegenwart: deutsche Geschichten 1900-1916* (S. 70-74). Piper.
- SCHALANSKY, J. (2011). *Der Hals der Giraffe - Bildungsroman*. Suhrkamp.
- SCHERER, S. (2007). *Das Dynamomodell der Professionalisierung pädagogisch Handelnder*. Referat, gehalten an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. o.O.
- SCHERER, S. (2009). *Zur Bedeutung von Theorie-Praxis-Transformationsprozessen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Vortrag im Forschungskolloquium des Instituts für Bildungswissenschaften*. Universität Basel (unveröffentlichtes Manuskript).
- SELBMANN, R. (HRSG.) (1988). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SPARK, M. (1962). *Die Blütezeit der Miss Jean Brodie*. Diogenes.
- SPOERL, H. (1933). *Die Feuerzangenbowle*. Mittag-Bücherei.
- TORBERG, F. (1930). *Der Schüler Gerber hat absolviert*. Zsolnay.
- WEDEKIND, F. (1994). *Werke. Gedichte und Lieder, Prosa, Frühlingserwachen und die Luludame*. Artemis & Winkler.
- WINSLOE, CH. (1933). *Das Mädchen Manuela: der Roman von Mädchen in Uniform*. De Lange.

Evidenz. Besser. Kommunizieren.

Wie Wissenschaftskommunikation für Lehrpersonen weiterentwickelt werden kann

Samuel Merk, Sarah Bez und Kirstin Schmidt

Die bildungswissenschaftliche Literatur zu Schul- und Unterrichtsentwicklung bedient sich einer Vielzahl theoretischer Grundlegungen (Bohl, 2020) und blickt daher aus ganz verschiedenen Winkeln auf diesen Gegenstand: Neben eher systemtheoretischen Perspektiven (Bauer & Rolff, 1978) finden sich u. a. Ansätze mit Entlehnungen aus der Lehr-Lern- (Helmke, 2022) und Organisationspsychologie (Holtappels, 2007) oder mit dem Leitgedanken der Praxisorientierung (Brügelmann, 2018). Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung hat im deutschsprachigen Raum erst in den vergangenen zwei Dekaden Verbreitung gefunden, wenngleich deren Grundidee des empirischen Einholens von Information über den Ist-Stand schon zuvor gefordert und auch umgesetzt wurde (Altrichter & Rolff, 2006). In jüngerer Zeit ist jedoch von inner- wie außerwissenschaftlichen Stakeholdern vermehrt die Forderung nach einer Entwicklung von Schule und Unterricht hörbar geworden, die ihre Entscheidungen durch Evidenz informiert (AERO, 2023; Bauer & Prenzel, 2012; Council of the European Union, 2024; Pellegrini & Vivanet, 2021; Slavin, 2020). Da jedoch einerseits die Genese und Interpretation von Evidenz nicht zu den ausgeprägtesten professionellen Kompetenzen von Lehrkräften gehört (Gussen et al., 2023) und andererseits Bildungswissenschaftler- und Fachdidaktiker:innen wohl oft keine Expert:innen für die praktische Gestaltung von Schule und Unterricht sein dürften, plädiert der vorliegende Beitrag dafür, Wissenschaftskommunikation erstens als wichtige Aufgabe von Forschenden aufzufassen, zweitens das Gelingen von Wissenschaftskommunikation zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen und drittens die Entwicklung von neuen Wissenschaftskommunikationsformaten als dialogischen Prozess zwischen Forschenden und (angehenden) Lehrkräften aufzufassen.

Zur Begründung dieser Plädoyers führt der vorliegende Beitrag zunächst in Konzepte und Begriffe evidenzinformierter Praxis sowie in Wissenschaftskommunikation in der Lehrpersonenbildung ein. Anschließend wird die vorliegende Studie – ein kleines Experiment zur Kommunikation der Entwicklung der Lesekompetenz in den deutschen Kohorten des Programme of International Student Assessment (PISA) – als empirisches Beispiel angeführt.

Theoretischer Hintergrund

Evidenzinformiertes Handeln

Was kann unter ‚Evidenz‘ verstanden werden?

Etymologisch kann ‚Evidenz‘ als Substantivierung des Adjektivs ‚evident‘ gesehen werden (Kluge, 2011, S. 263), welches wiederum im 18. Jahrhundert dem lateinischen ‚evidens‘ (‚ersichtlich, augenscheinlich‘; Hau et al., 2012) entlehnt wurde (Stark, 2017). Allerdings meinen Forschende gerade nicht ‚das Augenscheinliche‘ oder ‚das direkt Ersichtliche‘, wenn sie von Evidenz sprechen. Vielmehr ist in Definitionsvorschlägen von ‚wissenschaftlichem Wissen‘ (Stark, 2017), von einer ‚Funktion‘ von Daten für die Bestätigung oder Widerlegung von Hypothesen und Theorien (Bromme et al., 2014) oder von ‚warrants for making assertions or knowledge claims‘ (Shavelson & Towne, 2002, S. 18) die Rede. In einer aktuellen Systematisierung verschiedener Verständnisse des Evidenz-Begriffs in den Bildungswissenschaften hebt Schmidt (2024) hervor, dass nur wenige Definitionen ausschließlich quantitativer Empirie die Möglichkeit zuschreiben, Evidenz zu generieren, sondern meistens auch qualitative Empirie, Theorien sowie mathematische und logische Analysen als potenziell evidenzgenerierend definiert werden. Insbesondere die Inklusion nicht-empirischer Entitäten wie Theorien oder logische Analysen mögen auf den ersten Blick widersprüchlich wirken, da der Begriff Evidenz insbesondere im deutschsprachigen Raum teils mit Ergebnissen explanativer quantitativer Studien assoziiert scheint. Dieser scheinbare Widerspruch wirkt jedoch weniger stark, berücksichtigt man, dass insbesondere in der Lehr-Lernforschung mit ‚Theorien‘ wohl eher sogenannte ‚tried-and-tested theories‘ (Renkl, 2022) gemeint sein dürften. Diese stellen eher Rahmenmodelle oder sogenannte ‚interventional models‘ (z. B. Cognitive Theory of Multi-Media Learning)

dar (Renkl, 2022). Da solche Theorien wiederum meist stark von empirischen Ergebnissen beeinflusst sind, ist es plausibel, ihnen die Funktion als ‚warrant‘ für ‚knowledge claims‘ zuzuschreiben und sie also auch als Evidenz zu bezeichnen.

Evidenzinformiert, evidenzorientiert, evidenzbasiert

Im vorherigen Abschnitt wurde deutlich, dass Evidenz ein uneinheitlich gebrauchter und gleichermaßen komplex wie unscharf definierter Begriff ist. Im Lichte dessen erscheint es nur konsequent, dass auch die Begriffe evidenzbasiert, evidenzinformiert, evidenzorientiert, datenbasiert, forschungsbasiert und forschungsinformiert als Jingle Jangle eingeordnet werden können (Kelley, 1927; Thorndike, 1904), dass also unterschiedliche Begriffe für das Gleiche und gleiche Begriffe für Unterschiedliches gebraucht werden. Dabei speisen sich die Differenzierungen von *evidenzbasiert* und *evidenzinformiert* sowie *evidenzorientiert* aus recht verschiedenen ontologischen, epistemologischen und wissenschaftskritischen (Schmid & Lutz, 2007) Überlegungen: Mit *Evidenzbasierung* wird z. B. oft ‚the medical model‘ (Jones, 2024) im Sinne von Evidenz aus Kontrollgruppenexperimenten als notwendige Voraussetzung für praktische Entscheidungen assoziiert und damit sowohl epistemologische (hier Kontrollgruppenexperiment) wie wissenschaftskritische (hier notwendige Voraussetzung) Kriterien zur Abgrenzung herangezogen. Den Begriffen ‚*evidenzorientiert*‘ und ‚*evidenzinformiert*‘ wird zum einen ein weniger enger Evidenzbegriff zugeordnet (ontologischer und epistemologischer Aspekt; Stark, 2017) und zum anderen der Evidenz in der praktischen Verwendung eher eine heuristische Funktion (wissenschaftskritischer Aspekt).

In der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Diskussion sind nach Bromme et al. (2014) zunächst zwei verschiedene Diskussionsstränge bzgl. evidenzinformierter Entscheidungen im Bildungskontext unterscheidbar: Ein Diskussionsstrang beschäftigt sich mit evidenzinformierten Entscheidungen in der Bildungspolitik und der andere mit evidenzinformierten Entscheidungen und Handlungen in der Bildungspraxis. In beiden Diskussionen werden der Evidenz verschiedene Funktionen zugeschrieben. Bromme et al. (2014) etwa sprechen davon, dass Evidenz über Zustände informieren, Mechanismen erklären oder Interventionen evaluieren kann. Groß Ophoff et al. (2023) wiederum unterscheiden konzeptuelle Nutzung („evidence allows focusing attention, provides new insights, chal-

lenges beliefs or reframes thinking“; S. 2), instrumentelle Nutzung („identify or develop concrete measures to be taken“; S. 2) und symbolische Nutzung („justif[y] or support of existing positions or established procedures“; S. 2).

Potenzielle Wege zu einer gelingenden Wissenschaftskommunikation

Unabhängig vom Kontext und der Funktion evidenzinformierter Entscheidungen ist es plausibel anzunehmen, dass eine erfolgreiche Kommunikation von Evidenz (im Sinne der Induktionen einer konsistenten Auffassung) eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen evidenzinformierter Entscheidungen ist: Wird Evidenz fehlinterpretiert und erfolgt eine anschließende Entscheidung kohärent zu dieser Fehlinterpretation, wird die Wirkung dieser Entscheidung nicht die Erwünschte sein.

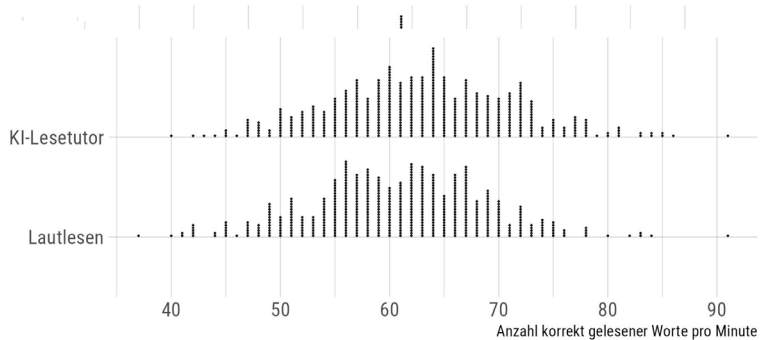
Liest eine Lehrkraft etwa die (fiktive) Pressemitteilung in Abbildung 1, stellt sich die Ergebnisse darauf basierend wie in Abbildung 1 Mitte vor (Schmidt et al., 2023) und überzeugt anschließend ihre Schulleitung, diesen KI-Lesetutor zu beschaffen und schulweit einzusetzen, liegt höchstwahrscheinlich dysfunktionales evidenzinformiertes Handeln vor. Während die Forscher:innen mit ‚signifikant bessere Leseflüssigkeit‘ zum Ausdruck bringen, dass ihre Daten unter der Annahme eines Nulleffekts unwahrscheinlich sind (signifikanter p -Wert), interpretiert die Lehrkraft diese Formulierung als ‚Unterschied bedeutsamer Größe‘. Folglich schlussfolgert sie, dass es Sinn macht, Geld und Zeit in Anschaffung und Implementation des KI-Lesetutors zu investieren, weil sie den KI-Lesetutor für deutlich lernwirksamer hält als lautes Lesen, obwohl evtl. die Implementation von Lautlesetandems lernwirksamer, kostengünstiger und weniger zeitaufwändig gewesen wäre.

Die Forschung zur Wissenschaftskommunikation hat eine Reihe solcher potenzieller Problematiken aufgezeigt: Z. B. das soeben beschriebene Verwechseln von Inferenzstatistik und Effektstärke (Schmidt et al., 2023), das automatische Annehmen starker Effekte, wenn keine Effektstärken berichtet wurden (Practical Significance Bias; Michal & Shah, 2024), Rückschaufehler (Masnick & Zimmerman, 2009) oder die verzerrte Einschätzung der Belastbarkeit von Befunden (z. B. das Ergebnis einer Laborstudie mit $N = 56$ mit großem Effekt und daher hoher statistischer Power) durch

irrelevante Zahlen (z. B. Stichprobengröße einer zuvor gelesenen Large-Scale-Studie; Bohrer et al., 2025).

Daten

der Studie



Ausschnitt

der Pressemitteilung

In einer randomisierten Studie mit $N = 1001$ Drittklässler:innen zeigten diejenigen, die täglich 15 Minuten mit dem KI-Vorlesetutor übten, **signifikant bessere Leseflüssigkeit**, als Drittklässler:innen, die täglich 15 Minuten (ohne KI-Tutor) laut lasen.

Interpretation

einer Lehrkraft

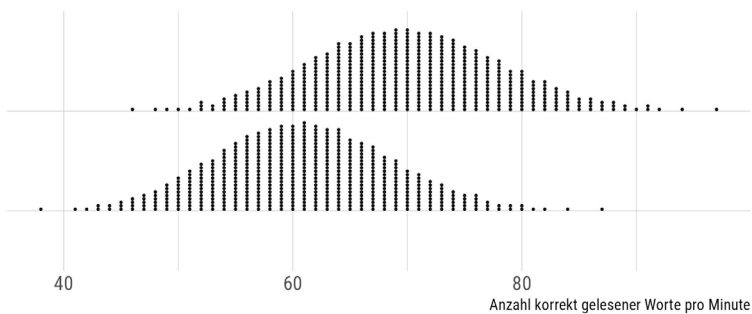


Abb. 1: Daten der (fiktiven) Studie, Pressemitteilung und Vorstellung der Lehrkraft.

Gleichzeitig liegt eine Reihe von Befunden vor, die implizieren, dass verbesserte Kommunikation von Evidenz an Lehrkräfte zu Zwecken evidenzinformierten Handelns vergleichsweise einfach umsetzbar ist (z. B. Schneider et al., 2025). Grundsätzlich lassen sich die bisherigen Befunde in angebotsseitige und nutzendenseitige Ansätze unterscheiden, also in Interventionen, die die Auswahl und Darstellung der Evidenz optimieren möchten und Ansätze, die bei der Scientific, Data und Statistical Literacy der (angehenden) Lehrkräfte ansetzen (Brühwiler & Leutwyler, 2020).

Zu zweitem gehören Programme wie ‚Data Teams‘ (Schildkamp et al., 2018), welche durch ein umfangreiches Set an vordefinierten Leitlinien und Aktivitäten versuchen, konkrete schulische Probleme mit Hilfe von (oft eigens dafür generierten) Daten zu lösen, wobei meist vier bis sechs Lehrkräfte und Schulleiter:innen mit Forschenden kooperieren. Hierzu gehören auch ‚Brokering-Ansätze‘ (teilweise als ‚research practice partnerships‘ bezeichnet), in welchen Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen (insbesondere Schulleitungen) gemeinsam versuchen, konkrete schulische Probleme unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu lösen (z. B. Sharples & Sheard, 2015). Zudem können kurz- (Merk et al., 2020) oder längerfristig (Karst et al., 2024) angelegte Interventionen zur Anbahnung notwendiger Kompetenzen für evidenzinformiertes Handeln wie die Interpretation von grafisch dargestellten Daten (Friel et al., 2001) oder Forschungskompetenz (Neuenschwander, 2005) sowie die konkrete Unterstützung für evidenzinformiertes Handeln (Clearing House Unterricht Academy, 2025) diesem Ansatz zugerechnet werden.

Angebotsseitige Versuche, die Kommunikation von Evidenz zu verbessern, stammen aus verschiedensten Disziplinen: So wird z. B. in der Psychologie untersucht (Grice et al., 2020), welche algebraisch äquivalenten Formulierungen zu standardisierten Effektstärken bei der Rezeption durch Laien adäquatere Vorstellungen induzieren (siehe Tabelle 1). In der Human-Computer-Interaction-Forschung werden (teils dynamische) Visualisierungstechniken entwickelt, um Effektstärken und Inferential Uncertainty besser zu kommunizieren (z. B. Hullman et al., 2015; Zhang et al., 2023). Die bildungswissenschaftliche Lehrpersonenbildungsforschung sowie die Fachdidaktiken erproben innovative Formate für die Zielgruppe der (angehenden) Lehrkräfte (z. B. Rycroft-Smith & Stylianides, 2022; Schneider et al., 2025), was auch das Anliegen der vorliegenden Studie ist.

Tab. 1: Beispiele für angebotsseitige Versuche verbesserter Kommunikation von Evidenz.

	Unterschied	Zusammenhang
Standard-kommuni-kation	Die Leseleistung von Schüle-rinnen und Schülern sank in PISA 2022 um 28 Punkte und damit auf den Tiefststand.	Der sozioökonomische Status klärt 14% der Varianz der Mathematiklei-stung auf.
Verbesserte Kommunikation	Die Leseleistungen von Schü-lerinnen und Schülern in Deutschland aus PISA 2018 und aus PISA 2022 überlappen sich zu 88,9%, wobei der Mit-telwert um 28 Punkte sank.	Von 100 Schülerinnen und Schülern, die einen überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status haben, zeigen 69 eine überdurchschnittliche Mathematikleistung.

Die vorliegende Studie

Die vorliegende Studie untersucht, inwiefern verbreitete Standardgrafiken zur Kommunikation der Entwicklung der Lesekompetenz in den deutschen Kohorten des Programme of International Student Assessment (PISA) ‚Practical Significance Bias‘, also das automatische Annehmen starker Ef-fekte, wenn keine Effektstärken berichtet werden, induzieren und ob dieser mit Grafiken verringert werden kann, bei deren Gestaltung theoretische und empirische Erkenntnisse der Wissenschaftskommunikation berück-sichtigt wurden.

Methode

Materialien

In der wissenschaftlichen wie journalistischen Berichterstattung zu den Er-gebnissen der PISA-2022-Kohorte wurden zahlreiche Darstellungsformate gewählt, insbesondere Liniendiagramme (siehe Abbildung 2 bis 4), was an-gesichts der Anlage von PISA als Trendstudie (Döring & Bortz, 2016) kon-sequent erscheint.

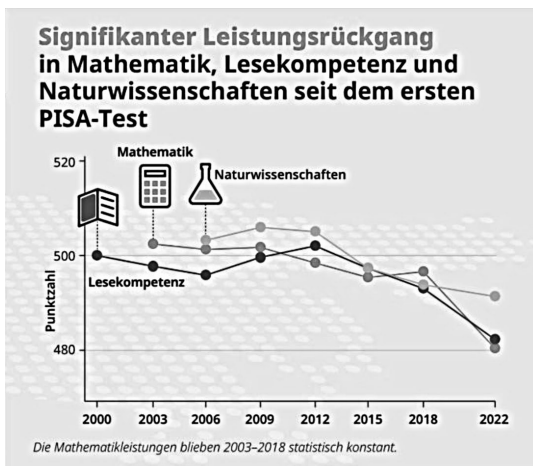


Abb. 2: Verwendetes Liniendiagramm in der Berichterstattung; Quelle: OECD (2023).

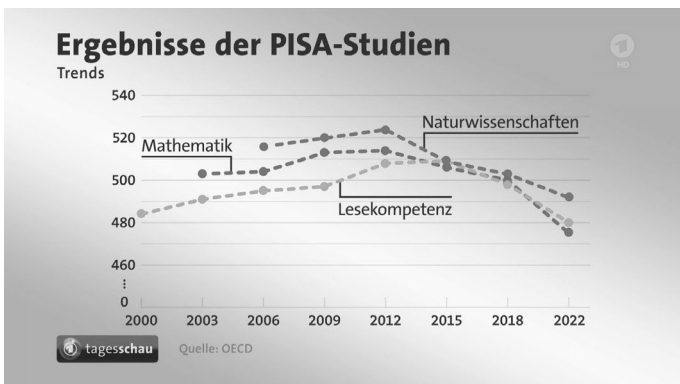


Abb. 3: Verwendetes Liniendiagramm in der Berichterstattung; Quelle: RBB (2023).

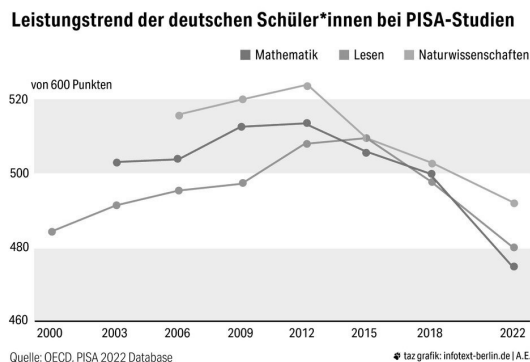


Abb. 4: Verwendetes Liniendiagramm in der Berichterstattung; Quelle: taz (2023).

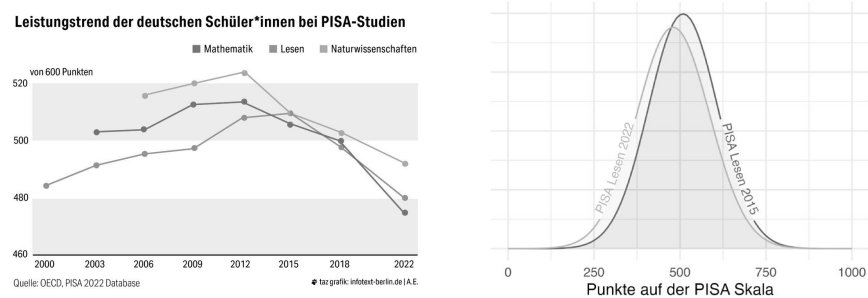
In solchen Grafiken ist jedoch die Bedeutsamkeit der Mittelwertsdifferenz nur bei bekannter Streuung interpretierbar: Abbildung 5 zeigt jeweils die gleichen Mittelwerte von 508 (PISA Lesen 2015) und 480 (PISA Lesen 2022) bei unterschiedlichen Streuungen.

Diese Liniendiagramme erlauben einen effizienten Vergleich der Mittelwerte sowohl über die Zeit als auch über Variablen (hier: Fächer) hinweg.

Das Ausmaß der Bedeutsamkeit dieses (gleichen) Mittelwertsunterschiedes entsteht aber erst durch die Streuung der Daten um diesen Mittelwert herum. Weil die Variablen im unteren Teil der Abbildung weniger streuen, ist die Überlappung der beiden Gruppen geringer (48%, großer Effekt), während die große Überlappung im oberen Teil (88%, kleiner Effekt) durch die große Streuung zustande kommt. Die Abbildungen 2 bis 4 sagen also nicht nur nichts über die Bedeutsamkeit der Mittelwertsunterschiede aus. Die nicht dargestellte Varianz induziert möglicherweise auch eine wahrgenommene große Bedeutsamkeit der Mittelwertsdifferenz (Kale et al., 2020).

Daher wurden vorliegend neben Liniendiagrammen auch überlappende Verteilungskurven verwendet. Um diese barriereärmer zu gestalten, wurde bei der Farbgebung auf hinreichenden Kontrast bei den prävalenten Sehbeeinträchtigungen geachtet (Garnier et al., 2023). Um unnötige Arbeitsgedächtnisbelastung zu vermeiden, wurde die Legende direkt in die Grafik integriert (Franconeri et al., 2021).

Tab. 2: Verwendete Stimuli.



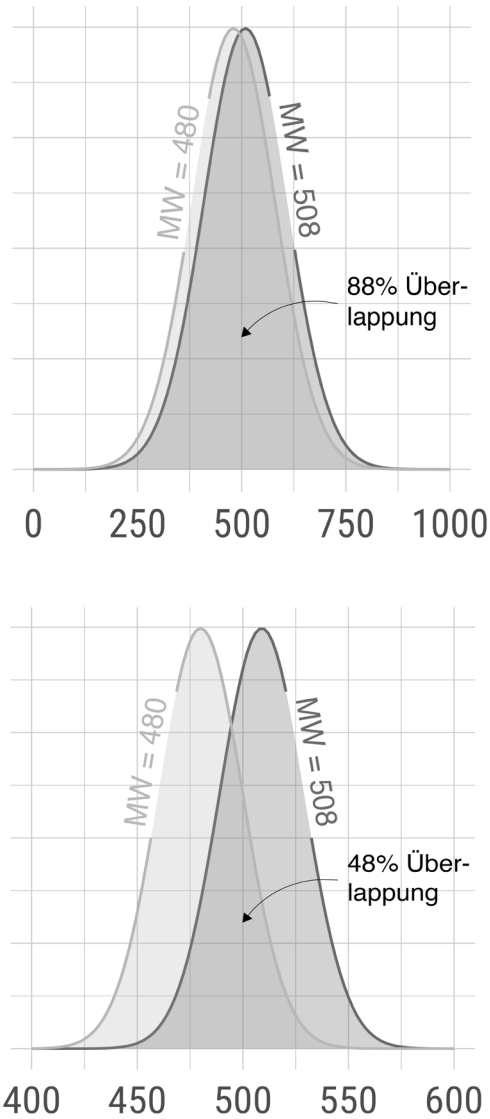


Abb. 5: Illustration der Unabhängigkeit von Mittelwertsdifferenz und Größe des Effekts.

Design, Stichprobe und Instrument

In einem Between-Person Design wurde $N = 195$ Studierenden in Bachelorstudiengängen des Primar- und Sekundarstufenlehramtes randomisiert eine der beiden in Tabelle 2 dargestellten Abbildungen gezeigt. Anschließend wurden sie mit folgendem Stimulus aufgefordert, die Effektstärke einzuschätzen: „*Basierend auf dieser Grafik: Wie hoch schätzen (exakte Antwort nicht möglich) Sie die Wahrscheinlichkeit ein, dass eine zufällig gezogene Schülerin oder ein zufällig gezogener Schüler aus dem Jahr 2022 im Lesen schlechter abscheidet als eine zufällig gezogene Schülerin oder Schüler aus dem Jahr 2015?*“. Beantwortet wurde diese Frage mit einem Schieberegler, dessen Enden mit „50% (beide Gruppen gleich)“ und „100% (maximaler Effekt)“ beschriftet waren. Diese Erfassung der wahrgenommenen Effektstärke als ‚Probability of Superiority‘ ist in der Human-Computer-Interaction-Forschung verbreitet und gilt als valide (Brooks et al., 2014; Kim et al., 2022), wenngleich die Operationalisierung als Schieberegler unklar lässt, inwiefern bei der Beantwortung tatsächlich eine Elaboration der Überlappung vorgenommen wird oder die Teilnehmenden eher intuitiv (etwa wie bei einem Likert-Item) vorgehen.

Statistische Analyse

Die abhängige Variable ‚Wahrgenommene Effektstärke‘ (operationalisiert als Probability of Superiority) ist per Design auf das geschlossene Intervall $[0,5; 1]$ beschränkt und zeigt empirisch Bimodalität (siehe Abbildung 6). Um diesen Umständen in der inferenzstatistischen Modellierung Rechnung zu tragen, wurden bayesianische Mixture Regressionsmodelle für zwei trunkierte Normalverteilungen (Frischkorn & Popov, 2023) in der probabilistischen Sprache Stan (Stan Development Team, 2024) mithilfe des R-Pakets {brms} (Bürkner, 2017) geschätzt.

Ergebnisse

Die Inspektion des Markov-Chain-Monte-Carlo-Sampling-Prozesses zeigte eine zufriedenstellende Qualität bzgl. Konvergenz $\hat{R} < 1.01$ und effektiver Sampling Size ($ESS_{Bulk} > 1000 < ESS_{Tail}$; Vehtari et al., 2021).

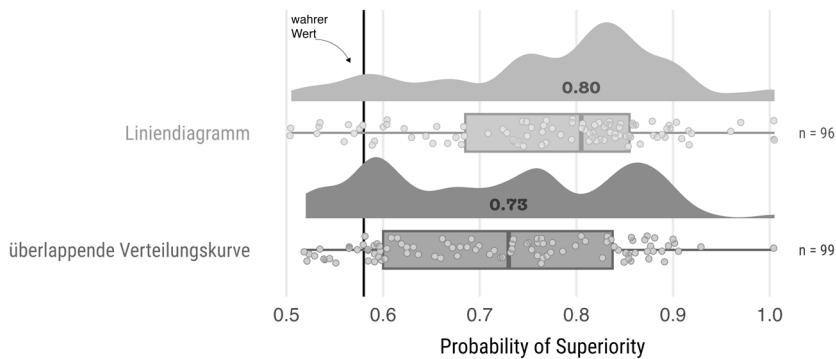


Abb. 6: Geschätzte Effektstärke (Probability of Superiority) nach Stimulus. Beide Gruppen zeigen einen sehr deutlichen Practical Significance Bias (Abstand von Median und wahrem Wert).

Die Medianeinschätzung der Probability of Superiority lag in beiden Gruppen deutlich über dem wahren Wert (Liniendiagramm .80, Überlappungsgrafik .73). Dieser Unterschied in der Einschätzung entspricht einer Überlappung von 81.71% (Cliff's $d = 0.23$) oder anders ausgedrückt: Legt man 100-mal einem:einer Studierenden die Originalgrafik und einem:einer Studierenden die Überlappungsgrafik vor, schätzt 61mal die:der Studierende mit der Überlappungsgrafik den Effekt weniger verzerrt ein. Die Inferenzstatistik für diesen Unterschied ist mit einer Evidence Ratio von 14.8 klar konklusiv: Die Alternativhypothese einer kleineren Probability of Superiority für die Überlappungsgrafik ist gegeben die Daten 14,8-fach wahrscheinlicher als die Nullhypothese einer größeren Probability of Superiority.

Limitationen

Die vorgestellte Studie stellt lediglich ein kleines Experiment an einer selektiven Gelegenheitsstichprobe ohne Präregistrierung dar. Interne und ökologische Validität konnten aufgrund des experimentellen Designs mit realweltlichen Materialien dennoch gestärkt werden. Die externe und Konstruktvalidität ist jedoch sicher aufgrund der großen Homogenität und Spezifität der Stichprobe, des sehr spezifisch gewählten Kontexts (PISA Lesekompetenz) sowie theoretisch etwas arbiträrer unabhängiger Variablen (viele weitere Gestaltungsprinzipien wären denkbar) eingeschränkt. Zudem wäre die Untersuchung weiterer abhängiger Variablen wie Cognitive Load oder wahrgenommene Informativität wünschenswert.

Diskussion

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, zu eruieren, inwiefern es nach dem Stand der Forschung gestaltete Wissenschaftskommunikation ermöglicht, Evidenz ‚besser‘ an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zu kommunizieren. Dabei wurde ‚besser‘ als ‚weniger gebiased‘ operationalisiert und gezeigt, dass die Wahl einer theoretisch fundierten grafischen Darstellung einen deutlich geringeren Bias induzierte als eine Standardgrafik. Allerdings war auch die Rezeption der verbesserten Darstellung immer noch erheblich verzerrt (siehe Abbildung 6).

Im Lichte dieser Ergebnisse werden im Folgenden drei Implikationen diskutiert: 1) Die Forderung, dass Lehrkräfte ihre professionelle Praxis evidenzinformiert gestalten sollen, setzt Anstrengungen in der Wissenschaftskommunikation seitens der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken voraus. 2) Inwiefern diese Anstrengungen zielführend sind, sollte empirisch überprüft werden. 3) Erfolgreiche Wissenschaftskommunikation in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken impliziert eine Passung von Angebots- und Nutzendenmerkmalen und damit einen dialogischen Prozess für die Entwicklung einer solchen Passung.

Sowohl Wissenschaftstheorie (z. B. Mitchell & Jolley, 2010) als auch bildungswissenschaftliche Literatur (z. B. Bohl et al., 2015; Dewe et al., 1992) haben die Möglichkeiten und Limitationen der Abgrenzbarkeit von ‚Wissenschaft‘ und ‚Nicht-Wissenschaft‘ (bzw. in den Bildungswissenschaften von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘) diskutiert und heben u. a. hervor, dass Entitäten und Aussagen in ihrer Bedeutung primär an den Herkunftskontext (z. B. ‚Wissenschaft‘ oder ‚Praxis‘) gebunden sind. Also ist auch z. B. die ‚Evidenz‘ einer explanativen bildungswissenschaftlichen Studie per se zunächst bildungswissenschaftlich und muss für eine evidenzinformierte Handlung in der Praxis reinterpretiert werden (z. B. Groß Ophoff et al., 2023). Damit liegt es auf der Hand, dass sich Forschende fragen sollten, welche ‚wissenschaftlichen/theoretischen‘ Entitäten (z. B. Effektstärken oder inferenzstatistischen Maße) und Aussagen (z. B. kausale Effekte) sie wie in die Kommunikation ihrer Ergebnisse gegenüber der Praxis aufnehmen.

Dass diese Forderung selbst rein innerwissenschaftlich betrachtet nicht trivial ist, zeigt z. B. die Tatsache, dass Guidelines von Fachgesellschaften wie z.B. der American Psychological Association (2019) die Verwendung

von Effektstärken fordern, diese aber in Pressemitteilungen (etwa der American Educational Research Association) äußerst selten und selbst in Fachzeitschriften nicht unbedingt erwartbar sind (McMillan & Jennifer, 2011). Für eine Wissenschaftskommunikation, die sich an die Praxis richtet, scheint es also plausibel zu schlussfolgern, dass es unter Forschenden noch nicht verbreitet scheint, sich literaturbasiert darüber Gedanken zu machen, inwiefern die eigene Wissenschaftskommunikation z. B. für Lehrkräfte günstig rezipierbar ist.

Doch selbst ein Bewusstsein für die Fallstricke der Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse schützt nicht zwangsläufig vor der Induktion von Fehlvorstellungen: So fanden Schneider et al. (2025) etwa, dass selbst eine als leicht verständlich geltende Effektstärke für Mittelwertsvergleiche (wie etwa Cohen's U_3) bei einem erheblichen Anteil ($\geq 29\%$) der Rezipient:innen zu Fehlvorstellungen führte. Die erste Implikation scheint also nicht hinreichend für eine gelingende Kommunikation von Evidenz an Lehrkräfte.

Dies führt zur zweiten Implikation: Forschende sollten nicht nur den Stand der Forschung bei der Kommunikation von Evidenz berücksichtigen, sondern auch in intern und extern validen Studien untersuchen, inwieweit diese Berücksichtigung erfolgreich war. Denn statistische Informationen werden nicht nur von unterschiedlichen Berufsgruppen (McDowell & Jacobs, 2017), sondern auch in unterschiedlichen geografischen Regionen differentiell interpretiert (Gigerenzer et al., 2005). Inwiefern sich also generische Determinanten erfolgreicher Wissenschaftskommunikation auf die Kommunikation von Evidenz an Lehrkräfte etwa in einem bestimmten Teil eines Bildungssystems übertragen lassen, scheint nur schwer a priori bestimmbar.

Was aber, wenn Forschende ihre Wissenschaftskommunikation literaturbasiert verbessern, aber in empirischen Experimenten sehen, dass sie dennoch deutlich verzerrt, verrauscht oder konzeptuell falsch rezipiert wird? Der vorliegende Beitrag macht als dritte Implikation den Vorschlag, die Kommunikation von Evidenz an Lehrkräfte dialogisch weiterzuentwickeln und zu berücksichtigen, dass bei der Rezeption vermutlich eine komplexe Interaktion von Angebots- und Nutzendenmerkmalen (Brühwiler & Leutwyler, 2020) sowie Bottom-Up- bzw. Top-Down-Prozessen (Schmidt, 2024) vorliegt: Man stelle sich eine Lehrkraft vor, die auf der Suche nach

einer Entscheidungsgrundlage für oder gegen eine unterrichtsgestalterische Maßnahme A auf der Seite eines Clearing Houses landet. Dort liest sie, dass über viele Studien gemittelt Maßnahme A dazu geführt hat, dass 63% der Schüler:innen bessere Leistungen zeigen als der Mittelwert der Schüler:innen mit Maßnahme B. Dann können daraus manche Lehrkräfte möglicherweise anhand ihres Vorwissens unmittelbar eine korrekte/konsistente Vorstellung der Effektstärke dieses Unterschieds *schlussfolgern* (z. B. zwei Normalverteilungen mit 87% Überlappung). Hier läge ein Top-Down-Prozess vor, da die Merkmale der Kommunikation mit den im Langzeitgedächtnis der Rezipient:in vorhandenen Dispositionen wie Graph, Data oder Statistical Literacy dazu führen, dass in einem Schlussfolgerungsprozess ein korrektes mentales Modell erstellt wird. Umgekehrt kann es passieren, dass eine Lehrkraft auf diese Formulierung stößt und eben kein auf Wissen basierendes mentales Modell abrufen kann, aber sich Stück für Stück mithilfe der gegebenen Informationen ein konsistentes mentales Modell erarbeitet. Dabei *lernt* sie, d. h. erwirbt Graph, Data, oder Statistical Literacy, was einem Bottom-Up-Prozess entspricht. Da Lehrkräfte über sehr unterschiedliche Dispositionen zu Top-Down-Prozessen verfügen, aber auch Bottom-Up-Prozesse sehr individuell verlaufen dürften, liegt die dritte Implikation nahe: Die Kommunikation von Evidenz an Lehrkräfte sollte als dialogischer und differenzieller Prozess aufgefasst werden. Demnach würden zum einen Forschende Kenntnis über Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse ihrer Rezipienten:innen erwerben und deren Ausprägung und Entwicklung z. B. anhand von Think-Aloud-Studien wie z. B. Bez et al. (2021) beobachten und daraufhin ihre Angebote entsprechend differenzieren und anpassen. Zum anderen könnten Lehrkräfte in die Entwicklung von Kommunikationsprodukten anhand kokonstruktiver Verfahren eingebunden werden, in der Hoffnung, dass eine solche Kooperation von Akteur:innen aus den Systemen ‚Wissenschaft/Theorie‘ und ‚Nicht-Wissenschaft/Praxis‘ dazu führt, dass innerhalb dieser Systeme Ausdrucksweisen verfügbar werden, die zu verlustfreieren und damit erfolgreicherem Kommunikationsprozessen führen können (Leitz et al., 2024).

Literatur

- AERO. (2023).** *Evidence-based teaching practices*. Australian Education Research Organisation. Abgerufen am 31.01.2025 von <https://www.education.gov.au/quality-initial-teacher-education-review/resources/aero-evidence-based-teaching-practices>.
- ALTRICHTER, H., & ROLFF, H.-G. (2006).** Datenbasierte Schulentwicklung. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 10(4), 4–6.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2020).** *Publication manual of the American Psychological Association* (7. Aufl.). American Psychological Association.
- BAUER, J., & PRENZEL, M. (2012).** European teacher training reforms. *Science*, 336(6089), 1642–1643.
- BAUER, K.-O., & ROLFF, H.-G. (1978).** Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In K.-O. Bauer & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Innovation und Schulentwicklung* (S. 219–263). Beltz.
- BEZ, S., POINDL, S., BOHL, T., & MERK, S. (2021).** Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert? Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 551–572.
- BOHL, T. (2020).** Theorien der Schulentwicklung. In M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 97–109). Tübingen University Press.
- BOHL, T., WACKER, A., & HARANT, M. (2015).** *Schulpädagogik und Schultheorie*. utb.
- BOHRER, K., SCHMIDT, K., & MERK, S. (2025).** Zwei Studien, ein Ergebnis: Lehramtsstudierende unterliegen im Umgang mit Evidenz dem Ankereffekt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- BROMME, R., PRENZEL, M., & JÄGER, M. (2014).** Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 3–54.
- BROOKS, M. E., DALAL, D. K., & NOLAN, K. P. (2014).** Are common language effect sizes easier to understand than traditional effect sizes? *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 332–340.
- BRÜGELMANN, H. (2018).** Unterrichts- und Schulentwicklung in Communities of Practice. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 479–484). Springer Fachmedien.
- BRÜHWILER, C., & LEUTWYLER, B. (2020).** Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21–36.
- BÜRKNER, P.-C. (2017).** brms: An R package for bayesian multilevel models using stan. *Journal of Statistical Software*, 80(1), 1–28.
- CLEARING HOUSE UNTERRICHT ACADEMY. (2025).** *Clearing House Unterricht Academy*. Abgerufen am 23.01.2025 von <https://clearinghouse-academy.de/>
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2024).** *Council conclusions on promoting evidence-informed policy and practice in education and training to achieve the European Education Area*. Abgerufen am

- 31.01.2025 von https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C_202403642
- DEWE, B., FERCHHOFF, W., & RADTKE, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 70–91). Springer VS.
- DÖRING, N., & BORTZ, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- FRANCONERI, S. L., PADILLA, L. M., SHAH, P., ZACKS, J. M., & HULLMAN, J. (2021). The science of visual data communication: What works. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(3), 110–161.
- FRIEL, S. N., CURCIO, F. R., & BRIGHT, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 124–158.
- FRISCHKORN, G. T., & POPOV, V. (2023). *A tutorial for estimating Bayesian hierarchical mixture models for visual working memory tasks: Introducing the Bayesian measurement modeling (bmm) package for R*. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- GARNIER, S., ROSS, N., RUDIS, B., SCIAINI, M., CAMARGO, A. P., & SCHERER, C. (2024). *viridis: Colorblind-Friendly Color Maps for R (Version 0.6.5)* [Software]. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.viridis>
- GIGERENZER, G., HERTWIG, R., VAN DEN BROEK, E., FASOLO, B., & KATSIKOPOULOS, K. V. (2005). “A 30% Chance of Rain Tomorrow”: How does the public understand probabilistic weather forecasts? *Risk Analysis*, 25(3), 623–629.
- GRICE, J. W., MEDELLIN, E., JONES, I., HORVATH, S., MCDANIEL, H., O’LANSEN, C., & BAKER, M. (2020). Persons as effect sizes. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 443–455.
- GROB OPHOFF, J., BROWN, C., & HELM, C. (2023). Do pupils at research-informed schools actually perform better? Findings from a study at English schools. *Frontiers in Education*, 7, 1011241.
- GUSSEN, L., SCHUMACHER, F., GROßMANN, N., FERREIRA GONZÁLEZ, L., SCHLÜTER, K., & GROßSCHEDL, J. (2023). Supporting pre-service teachers in developing research competence. *Frontiers in Education*, 8, 1197938.
- HAU, R., MARTINI, U., & DRALLE, A. (2012). *PONS Wörterbuch für Schule und Studium Latein-Deutsch*. PONS.
- HELMKE, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer.

- HOLTAPPELS, H. G. (2007).** Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovations-theoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11–39). Juventa.
- HULLMAN, J., RESNICK, P., & ADAR, E. (2015).** Hypothetical outcome plots outperform error bars and violin plots for inferences about reliability of variable ordering. *PLOS ONE*, 10(11), e0142444.
- JONES, A. (2024).** Rethinking evidence-based practice in education: A critical literature review of the ‘What Works’ approach. *International Journal of Educational Researchers*, 15(2), 37–51.
- KALE, A., KAY, M., & HULLMAN, J. (2021).** Visual reasoning strategies for effect size judgments and decisions. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 27(2), 272–282.
- KARST, K., YENDELL, O., MARX, A., LETTAU, W.-D., & HAWLITSCHKE, P. (2024).** Die Etablierung von Evidenzteams in SchuMaS – Eine Strategie zur systematischen Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. (S. 225–240). Waxmann.
- KELLEY, T. L. (1927).** *Interpretation of educational measurements*. World Book Company.
- KIM, Y.-S., HOFMAN, J. M., & GOLDSTEIN, D. G. (2022, 30. APRIL-05. MAI).** *Putting scientific results in perspective: Improving the communication of standardized effect sizes* [Konferenzbeitrag]. CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 22), New Orleans, USA.
- KLUGE, F. (2011).** *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25. Aufl.). De Gruyter.
- LEITZ, A., KLEEN, H., HARTMANN, U., & KUNTER, M. (2024, 18.-20. MÄRZ).** *Was können wir aus der Grundschullehrkraft-Perspektive auf Transferaktivitäten lernen? Die Vorstellung eines kokonstruktiven Clearinghouse-Ansatzes* [Konferenzbeitrag]. 11. Jahrestagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Potsdam, Deutschland.
- MASNICK, A. M., & ZIMMERMAN, C. (2009).** Evaluating scientific research in the context of prior belief: Hindsight bias or confirmation bias? *Journal of Psychology of Science and Technology*, 2(1), 29–36.
- MCDOWELL, M., & JACOBS, P. (2017).** Meta-analysis of the effect of natural frequencies on Bayesian reasoning. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1273–1312.
- MCMILLAN, J. H., & JENNIFER, F. (2011).** Reporting and discussing effect size: Still the road less traveled? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 16(1), 1–12.
- MERK, S., POINDL, S., WURSTER, S., & BOHL, T. (2020).** Fostering aspects of pre-service teachers’ data literacy: Results of a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 91, Artikel 103043.

- MICHAL, A. L., & SHAH, P. (2024). A practical significance bias in laypeople's evaluation of scientific findings. *Psychological Science* 35(4), 315–327.
- MITCHELL, M. L., & JOLLEY, J. M. (2010). *Research design explained* (7. Aufl.). Wadsworth.
- NEUENSCHWANDER, M. P. (2005). Forschungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweitern: Ein Weiterbildungskonzept. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(2), 270–280.
- OECD (HRSG.). (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media.
- PELLEGRINI, M., & VIVANET, G. (2021). Evidence-based policies in education: Initiatives and challenges in europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25–45.
- RBB (2023). *Deutsche Schülerinnen und Schüler schneiden bei neuer PISA-Studie so schlecht ab wie nie zuvor*. Abgerufen am 31.01.2025 von <https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-1280422.html>
- RENKL, A. (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers' practice? A plea for theories as primus inter pares. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 217–231.
- RYCROFT-SMITH, L., & STYLIANIDES, A. J. (2022). What makes a good educational research summary? A comparative judgement study of mathematics teachers' and mathematics education researchers' views. *Review of Education*, 10(1), Artikel e3338.
- SCHILDKAMP, K., HANDELZALTS, A., POORTMAN, C. L., LEUSINK, H., MEERDINK, M., SMIT, M., EBBELER, J., & HUBERS, M. D. (2018). *The data team™ procedure: A systematic approach to school improvement*. Springer.
- SCHMID, S., & LUTZ, A. (2007). Epistemologische Überzeugungen als kohärente Laientheorien. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(1), 29–40.
- SCHMIDT, K. (2024). *Teachers' engagement with educational science. How to communicate findings from educational science in a user-friendly way to teachers* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe].
- SCHMIDT, K., EDELSBRUNNER, P. A., ROSMAN, T., CRAMER, C., & MERK, S. (2023). When perceived informativity is not enough. How teachers perceive and interpret statistical results of educational research. *Teaching and Teacher Education*, 130, Artikel 104134.
- SCHNEIDER, J., SCHMIDT, K., BOHRER, K., & MERK, S. (2025). Communicating Effect Sizes to Teachers: Exploring Different Visualizations and Their Enrichment Options. *Zeitschrift für Psychologie*, 233(1), 52–63.
- SHARPLES, J., & SHEARD, M. (2015). Developing an evidence-informed support service for schools – reflections on a UK model. *Evidence & Policy*, 11(4), 577–587.
- SHAVELSON, R. J., & TOWNE, L. (2002). *Scientific research in education*. National Academies Press.

- SLAVIN, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31.
- STAN DEVELOPMENT TEAM. (2024). *Stan modeling language users guide and reference manual*. Abgerufen am 31.01.2025 von <https://mc-stan.org>
- STARK, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110.
- TAZ (2023). *Pisa-Schock für deutsche Schüler:innen: Im freien Fall*. taz.de. Abgerufen am 31.01.2025 von <https://taz.de/Pisa-Schock-fuer-deutsche-Schuelerinnen/!5974146/>
- THORNDIKE, E. L. (1904). *Theory of mental and social measurements*. The Science Press.
- VEHTARI, A., GELMAN, A., SIMPSON, D., CARPENTER, B., & BÜRKNER, P.-C. (2021). Rank-Normalization, Folding, and Localization: An Improved $\hat{R}$ for Assessing Convergence of MCMC (with Discussion). *Bayesian Analysis*, 16(2), 667–718.
- ZHANG, S., HECK, P. R., MEYER, M. N., CHABRIS, C. F., GOLDSTEIN, D. G., & HOFMAN, J. M. (2023). An illusion of predictability in scientific results: Even experts confuse inferential uncertainty and outcome variability. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(33), Artikel e2302491120.

Kernpraktiken des Unterrichtens als Ansatz einer wissenschaftsbasierten und professionsorientierten Lehrkräftebildung

Katharina Müller und Marc Kleinknecht

Einleitung

Wer sich derzeit nach einem wissenschaftsbasierten Konzept zur Verbesserung der Lehrkräftebildung umsieht, dessen Ausgangspunkt das konkrete pädagogische Handeln (angehender) Lehrkräfte ist, landet fast unweigerlich bei den Kernpraktiken des Unterrichtens (u. a. <https://www.corepractices.education/>). Das international breit rezipierte Konzept aus der US-amerikanischen Practice-Based Teacher Education Bewegung scheint auch hierzulande in der Schulpädagogik wie den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken anschlussfähig zu sein. Wenn wir das Konzept, das uns in der Forschung wie in der Lehre derzeit gleichermaßen beschäftigt, zum Ausgangspunkt unserer gemeinsamen Überlegungen machen, dann nicht, um dafür zu werben. Vielmehr möchten wir Überlegungen zum vermeintlich Schulpädagogischen im Kernpraktikansatz anstellen und damit Spuren unseres gemeinsamen Wegbereiters Thorsten Bohl sichtbar machen und würdigen.

Ein einfaches Unterfangen ist dies nicht. Denn Thorsten Bohl selbst verweist im jüngst erschienenen Studienbuch Bildungswissenschaften (Syring et al., 2025) darauf, dass auch durch die zunehmende Konturierung des Begriffs der Bildungswissenschaften die disziplinären Grenzen der Schulpädagogik mehr denn je begründungsbedürftig sind (Bohl et al., 2025). Folgen wir der Konzeptualisierung von Bohl, Harant und Wacker, dann handelt es sich bei der Schulpädagogik um eine

eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die ebenso deskriptive Zugangsweisen, die aufgrund vielfältiger Forschungen gewonnen werden, als auch präskriptive Ansätze zur Handlungsanleitung, wie sie etwa aus dem Teilgebiet der Allgemeinen Didaktik resultieren, beinhaltet. Als wissenschaftliche Disziplin legt sie gleichsam die implizite Normativität sowohl ihrer Forschungsansätze als auch mögliche Handlungsanleitungen offen und reflektiert sie im Hinblick auf ungeklärte Geltungsbehauptungen, auch und gerade, wenn sie letztere berufsfeldspezifisch für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Politik und Öffentlichkeit bündelt (2015, S. 73f).

Angesichts der Breite der Gegenstandsfelder, die das gesamte Mehrebenensystem des institutionalisierten Schulwesens umfassen, der vielfältigen Fragestellungen, die häufig multiperspektivisch bearbeitet werden, der Befunde, die nicht selten disziplinübergreifend strukturiert, gebündelt und integriert werden sowie der pluralen theoretischen und methodischen Zugänge, lassen sich die disziplinären Grenzen jedoch nur schwer eindeutig ziehen. Dies gilt umso mehr, als der präskriptive Anspruch, forschungsbasiert Handlungsanleitungen bereitzustellen, häufig missverstanden wird – etwa dann, wenn daraus geschlossen wird, Schulpädagogik sei eine Wissenschaft von der Praxis für die Praxis, deren Gegenstandsbereiche sich primär aus praktischen Nützlichkeitserwägungen speise.

Dieses Missverständnis einer Schulpädagogik als Profession (Rothland, 2019) wird insbesondere dann problematisch, wenn aus der Schulpädagogik heraus Lehrkräftebildungs- und Professionalisierungsforschung (etwa zu den Kernpraktiken des Unterrichtens) betrieben wird, die danach trachtet erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften zu generieren. Denn dabei gerät die Schulpädagogik in ein doppeltes Legitimationsdilemma: Gegenüber der Wissenschaft gilt es die handlungsnahe Beschäftigung mit der Profession zu begründen, die sich dem Anspruch der Praxisanleitung nicht verwehrt; gegenüber der schulischen Praxis hingegen muss deutlich gemacht werden, dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung nicht in unmittelbare Handlungsanweisungen übersetzt werden können. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich – mitunter noch ausgeprägter – auch in der Unterrichtsforschung, die sich der Tradition der Allgemeinen Didaktik verpflichtet fühlt. Denn auch hier ist

der Anspruch, praxis- und professionsnah zu forschen und zugleich wissenschaftlich fundierte Theoriebildung zu betreiben, mit einer ständigen Reflexion normativer und epistemologischer Grundlagen verbunden.

Unsere Spurensuche nach dem Schulpädagogischen im Ansatz der Kernpraktiken vollzieht sich vor dem Hintergrund dieses Legitimationsdilemmas, das für die Schulpädagogik, von der wir akademisch geprägt wurden, möglicherweise ebenso konstitutiv ist, wie der Anspruch der Handlungsanleitung. Dass wir auf unterschiedlichen Wegen zu den Kernpraktiken gelangt sind, erweist sich dabei nicht als hinderlich, sondern vielmehr als produktiv. Im einen Fall stand am Anfang das Interesse an einer wissenschaftlich fundierten und zugleich professionsorientierten Lehrkräftebildung, bei der insbesondere die Wirksamkeit schulpraktischer Lerngelegenheiten und ihr Beitrag zur Entwicklung professionsspezifischer Handlungskompetenzen im Fokus standen (Müller, 2010). Im anderen Fall bildete die Idee einer empirischen Didaktik den Ausgangspunkt, die zunächst die Analyse der Aufgabenkultur (Kleinknecht et al., 2011) in der Hauptschule in den Blick nahm, sich daraufhin mit der kognitiven Aktivierung im Unterricht befasste und schließlich der gezielten Förderung von Analyse- und Reflexionskompetenzen bei angehenden Lehrkräften zuwandte.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags skizzieren wir zunächst die Grundzüge des Kernpraktikansatzes. Darauf aufbauend beleuchten wir sein Potenzial aus der Perspektive der kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung sowie der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsqualitätsforschung. Abschließend möchten wir aufzeigen, dass sich das genuin Schulpädagogische im Kernpraktikansatz gerade dann erkennen lässt, wenn dieser im Kontext der Bildungswissenschaften verortet wird.

Kernpraktiken des Unterrichtens – die Grundlagen

Der aus der US-amerikanischen Bewegung der Practice-Based Teacher Education stammende Ansatz der Core Practices (McDonald et al., 2013) gilt angesichts der vielfach vorgebrachten Probleme in der Lehrkräftebildung als vielversprechend, weil er anders als andere kompetenzorientierte Ansätze das Handeln der Lehrkräfte konsequent in den Blick nimmt. Unter Core Practices oder Kernpraktiken des Unterrichtens werden bereits im

Studium erlernbare Praktiken von Lehrkräften gefasst, die im Unterrichtsalldag häufig vorkommen, etwa das Etablieren von Regeln und Routinen, das Führen von Diskussionen, das Erklären und Modellieren sowie das Feedback geben (siehe eine oft zitierte Übersicht zu Kernpraktiken <https://tle.soe.umich.edu/HLP>). Sie sind per definitionem theorie- und forschungsbasiert und können bei entsprechender Ausführung nachweislich zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beitragen (McDonald et al., 2013). Kernpraktiken sollen bereits im Studium erlernt, erprobt und geübt werden, wozu eine spezifische Didaktik des Kompetenzaufbaus formuliert wird, bei der die Repräsentation der realen Praxis (representations of practice), deren Dekomposition bzw. Zerlegung (decomposition of practice) und Formen der Annäherung an Praxis (approximations of practice) eine zentrale Rolle spielen (Grossman et al., 2009). Diese Prinzipien werden in einem dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (Collins et al., 1989) ähnelnden Lernzyklus (McDonald et al., 2013) in vier Phasen umgesetzt: einer des Erklärens und Modellierens, einer des Ausprobierens und Übens in simulierter Form (rehearsals), einer des Ausprobierens im Klassenzimmer und schließlich einer Phase der nachträglichen kollaborativen Analyse der Umsetzung (McDonald et al., 2013).

Der Ansatz erfordert ein abgestimmtes Konzept von zum einen handlungsnah ausgerichteten Lehrveranstaltungen, die auf das Ausprobieren ausgewählter Kernpraktiken in der Schulpraxis vorbereiten, und einer Begleitung dieser Schulpraxis, welche die theoretisch rückgebundene Planung, Durchführung und Analyse sicherstellt. Zum anderen verweist er auf das wiederholte Durchlaufen des Lernzyklus und die Erweiterung des Kernpraktikrepertoires im Laufe des Studiums, was die Verschränkung der Ziele und Inhalte bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und schulpraktischer Studienanteile notwendig macht. Mit dem Kernpraktikansatz lässt sich damit an einige Erfordernisse anschließen, die sich aus Sicht der Professionalisierungsforschung, der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsqualitätsforschung für eine qualitativ hochwertige Lehrkräftebildung ergeben.

Kernpraktiken aus der Perspektive der kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung

Das zweiphasig angelegte Studienmodell der Lehrkräftebildung in Deutschland beansprucht wissenschaftlich fundiert und zugleich professionsorientiert zu sein. Für den Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen, so sieht es die Zweiteilung vor, wird in der ersten Phase zunächst die Wissensbasis gelegt, bevor im Vorbereitungsdienst die Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum steht. Wenn der ersten Phase ihr unzureichender Praxisbezug und die fehlende Ausrichtung der hochschulischen Lehrveranstaltungen an den Anforderungen des späteren beruflichen Handelns vorgeworfen wird, so wird daran deutlich, dass das pädagogische Handeln und die professionelle Praxis nicht konsequenter Referenzpunkt für die erste Phase und das dort zu erwerbende Wissen ist. Daran hat sich trotz der Einführung von Praxissemestern, mit der in vielen Bundesländern auf diese Kritik reagiert wurde, nicht viel geändert. Gleiches gilt für die Einführung der Standards für die Lehrkräftebildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004/2019; 2008/2019) und die damit verbundene zunehmende Kompetenzorientierung in der Lehrkräftebildung. Und auch wenn im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine Reihe von Modellen und Maßnahmen entwickelt wurden, die den Aufbau professioneller Kompetenzen substantiell verbesserten, so wird nach wie vor der Professionsbezug des Studiums bemängelt und das Fehlen kohärent aufeinander abgestimmter Studienanteile beklagt – sowohl innerhalb der ersten Phase als auch zwischen den beiden Ausbildungsphasen (SWK, 2023).

Aus der Perspektive der kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung kann der Ansatz der Kernpraktiken zur Bearbeitung dieser Problemlage beitragen. Dabei lohnt der Rückblick auf die Anfänge dieses Forschungsgebiets. Denn bereits in frühen Modellierungen lassen sich deutliche Parallelen zu zentralen Elementen des Kernpraktikansatzes erkennen – sie gerieten jedoch in Teilen des fachlichen Diskurses, nicht nur, aber möglicherweise auch wegen ihrer Nähe zum praktischen Handeln, weitgehend aus dem Fokus.

Anfänge der kompetenzorientierten Lehrkräftebildung

Dass die Erhöhung praktischer Studienanteile allein kompetenzförderliche Wirkung zeitigt, verwundert aus Forschungsperspektive wenig. Erhellend ist an dieser Stelle noch immer der Blick auf die frühen theoretischen und empirischen Arbeiten von Oser zum Zusammenhang von professionsspezifischen Kompetenzen und dem theoriegeleiteten Handeln von Lehrkräften. Oser versteht unter professionsspezifischen Standards für Lehrkräfte „komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“ (Oser, 2001, S. 225). Es lässt sich daraus für die Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium ein sehr viel umfassender Qualitätsanspruch ableiten, als die quantitative Erhöhung der Schulpraktika. Vielmehr müssen dem Modell folgend praktische und theoretische Lerngelegenheiten stets konsequent miteinander verknüpft werden, damit überhaupt erst die Voraussetzungen für theoriegeleitetes Handeln gegeben sind. Folgt man den Überlegungen Osers weiter, dann ist ein Standard „eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird“ (Oser, 2001, S. 225f). In der Kompetenzmodellierung von Oser finden sich damit Parallelen zum Ansatz der Kernpraktiken, wenngleich die hochschuldidaktische Konzeptualisierung des Erwerbs von Handlungskompetenz hier noch nicht explizit formuliert wurde. Allerdings werden Kompetenzen bereits vom konkreten unterrichtlichen Handeln im Alltag heraus gedacht, für deren Anbahnung in der Lehrkräftebildung entsprechende Lerngelegenheiten vorgehalten werden müssen.

In der Schulpädagogik mit ihren berufsfeldspezifischen Aufgaben in der Lehrkräftebildung erwies sich diese integrativ angelegte Konzeptionierung des Standard- und Kompetenzbegriffs - trotz ihrer Orientierung an einem einphasigen Studienmodell und durchaus berechtigter Kritik (Herzog, 2005) - als anschlussfähig. Im entstehenden Forschungsfeld zur Pro-

fessionalisierung von Lehrkräften bot sich damit die Möglichkeit, das komplexe Zusammenspiel von Lernvoraussetzungen der Studierenden, deren Kompetenzentwicklung und den im Studium gegebenen Lerngelegenheiten empirisch zu untersuchen. Zugleich konnte innerhalb dieses sich zunehmend ausdifferenzierenden Forschungsfeldes der wissenschaftliche Anspruch der Schulpädagogik als forschender Disziplin deutlich hervorgehoben werden (Bohl et al., 2015). Dass sich damit auch interdisziplinäre Forschungsk Kooperationen ergaben, ist für unsere Spurensuche nicht unwichtig, weil sich bei der Multiperspektivität auf Praxis und der Vielfalt forschungsmethodischer Zugänge die Schulpädagogik auch als Integrationswissenschaft unter Beweis stellen konnte. In einer interdisziplinär besetzten Projektgruppe – bestehend aus Wissenschaftler*innen der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Fachdidaktik –, die im Rahmen eines mehrjährigen Modellversuchs die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in einem phasenintegrierten Studium mittels multimethodischer Zugänge untersuchte, setzte Thorsten Bohl als neu berufener Professor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten dahingehend prägende Akzente. Durch seine Fähigkeit, die Logiken unterschiedlicher disziplinärer und methodischer Zugänge miteinander in Beziehung zu setzen und zugleich auf die Anforderungen schulischer Praxis zu beziehen, trug er maßgeblich dazu bei, dass eine Reihe von Studien und Qualifikationsarbeiten entstand, die differenzierte Analysen zum Mehrwert verlängerter schulpraktischer Phasen und zur Wirksamkeit phasenübergreifend strukturierter Studienverläufe vorlegten (Dieck et al., 2009; Dörr et al., 2009; Küster, 2008; Müller, 2010).

Modellentwicklungen in der kompetenzorientierten Lehrkräftebildungsforschung

Mit der Einführung der auf die zweiphasige Studienstruktur ausgerichteten Standards für die Lehrkräftebildung in Deutschland (KMK, 2004/2019; KMK, 2008/2019) kam es zu einer Abkehr der von Oser vorgeschlagenen Kompetenzmodellierung. Im Zuge dessen differenzierten sich vor allem die Forschungsmethoden und Modelle der kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung stark aus, während das Zusammenspiel der konkreten Lerngelegenheiten eher in den Hintergrund rückte. Während die ersten Studien zum Kompetenzerwerb in der Lehrkräftebildung noch auf

Selbstauskünften der Studierenden zu ihren (Praxis)Lerngelegenheiten basierten, wurden mit großem Aufwand und vor allem mit Blick auf die Mathematiklehrkräftebildung Item- und vignettenbasierte Testverfahren zur Messung insbesondere des Professionswissens von Lehrkräften entwickelt (etwa Kunter et al., 2011; Tatto et al., 2012). In den damit verbundenen Modellierungen (Baumert & Kunter, 2006) werden die Kompetenzen von Lehrkräften verstanden als Zusammenspiel erlernbarer professionsspezifischer Wissensfacetten, motivationaler Orientierungen und Werthaltungen sowie selbstregulativer und situationsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Voraussetzung darstellen, in Lehr- Lernsituationen professionell und lernwirksam zu agieren. Zahlreiche Untersuchungen widmen sich entlang dieser Konzeptionierungen den Zusammenhängen zwischen Professionswissen, Überzeugungen, Werthaltungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte, ihrer Unterrichtsqualität und den Leistungen der Schüler*innen. Die im Lehramtsstudium vorfindlichen Lerngelegenheiten finden dabei nicht in ihrer konkreten Ausgestaltung, sondern als fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Studienanteile Berücksichtigung.

Da in diesen Modellen das Handeln der Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle spielte, berücksichtigen neueren Modellierungen (Blömeke et al., 2015; Metsäpelto et al., 2022) zum Erwerb von Handlungskompetenz verstärkt die situationsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Als handlungsnahen Kompetenzfacetten wird diesen eine besondere Bedeutung als Bindeglied zwischen den Dispositionen der Lehrkräfte und den Lernergebnissen der Schüler*innen beigemessen. Infolgedessen wurde insbesondere die Erfassung und Modellierung der professionellen Wahrnehmung von Lehrkräften („Noticing“, „Professional Vision“) relevant (Seidel & Stürmer, 2014). Mittlerweile liegen verschiedene situationsspezifische Mess- und Modellierungsansätze zu diesem Konstrukt vor (für einen Überblick etwa König et al., 2022, Gegenfurtner & Stahnke, 2025), die große Überlappungen zum „klassischem“ Konzept der Reflexion in der Lehrkräftebildung aufweisen (Arendt et al., 2025). Auch zu anderen, stärker an allgemeindidaktische Gegenstandsbereiche anschließenden situationsspezifischen Kompetenzfacetten, wie der Unterrichtsplanungskompetenz, liegen inzwischen empirisch fundierte Modellierungen vor (etwa König & Rothland, 2022).

Mehr als nur Handlungsanleitung: Lerngelegenheiten zum Kompetenzerwerb

Aus der Perspektive der kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung schließen die neu entwickelten Kompetenzmodelle eine zentrale Lücke. Und zweifelsohne sind die Befunde - auch wenn sie nicht gleichzusetzen sind mit in den bildungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Standards definierten Ausbildungszielen der Lehrkräftebildung (KMK, 2004/2019; KMK, 2008/2019) – von hoher Relevanz für die Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums. Gleichwohl lösen die vorliegenden Modellierungen, operationalen Definitionen und Messinstrumente zur Erfassung individueller Kompetenzstände und -entwicklungen nicht das grundlegende Problem: Die Vermittlung deklarativen Wissens und die ausschnittshafte Illustration unterrichtlichen Handelns anhand von Unterrichtsvideos oder Fallbeispielen reicht nicht aus, um angehende Lehrkräfte zu kompetent Handelnden zu machen. Dazu bedarf es auf das unterrichtliche Handeln hin ausgerichtete Lerngelegenheiten, die es (angehenden) Lehrkräften ermöglichen, entsprechende Kompetenzen exemplarisch zu erproben und aufzubauen. Ebenso braucht es Forschung, die die Wirksamkeit solcher Lerngelegenheiten – etwa im Rahmen von Interventionen – systematisch untersucht. Diese Lerngelegenheiten ausschließlich in die Praxisphasen zu verlagern und Mentor*innen die konzeptuelle Umsetzung und die Durchführung der Lernbegleitung zu überlassen, wird dem Anspruch einer theoretisch fundierten, wissenschaftsbasierten Lehrkräftebildung nicht gerecht. Vielmehr benötigen insbesondere angehende Lehrkräfte, die zum ersten Mal unterrichten, strukturierte Lernumgebungen und eine intensive Begleitung, um Differenzen und Verknüpfungen zwischen professionsspezifischem Wissen und pädagogischen Praktiken zu reflektieren. Der Unterricht unter Realbedingungen stellt dabei lediglich *eine* – oftmals wenig steuerbare – Lerngelegenheit dar und ist, auch im Sinne der Schüler*innen, nicht zwangsläufig der geeignete Ort, um professionelles Handeln systematisch zu erproben und weiterzuentwickeln.

Das Konzept der Core Practices lässt sich vor diesem Hintergrund als eine theoretisch und didaktisch weiterentwickelte Antwort - und gleichzeitig als Gegenentwurf - zur kognitionspsychologischen Modellierung des Kompetenzerwerbs betrachten. Vertreter*innen der praxisbasierten Lehrkräftebildung in der amerikanischen Professionalisierungsforschung haben

hochschuldidaktische Formate entwickelt, die theoretisch fundiert sind und zugleich die konkreten Anforderungen des unterrichtlichen Handelns in den Mittelpunkt stellen (Grossman et al., 2009). Der Fokus verschiebt sich damit von der Vermittlung professionsspezifischer Wissensbestände hin zur Performanz konkreter Praktiken unterrichtlichen Handelns. Die schulpraktischen Studien werden in diesem Verständnis zu einer Lerngelegenheit, in der sich erweist, wie umfassend sich angehende Lehrkräfte in der ersten Phase bereits mit zentralen Praktiken des Unterrichtens auseinandergesetzt haben. Aus schulpädagogischer Perspektive liegt der Mehrwert des Kernpraktikansatzes darin, dass die hochschulische Vorbereitung in Vorlesungen und Seminarveranstaltungen systematisch mit verschiedenen Formen der Annäherungen an Praxis (Approximations to practice) verbunden wird. So wird die Praxiserfahrung in der Schule Teil eines größeren Gefüges von Praxislerngelegenheiten, in denen unterrichtliches Handeln gezielt vorbereitet, reflektiert und weiterentwickelt werden kann – mit dem Ziel, das Lernen der Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen.

Kernpraktiken aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsqualitätsforschung

Die Practice-Based Teacher Education Bewegung ist in einer Tradition des situierten Lehrens und Lernens zu sehen (McDonald et al., 2013), wonach Lernen bzw. Professionalisierung als zunehmende Teilhabe in einer ‚Community of Practice‘ der Lehrkräfte verstanden wird (Nückles & Wittwer, 2014). Bereits angehende Lehrkräfte lernen in einer solchen Gemeinschaft, Wissen auszutauschen, Probleme zu lösen und mit- und voneinander zu lernen.

Ganz ähnlich, allerdings mit anderen Theoriewurzeln, formulierten Vertreter*innen der Allgemeinen Didaktik den Anspruch an eine Didaktik als eine Theorie des Lehrens und Lernens, die gleichzeitig eine Praxis des Lehrens und Lernens wissenschaftlich fundiert und professionelle Unterrichtsentwicklung ermöglicht (Jank & Meyer, 1994, S. 16). Eine solche Allgemeine Didaktik wird als Kern der Schulpädagogik verstanden, die das theoretische Fundament für die Unterrichtsgestaltung und pädagogische Praxis von Lehrkräften an Schulen und Hochschulen liefert. Nach Thorsten Bohl hat die Allgemeine Didaktik demnach einen Theorie- und einen

Praxisbezug, vermittelt zwischen beiden und bemüht sich um die Klärung der Zusammenhänge und Ausdifferenzierung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien in Unterrichtsprozessen, sowie von gesellschaftlichen, anthropologischen und individuellen Lernvoraussetzungen (Bohl, 2004). Kritisch ist allerdings einzuwenden, dass Methodenfragen lange Zeit nachrangig behandelt wurden und ein Verständnis von optimalen Lernprozessen der Schüler*innen selten den Ausgangspunkt für didaktische Überlegungen darstellte. Was international als ‚Shift from teaching to learning‘ formuliert und zu einem Analysefokus bei Videoclubs auf das fachspezifische Denken der Schüler*innen wurde (van Es & Sherin, 2008), hat die Allgemeine Didaktik selten in den Blick genommen. Das für das Lernen zentrale mikromethodische Handeln in Form des Gestaltens von Aufgaben, Fragen oder Lernhilfen wird in Lehrbüchern der Allgemeinen Didaktik immer noch wenig thematisiert (Kleinknecht et al., 2011).

Es war Thorsten Bohls Idee, sich im Anschluss an seine Promotionsarbeit zum Gebrauch von Unterrichtsmethoden mit dem Einsatz von Aufgaben aus der beobachtenden Perspektive von Lehrkräften zu beschäftigen. Vor ca. zwanzig Jahren war die Forschung zu Aufgaben und die videobasierte, zunächst deskriptive Unterrichtsforschung noch in den Kinderschuhen. Bis dahin galt die lernpsychologisch fundierte Didaktik von Hans Aebli als Ausnahme, die typische Lehrhandlungen vor dem Hintergrund vollständiger Lernprozesse abzuleiten suchte (Fraefel & Reusser, 2024). Mit einem allgemeindidaktischen Blick auf Aufgaben identifizierten wir in Tübingen eine für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht relevante Mikromethode, die in verschiedenen methodischen Konzepten eine Rolle spielt und den Anspruch von Lehrkräften, den sie an die Schüler*innen richten, im Unterricht widerspiegeln. Zudem nehmen sie bei der Unterrichtsplanung eine zentrale Funktion ein, da erfahrene Lehrkräfte zunächst Lernaufgaben für ihren Unterricht auswählen und an ihnen im Laufe des Planungsprozesses festmachen, auf welche Ziele und Inhalte sie in einer Stunde oder Lehr-Lerneinheit fokussieren (Bromme, 1981). Mit dem Fokus auf Aufgaben gelang es auch eine didaktische Brücke zur Unterrichtsqualitätsforschung zu schlagen, die gerade die kognitive Aktivierung als neue Dimension der Unterrichtsqualität entdeckte (Klieme et al., 2001). Ein kognitiv-aktivierender Unterricht lässt sich vor allem am Poten-

zial der Aufgaben erkennen, endet aber nicht mit dem Ausgeben oder Anbieten der Aufgaben im Unterricht, etwa bei der Wochenplan- oder Stationenarbeit, sondern ist in lehr- und lernphasenpassendes Handeln der Lehrkraft gebunden. Auch dies war eine theoretische Modellierung der Tübinger Zeit und ein Schritt in Richtung einer empirisch fundierten und forschenden Didaktik (Bohl & Kleinknecht, 2009).

Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik

Bis heute fällt es allerdings schwer, die Basisdimensionen von Unterricht mit einem der klassischen Didaktischen Modelle in Bezug zu setzen und in die traditionelle Unterrichtsplanung einzubeziehen. Vorschläge zur didaktischen Rahmung etwa der kognitiven Aktivierung zeigen allerdings, wie wenig praxistauglich und didaktisch durchdacht die Forderung nach einem kognitiv aktivierenden Handeln per se ist, wenn nicht übergeordnete Fragen nach den Lernzielen und dem Verlauf von Artikulations- bzw. Lernphasen gestellt werden (Reusser & Pauli, 2024). Ein kognitiv aktivierender Unterricht erfordert variable (fachspezifische) Mikropraktiken, die mit den Lernphasen der Schüler*innen, etwa des Erarbeitens, Konsolidierens bzw. Sicherens oder Übens, kongruent sind. Ebenso sollte eine Passung zur Makromethode (z. B. Kooperatives Lernen, Wochenplan- oder Stationenarbeit) und der Sichtstruktur (Frontalunterricht, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) gegeben sein, sodass lehrkraftgelenkter Frontalunterricht andere Mikromethoden und -praktiken intendiert als individualisiertes und selbstständiges Lernen mit einem Verständnis der Lehrkraft als Coach oder Lernbegleiter*in (Reusser & Pauli, 2024, S. 219).

Im Main-Teach-Modell (Praetorius et al., 2023) oder einem integrierten Angebots-Nutzungsmodell (Vieluf et al., 2022) der Unterrichtsqualitätsforschung zeigt sich eine didaktische Fundierung, die sich am didaktischen Dreieck orientiert und Ziel- und Inhaltsfragen miteinbezieht. Damit werden die zuvor recht sparsamen Modelle und die Vorstellungen von Unterrichtsqualität komplexer. Zudem werden die Beobachtungsinventare länger und ausführlicher, weil sie auch Aspekte berücksichtigen, die die deutschsprachige Unterrichtsqualitätsforschung bislang nicht fokussiert, vor allem die Einschätzung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, die eine hohe fachliche Expertise erfordern. Das Zusammenspiel einer adäquaten

Auswahl und Thematisierung von Lernzielen, Inhalten und (Fach-)Methoden wird als Ausgangspunkt für die Unterstützung von Lernprozessen angesehen, wobei Unterricht nicht mehr allein auf einer methodischen Ebene betrachtet wird.

Das Main-Teach-Modell ist trotz der Komplexitätserweiterung weiterhin ein Modell für die Beobachtung und Analyse von Unterricht auf Basis des Verständnisses einer Forschungsdisziplin, die sich mit der theoriegeleiteten Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Institutionen befasst (Terhart, 2002). Im Gegensatz zur Unterrichtsqualitätsforschung versteht sich die Allgemeine Didaktik nicht nur als Forschungsbereich zur Beobachtung und Analyse von Unterricht, sondern auch als ein Bestandteil des Ausbildungsprozesses von angehenden Lehrkräften (Terhart, 2012). Dieser Qualifikationsanspruch ist für die Allgemeine Didaktik konstitutiv, nicht dagegen für die empirische Unterrichtsqualitätsforschung. Es stellt sich für die Allgemeine Didaktik und vermutlich auch die deutschsprachige Unterrichtsqualitätsforschung erstens die Aufgabe, aus der empirischen Forschung abgeleitete Konstrukte theoretisch zu fundieren. Zweitens ist die Allgemeine Didaktik gefordert, die empirischen Befunde zum Lehren und Lernen in eine evidenzgestützte empirische Didaktik der Lehrkräftebildung zu überführen.

Kernpraktiken als Ausgangspunkt für eine allgemeindidaktische Unterrichts- und Professionalisierungsforschung

Eine kompetenzorientierte, allgemeindidaktische Sichtweise auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten bildet sich auch im Kernpraktikan-satz ab, der drei Zielrichtungen umfasst: Erstens sollen Kernpraktiken identifiziert werden, die das didaktische Lehrpersonenhandeln in allen Unterrichtsfächern *im Kern* prägen und nachweislich bedeutsam für den Lernerfolg der Schüler*innen sind, wenn sie professionell ausgeführt werden. Zweitens ist mit dem Ansatz eine Didaktik der Lehrkräftebildung intendiert, mit der angehende Lehrkräfte von Beginn des Studiums an lernen, wie sich Praktiken theoretisch begründen, analysieren und unter Anleitung und Begleitung erproben und kontinuierlich einüben lassen. Drittens eröffnet der Core-Practice-Ansatz die Möglichkeit, dass sich Lehrkräftebildner*innen über Fachdisziplinen, Ausbildungsphasen und Institutionen hinweg auf Praktiken und auf Konzepte zu deren Erwerb verständigen.

Auch im Sinne einer Allgemeinen Didaktik ergeben sich Fragen für die zukünftige Ausgestaltung der Lehre im sogenannten Professionalisierungsbereich vor allem in einer frühen Phase des Studiums, also etwa nach der Verantwortlichkeit für die Einführung in die Didaktik und Methodik, die Einführung in die Unterrichtsplanung und -reflexion, das professionelle Peer-Feedbackgeben und -nehmen mit jeweils geeigneten Repräsentationen von Praxis, deren Dekompositionen und Approximations of practice in Vorlesungen, Seminaren und Praxisbegleitungen. Aus Perspektive der Allgemeinen Didaktik und des Core-Practice-Ansatzes sollte die Schulpädagogik den Fokus auf die schulpraktischen Studien legen und Konzepte für den Kompetenzerwerb und sowie zur Gestaltung wirksamer Lerngelegenheiten in Hochschulen und Schule entwickeln, erproben und empirisch erforschen.

Kernpraktiken als Aufgabe der Bildungswissenschaften?

Mit dem Begriff der Bildungswissenschaften, der in den letzten Jahren zunehmend – nicht zuletzt durch das jüngst erschienene Studienbuch *Bildungswissenschaften* (Syring et al., 2025) – an Kontur gewonnen hat, werden jene Anteile des Lehramtsstudiums bezeichnet, die sich aus einer fachunspezifischen Perspektive mit grundlegenden Fragen von Bildung, Ausbildung, Schule und Unterricht befassen. In der aktuellen Ausdifferenzierung der Bildungswissenschaften liegt aus unserer Sicht die Chance, dass sich die bislang primär von der Schulpädagogik getragenen berufsfeldspezifischen Aufgaben auf ein breiteres, disziplinübergreifendes Fundament verteilen. Ob sich diese Hoffnung einlöst, bleibt abzuwarten – vorstellbar ist jedoch, dass durch inter- und transdisziplinäre Profilierungen bildungswissenschaftlicher Themenfelder eine stärkere Kohärenz in der lehramtsbezogenen Lehre erreicht werden kann. Das bisher häufig unverbundene Nebeneinander disziplinärer Inhalte könnte dadurch zwar nicht vollständig überwunden, aber zumindest besser strukturiert und didaktisch fruchtbar gemacht werden. Von zentraler Bedeutung erscheint uns dabei, auch hochschuldidaktisch solche Ansätze zu verankern, die professionsspezifische Handlungskompetenzen systematisch und disziplinübergreifend in den

Mittelpunkt stellen. Der Ansatz der Kernpraktiken bietet hierfür ein vielversprechendes Bindeglied: Er erlaubt es, bislang weitgehend getrennt diskutierte Befunde und Konzepte – etwa aus der Unterrichtsqualitätsforschung und der Professionalisierungsforschung – auf das konkrete professionelle Handeln von Lehrpersonen hin zusammenzuführen.

Wie diese Zusammenführung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken aussehen kann, zeigen exemplarisch Studien zu Kernpraktiken wie etwa dem Erklären oder Unterrichtsgespräche führen (siehe Themenheft zu „Core Practice“, Kleinknecht et al., 2022). In all diesen Arbeiten wird deutlich, wie herausfordernd die Dekomposition professioneller Praktiken ist – gerade weil sie eine disziplinübergreifende Bündelung theoretischer und empirischer Erkenntnisse erfordert. Auch die Identifikation geeigneter Praxisformen und ihre Überführung in zyklisch strukturierte Lernarrangements verlangt eine sorgfältige, konzeptionell abgestimmte Entwicklung. Gleichzeitig zeigt sich darin ein genuiner Arbeitsbereich der Schulpädagogik: die integrative Aufbereitung und Strukturierung berufsfeldbezogener Inhalte über disziplinäre Grenzen hinweg. Ob diese integrative Funktion dazu beitragen kann, das häufig diskutierte Profilierungsproblem der Schulpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu entschärfen, bleibt offen – denkbar wäre es jedoch.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Umsetzung des Kernpraktikansatzes mit hohen konzeptionellen und strukturellen Anforderungen verbunden ist. Das frühe Erproben und wiederholte Üben von Praktiken auf Basis theoretischen Wissens schon zu Beginn des Studiums hat weitreichende Konsequenzen – sowohl für die Studienstruktur als auch für die Zusammenarbeit von Lehrpersonenbildnerinnen über Fachdisziplinen, Ausbildungsphasen und Institutionen hinweg. Insofern ist der Kernpraktikansatz nicht nur ein didaktisches Konzept, sondern auch eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsaufgabe, die das Potenzial besitzt, zentrale Herausforderungen in der Lehrkräftebildung neu zu denken – und vielleicht sogar auf neue Weise zu bewältigen.

Literatur

- ARENDT, K., STARK, L., FRIEDRICH, A., BRÜNKEN, R., & STARK, R. (2025).** Reflexion von Unterricht in der Lehrkräftebildung – Ein Scoping-Review. *Unterrichtswissenschaft*.
<https://doi.org/10.1007/s42010-025-00221-z>
- BAUMERT, J., & KUNTER, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BLÖMEKE, S., GUSTAFSSON, J.-E., & SHAVELSON, R. (2015).** Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- BOHL, T. (2000).** *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung.* Klinkhardt, zugl. Univ. Diss. Tübingen.
- BOHL, T., HARANT, M., & WACKER, A. (2015).** *Schulpädagogik und Schultheorie.* Klinkhardt.
- BOHL, T., & KLEINKNECHT, M. (2009).** Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 331–334). Klinkhardt.
- BOHL, T., SCHEUNPFLUG, A., SYRING, M., & GRÖSCHNER, A. (2025).** Einführung in das Studienbuch Bildungswissenschaften. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften*. Band 1, 2, 3 (S. 9–19). Klinkhardt/utb.
- BROMME, R. (1981).** *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern.* Beltz.
- COLLINS, A., BROWN, J. S., & NEWMAN, S. E. (1989).** Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. (S. 453–494). Erlbaum.
- DIECK, M., DÖRR, G., KUCHARZ, D., KÜSTER, O., MÜLLER, K., REINHOFER, B., ROSENBERGER, T., SCHNEBEL, S., & BOHL, T. (HRSG.) (2009).** *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach.* Schneider-Verlag.
- DÖRR, G., MÜLLER, K., & BOHL, T. (2009).** Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Rein- hoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. (S. 168–188). Schneider-Verlag.

- FRAEFEL, U., & REUSSER, K. (2024).** Hans Aebli and His European Approach to Core Practices: Mediating Practical Abilities and Theoretical Understanding. In P. Grossman & U. Fraefel (Eds.), *Core Practices from a Global Perspective* (S. 9–25). Harvard Education Press.
- GEGENFURTNER, A., & STAHNKE, R. (HRSG.) (2025).** *Teacher professional vision: Theoretical and methodological advances*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003370901>
- GROSSMAN, P., COMPTON, C., IGRA, D., RONFELDT, M., SHAHAN, E., & WILLIAMSON, P. (2009).** Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- HERZOG, W. (2005).** Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252-258.
<https://doi.org/10.25656/01:4752>
- JANK, W., & MEYER, H. (1994).** *Didaktische Modelle*. Cornelsen.
- KLEINKNECHT, M., BOHL, T., MAIER, U., & METZ, K. (2011).** Aufgaben und Unterrichtsplanung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 1(1), 59-75.
- KLEINKNECHT, M., KRAMMER, K., & SEEL, A. (2022).** Core Practices. *Journal für lehrerInnenbildung*, 22(3). <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-02>
- KLIEME, E., SCHUMER, G., & KNOLL, S. (2001).** Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). BMBF.
- KMK [KULTUSMINISTERKONFERENZ] (HRSG.) (2004/2019/2022).** *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK.
- KMK [KULTUSMINISTERKONFERENZ] (HRSG.) (2008/2019).** *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. KMK.
- KÖNIG, J., & ROTHLAND, M. (2022).** Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- KÖNIG, J., SANTAGATA, R., SCHREINER, T., ADLEFF, A.-K., YANG, X., & KAISER, G. (2022).** Teacher noticing: A systematic literature review on conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- KÜSTER, O. (2008).** *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung. Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen*. Weingarten.
- KUNINA-HABENICHT, O., LOHSE-BOSENZ, H., KUNTER, M., DICKE, T., FÖRSTER, D., GÖBLING, J., SCHULZE-STOCKER, F., SCHMECK, A., BAUMERT, J., LEUTNER, D., & TERHART, E. (2012).** Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 649–682.

- KUNTER, M., KLEICKMANN, T., KLUSMANN, U., & RICHTER, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- MCDONALD, M., KAZEMI, E., & KAVANAGH, S.S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
<https://doi.org/10.1177/002248711349380>
- METSÄPELTO, R.-L., POIKKEUS, A.-M., HEIKKILÄ, M., HUSU, J., LAINE, A., LAPPALAINEN, K., LÄHTENMÄKI, M., MIKKILÄ-ERDMANN, M., & WARINOWSKI, A. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- MÜLLER, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung - Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Klinkhardt.
- NÜCKLES, M., & KLEINKNECHT, M. (2023). Modelling, explaining, enacting and getting feedback: How can the acquisition of core practices in teacher education be optimally fostered? In U. Fraefel and P. Grossman (Eds.), *Core practices from a cross-national perspective* (pp. 81-101). Harvard Education Press.
- NÜCKLES, M., & WITTWER, J. (2014). Lernen und Wissenserwerb. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 225-252). Beltz.
- OSER, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. K. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-97). Rüegger Verlag.
- OSER, F. & OELKERS, J. (HRSG.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Rüegger Verlag.
- PRAETORIUS, A.-K., CHARALAMBOUS, C., WEMMER-ROGH, W., GOSSNER, L., HERRMANN, C., UFER, S., GRÄSEL, C., & KELLER, S. (2023). *MAIN-Teach-Modell*. Zenodo.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8280389>
- REUSSER, K., & PAULI, C. (2025). Kognitive Aktivierung als didaktischer Leitbegriff: Was soll mit welchen Zielen und mit welchen Mitteln auf welche Weise aktiviert werden? In A.-K. Praetorius, W. Wemmer-Rogh, P. Schreyer & M. Brinkmann, M. (Hrsg.) (2024). *Kognitive Aktivierung unter der Lupe. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines prominenten Konstrukts* (S. 215-232). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999010>
- ROTHLAND, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 81–94. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35709-2_1

- SEIDEL, T., & STÜRMER, K. (2014).** Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Pre-Service Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771.
<https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- SYRING, M., BOHL, T., GRÖSCHNER, A., & SCHEUNPFLUG, A. (HRSG.) (2025).** *Studienbuch Bildungswissenschaften. 3 Bände.* Klinkhardt/utb.
- SWK [STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ]**
(2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).* <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>
- TATTO, M. T., SCHWILLE, J., SENK, S., INGVARSON, L., ROWLEY, G., PECK, R., ET AL. (2012).** *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M).* Amsterdam: IEA.
- TERHART, E. (2002).** Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
<https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.2.77>
- TERHART, E. (2012).** Vom ‚pädagogischen Begleitstudium‘ zu den ‚Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung‘: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 49–61.
- VAN ES, E. A., & SHERIN, M. G. (2008).** Mathematics teachers’ “learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- VIELUF, S., PRAETORIUS, A.-K., RAKOCZY, K., KLEINKNECHT, M., & PIETSCH, M. (2020).** Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 63–80.
<https://doi.org/10.25656/01:25864>

Subjektive Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben im Verlauf des Lehramtsstudiums

Einflüsse einer professionsbezogenen Beratung
vor und während der Corona-Pandemie

Petra Bauer, Kathrin Kniep und Marc Weinhardt

Einleitung

In der Studiengangforschung wird schon seit längerem darauf hingewiesen, dass sich angehende Lehrkräfte zu den Anforderungen von Studium und zukünftigem Beruf auf der Grundlage (berufs-)biografisch erworbener Wissensbestände und Überzeugungen positionieren und ihre Lern- und Bildungsprozesse entsprechend strukturieren (Fabel-Lamla, 2018). Hieraus entfalten sich dann unverwechselbare und heterogene Entwicklungspfade (Gruschka, 1985, S. 369). Diese lassen sich als subjektiv-berufsbezogene Entwicklungsaufgaben fassen, die keineswegs immer in Übereinstimmung mit den Intentionen des Studiengangs stehen (z. B. Köffler, 2015; Kraler, 2012; Ostermann, 2015). Vor diesem Hintergrund erscheint es schlüssig, die damit beschriebene Diskrepanz zwischen strukturbezogenen curricularen Anforderungen und individuellen Aneignungsprozessen als aktiv zu gestaltenden Professionalisierungsprozess zu beschreiben, der bereits in frühen studienbiographischen Stadien beginnt. Eine solche Lesart von Professionalitätsentwicklung, die gerade nicht auf die Differenz zwischen einem handlungsentlasteten Studium und der erst danach stattfinden praktischen Einsozialisierung in pädagogische Praxisfelder abstellt, hat sich mehr oder weniger explizit auch in der Lehrer*innenbildung etabliert, beispielsweise ablesbar an integrierten Praktika, einer bewussten, beruflich-vergewissernden Übergangsgestaltung zwischen BA und MA sowie zugehörigen Lehrveranstaltungen.

Im folgenden Text berichten wir über Erfahrungen mit einem studiumergänzenden Qualifizierungsangebot, das im Rahmen der von Thorsten Bohl mitaufgebauten und von seinen vielfältigen schulpädagogischen und lehrerbildnerischen Ideen stark geprägten TüSE (Tübinger School of Education) als Pilotprojekt konzipiert, durchgeführt und evaluiert wurde. Die große kollegiale und inhaltliche Offenheit von Thorsten Bohl, der gleichzeitig immer die übergeordneten Ziele der Neuausrichtung der Tübinger Lehrer*innenbildung im Blick behielt, hat dabei im Projektteam zu neuen und sehr bereichernden subdisziplinären Arbeitszusammenhängen geführt: In die Zusatzqualifizierung *ProfiL* (Professionsbezogene Beratung im Lehramtsstudium)¹ sind nicht nur schul- und sozialpädagogische Wissensbestände eingegangen, sondern Schul- und Sozialpädagog*innen haben über die gesamte Projektlaufzeit zusammengearbeitet und konnten so gemeinsam wichtige Impulse für Beratungsaufgaben rund um das Lehramtsstudium entwickeln.

Das in *ProfiL* entwickelte Grundverständnis basiert auf der These, dass durch gezielte Reflexion und Erweiterung professionell relevanten Wissens die Vermittlung zwischen curricularen Anforderungen und (berufs)biografisch vermittelten Aneignungsprozessen in der Weise gefördert wird, dass Studierende früh und damit produktiv handhabbarer ihre individuellen professionellen Entwicklungsaufgaben erkennen und bearbeiten. Das entwickelte Programm besteht aus regelmäßigen Gruppensitzungen, in denen Lehramtsstudierende, begleitet von geschulten externen Berater*innen über den Verlauf des gesamten Studiums ihre individuelle Wahrnehmung und Deutung der zukünftigen berufsbezogenen Anforderungen reflektieren und ins Verhältnis zu den im Studienverlauf vermittelten Inhalten setzen können. Die Entwicklung und Durchführung dieses Projekts erfolgte in der Zeit zwischen 2016 und 2023 und war daher in unerwarteter Weise geprägt von den Auswirkungen der Pandemie auf Studium und Lehre. Vor diesem Hintergrund berichten wir hier über die in den Ergebnissen der Begleitforschung erkennbaren Auswirkungen der pandemisch erzwungenen Umstellung des vorgesehenen Präsenzkonzeptes auf das Onlineformat.

Hierzu legen wir zunächst knapp die theoretischen Grundlagen von *ProfiL* sowie bereits vorhandene Befunde zur Arbeit mit fachlichen Entwicklungsaufgaben in der Forschung zu Lehrer*innenprofessionalisierung

dar, skizzieren im Anschluss das Design der Begleitforschung und präsentieren die Ergebnisse einer Zwei-Gruppen-Prä-Post-Erhebung mit Fokus auf der Kontrastierung der unterschiedlich pandemiebetroffenen Jahrgänge.

ProfiL als beraterische Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen

Das ProfiL-Konzept greift für die Ausgestaltung der Unterstützung individueller Professionalisierungsprozesse auf Ansätze einer berufsbiografisch vermittelten Professionalität im Lehramt zurück. Gemeinsam ist der stark angewachsenen Forschung aus dieser Perspektive, dass Professionalisierung als biografisch fundierter Lernprozess gefasst wird, der sich an berufsbezogenen Entwicklungserfordernissen orientiert (Hörnlein, 2020; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Košinár, 2022; Kunze, 2011; Volkmann, 2008). Daraus folgt, dass Lehramtsstudierende in den verschiedenen Qualifizierungsphasen individuelle Wege in einem standardisierten Ausbildungsprogramm finden müssen, wobei insbesondere die Bildungsgangforschung (Gruschka, 1985) die spezifische Qualität dieser heterogenen Lern- und Bildungswege im Konzept der Entwicklungsaufgaben fasst. Entwicklungsaufgaben wurden zunächst primär deduktiv aus spezifischen Handlungsanforderungen des Lehrer*innenberufs abgeleitet (Gruschka, 1985), verwiesen jedoch in ihrer Rekonstruktion trotzdem stark auf sinnstrukturierte Aneignungsweisen durch Lernende. Nachfolgende Studien fokussierten deshalb konsequent die Rekonstruktion von Entwicklungsaufgaben, wie sie sich für Lehramtsstudierende zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums je unterschiedlich darstellen. Kraler (2009; 2012) konnte dabei mittels biografischer Tiefeninterviews einige zentrale professionsbezogene Entwicklungsaufgaben (Rollenklärung, Beziehungsklärung und fachliche Sozialisation) rekonstruieren, ebenso Köffler (2015), die anhand von Portfolio-Berichten Entwicklungsbedürfnisse unter den Bezeichnungen Kompetenz, Resilienz und Selbstkonzept rekonstruiert und darauf hinweist, dass sich Studierende eher wenig mit professionsbezogenen Bildungsprozessen beschäftigen, hingegen oft lebensweltliche oder studiumsbezogene Anforderungen, die auch jenseits eines Lehramtsstudiums bestehen kön-

nen, relevant werden. Ostermann (2015) weist darauf hin, dass Entwicklungsaufgaben im Studienverlauf beständigen Veränderungen unterliegen. Forschungen, die Praxisphasen in den Blick nehmen, zeigen wiederum ein etwas anderes Bild. Keller-Schneider (2020) wertete Dokumente von Studierenden aus, die als bedeutsam erlebte Unterrichtssituationen reflektieren und rekonstruierte Klassenführung, Sicherung der Lehrerrolle und Kooperation als zentrale Befunde. Leineweber et al. (2021) arbeiteten in einer Interviewstudie u. a. die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses und anerkennende Klassenführung als zentral heraus, so dass sich als Desiderat festhalten lässt, dass eine Struktur von vier Entwicklungsaspekten – Person, Sache, Schüler*innen, Institution – durchgehend relevant bleibt, sich jedoch berufsphasenspezifisch ausprägt (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2021). Damit richtet sich der Blick in besonderer Weise darauf, wie sich curricular strukturierte Anforderungen im Prozess des Lehrer*innen-Werdens zu individuellen Orientierungsmustern transformieren, die als *spezifische* Entwicklungsaufgaben gefasst werden können (Gruschka, 1985; Keller-Schneider/Hericks, 2014; 2017). In neueren Arbeiten werden dabei systematisch auch die jeweils unterschiedlichen Phasen des Studiums und die darin eingelagerten partiell divergenten ‚Anforderungslogiken‘ (Košinár, 2023, S. 37) eines wissenschaftlich ausgerichteten Studiums einerseits und antizipierter Erfordernisse des zukünftigen Berufsfeldes andererseits analysiert. Studien zur Wahrnehmung von berufsbezogenen Anforderungen zeigen dabei übereinstimmend, dass Studierende (Ostermann, 2015), Referendar*innen (Košinár, 2014a, S. 40) oder Berufseinsteigende (Keller-Schneider & Hericks, 2014) bestimmten objektiven Anforderungen keine Relevanz zuweisen, wenn diese nicht als eigene Entwicklungsaufgaben betrachtet und als relevant gesetzt werden können.

ProfiL schließt unmittelbar an diese Forschungen an und adressiert die Lehramtsstudent*innen als aktive Lernende, die Anforderungen von Studium und Beruf auf Basis biografisch bereits vorhandener Kompetenzen und Überzeugungen und im Austausch mit ihrer Umwelt als entwicklungsphasenspezifische Erfordernisse wahrnehmen und bearbeiten. Die kontinuierliche beraterische Begleitung der Studierenden – so die Grundannahme des Projekts – fördert die gezielte Erarbeitung berufsbiografisch relevanten Wissens und unterstützt durch den beraterisch geförderten Austausch und die gemeinsame Reflexion die Vermittlung zwischen curricula-

ren und berufsbezogenen Anforderungen und biographischen Aneignungsprozessen. Dies erfolgt nicht nur singular, sondern ermöglicht Studierenden über den Verlauf ihres gesamten Bachelorstudiums hinweg, ihre individuelle Wahrnehmung und Deutung der jeweiligen phasenspezifischen Anforderungen zu reflektieren und ins Verhältnis zu den im Studienverlauf vermittelten Inhalten und Kompetenzen zu setzen (zur ausführlichen Beschreibung des Konzepts: Bauer et al., 2020a). Die in geschützten Kleingruppen ablaufende, professionsbezogene Beratung in ProfiL schafft einen Rahmen, in dem Studierende ihre individuellen Entwicklungsaufgaben und Ressourcen sichtbar machen und reflektieren können, um so ein besseres Passungsverhältnis von studien- und berufsbezogenen Anforderungen und individuell angepassten Deutungs- und Handlungsformen zu fördern.

Methodisches Vorgehen zur Erfassung von Entwicklungsaufgaben

Die Projektumsetzung wurde durch unterschiedliche Forschungszugänge begleitet. Was wir in den nachfolgenden Überlegungen fokussieren, sind die – in Folge der Pandemie – unerwarteten Ergebnisse der standardisierten, längsschnittlich angelegten Hauptbefragung. Die Hauptstudie der Begleitforschung zu ProfiL wurde in Form eines Zwei-Gruppen-Prä-Post-Designs realisiert, innerhalb dessen ein umfangreicher Fragebogen zum Einsatz kam. Der Fragebogen wurde den Teilnehmenden von ProfiL zu drei Messzeitpunkten (2., 4., 6. Semester) vorgelegt. Als Vergleichsgruppe wurden diejenigen Lehramtsstudierenden des gleichen Jahrganges befragt, die die Beratung nicht in Anspruch nahmen (2., 6. Semester). Der Fragebogen kam zwischen 2017 und 2021 für drei Kohorten zum Einsatz. Während die Erhebungen für die erste Kohorte vollständig in Präsenz stattfanden, erfolgten die Erhebungen für die Kohorten zwei und drei teilweise bzw. vollständig per Post. Die untersuchte Stichprobe umfasst insgesamt $n = 629$ Fragebögen; $n = 184$ davon wurden von den Beratungsteilnehmenden ausgefüllt, $n = 445$ von der Kontrollgruppe.

Für das gegenstandsangemessene, formal und inhaltlich möglichst uneingeschränkte Erfassen von subjektiv wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben wählten wir im Rahmen dieser standardisierten Erhebung eine offene Frage.² Diese Frage wurde als Letzte im Fragebogen allerdings nicht

immer beantwortet (Experimentalgruppe: $n = 181$; Kontrollgruppe: $n = 222$), sodass 403 Antwortkomplexe für die Auswertung zur Verfügung standen. Die syntaktische Form der gegebenen Antworten variiert dabei von der Aufzählung einzelner Wörter bzw. Begriffe, über die Auflistung von Wortgruppen bis hin zu kohärenten Texten. Um sowohl diesem umfangreichen Datenmaterial als auch dem verstehenden Zugang zum Untersuchungsgegenstand gerecht zu werden, wurden die Angaben der Studierenden auf der Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 72) zunächst einer induktiven Kategorienbildung unterzogen. Das finale, hierarchisch geordnete Kategoriensystem resultierte aus mehreren konsensorientierten Kodierdurchgängen, die ca. 90% der Antworten abdeckten, blieb aber zugleich für alle weiteren Erhebungen offen. Anhand des verbliebenen Ersterhebungsmaterials (ca. 10%) führten wir einen Inter-codercheck für die drei kodierenden Mitarbeiter*innen durch ($\kappa = .79$). Dessen Ergebnisse verweisen auf die Schwierigkeiten in der Auswertung der sehr unterschiedlich elaborierten Antworten auf die offen gehaltene Frage nach den subjektiven Entwicklungsvorstellungen: manche Bedeutungszuweisungen ließen sich trotz Heranziehen des Kontextes hermeneutisch nicht aufklären, Segmentgrenzen konnten mitunter nicht eindeutig gezogen werden oder es waren Doppelkodierungen nötig, was dem interpretativen Klassifizieren von Sinneinheiten jedoch angemessen scheint (Kuckartz, 2016, S. 43). Die forschungsleitende Frage nach subjektiven Entwicklungsaufgaben und deren Veränderung über den Studienverlauf forderte zudem ausreichend sensible Hauptkategorien, weswegen die Subkategorien auf einem eher konkreten Niveau verblieben. Trotzdem besaß das Kategoriensystem genügend analytisches Potenzial, um von hier ausgehend thematische Summaries (Kuckartz, 2016, S. 111) zu erstellen, die eine Analyse innerhalb der deskriptiven Matrix Fälle*Kategorien*Erhebungszeitpunkte ermöglichten. Diese drei Dimensionen strukturierten die Vergleiche: Horizontal konnten die benannten Entwicklungsaufgaben innerhalb von Experimental- und Kontrollgruppe sowie im Zeitverlauf untersucht werden; vertikal zwischen den beiden Gruppen. Einige zentrale Untersuchungsergebnisse werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Ergebnisse

Ausgehend von diesen methodischen Grundlagen der Datenauswertung sah das ursprünglich geplante Forschungsvorgehen vor, die Ergebnisse aller drei untersuchten Jahrgänge primär hinsichtlich der sich ergebenden Effekte bezüglich der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an ProfiL auszuwerten. Die hier berichteten qualitativen Teilaspekte haben, wie die gesamte quantitative Fragebogenstudie dabei vorausgesetzt, dass die Strukturen von ProfiL sowie der übergeordnete Erbringungskontext von Lehrerbildung im Rahmen des Hochschulstudiums im Wesentlichen stabil bleiben. Erst diese Annahme ermöglicht, die erfassten Unterschiede mit guten Gründen als Effekte von Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an neu eingeführten, modellhaften Maßnahmen zu bewerten. Zwar sind bei kritischer Perspektivierung eines solchen Studiendesigns im Sinne von (quasi-experimentellen) Feldstudien auch dann Analyse- und Interpretationsprobleme gegeben, wenn beispielsweise eine neue, als innovativ und attraktiv bewertete Maßnahme bei allen Beteiligten einen gewissen Pioniergeist aktiviert, sich aufgrund fortschreitender Institutionalisierung und Bekanntwerden des Angebotes Selbstselektionsmechanismen der Teilnehmenden verändern oder die involvierten Fachkräfte von der besonderen Wirksamkeit neuer Angebote überzeugt sind (im Überblick: Döring, 2023, S. 201f). Allerdings stellen die durch die Pandemie ausgelösten Folgen für das Projekt hinsichtlich der Frage einer einheitlichen Auswertung der beforschten drei Jahrgänge ein gravierendes Forschungsproblem dar, das nicht in einer handwerklichen Debatte zur Kontrolle von Störvariablen aufgehen kann. Die durch das pandemische Geschehen erzwungene Ad-hoc-Digitalisierung der gesamten Hochschulbildung sowie die gravierenden Veränderungen in der Lebenswelt von Studierenden und Lehrenden machen aus unserer Sicht die erfassten Daten der drei Kohorten gerade nicht mehr vergleichbar: Ein für die Präsenz konzipiertes Beratungsangebot in kleinen Gruppen, das aus didaktischen Gründen quer zu bekannten seminaristischen Formen liegt, musste sowohl von den Studierenden als auch den beratenden Fachkräften in die enträumlichte und entkörperlichte Displayförmigkeit pandemischer Bildungsangebote überführt werden, mit allen erst langsam bekannt werdenden Konsequenzen der Umstellung von Beratungsangeboten auf die videographische Darreichungsform (Weinhardt et al., 2022; Weinhardt, 2023). Dabei vollzog sich diese Umstellung gerade nicht punktuell, sondern

war eingebunden in die Schließungen und Wiedereröffnungen der Universität sowie die durch Social- und Spatial Distancing gekennzeichneten Lebensphasen einer fast vollkommenen Verhäuslichung des Lebensvollzugs von Studierenden und Lehrenden. Insofern verweisen diese Daten in besonderer Weise auf die Auswirkungen des pandemischen Geschehens und der sich vollziehenden ‚Zwangsdigitalisierung‘ der Lehrerbildung. Vor diesem Hintergrund berichten wir die ersten Ergebnisse unserer Auswertung getrennt und stellen dabei zunächst die Befunde der ersten Kohorte dar, die als einzige das ProfiL-Programm vor Beginn der Pandemie durchlaufen hat. Diese Daten stellen gewissermaßen einen aggregierten Eckfall dar, von dem ausgehend wir die Daten von Kohorte zwei (die noch in Präsenz begonnen hat) sowie von Kohorte drei (die bereits digital begonnen hat) im Kontext lesen. Hierbei möchten wir betonen, dass unsere Überlegungen als vorläufig zu werten sind, denn aus der Perspektive einer quasiexperimentellen Feldstudie hat die Pandemie zwei so nicht vorgesehene Maßnahmen erzeugt (partielle bzw. vollständige Videoform der ProfiL-Beratung), die sich nicht kontrolliert in Bezug zum ursprünglichen Konzept setzen lassen.

Befunde aus der ersten Kohorte

Die Entwicklungsbedarfe, die im Rahmen unserer Untersuchung formuliert werden, sind vielfältig und breit gefächert. Im Folgenden stellen wir einige Ergebnisse vor, die wiederkehrende und zentrale Äußerungen von Experimental- und Kontrollgruppe umfassen: Einstellung zum persönlichen Entwicklungsbedarf, persönlichkeitsbezogene und pädagogische Kompetenzen sowie die Bedeutung von Praxiserfahrungen.

Zunächst findet sich durchgehend eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der eigenen (Weiter-)Entwicklung, die auf die *Einstellung der Studierenden zum persönlichen Entwicklungsbedarf* hinweist. In Bezug darauf formulieren sowohl die Student*innen der Experimental- als auch der Kontrollgruppe unter verschiedenen Subkategorien diverse Ziele für solch eine Weiterentwicklung. Der Experimentalgruppe geht es dabei zu allen Erhebungszeitpunkten nicht nur um eine Erweiterung fachlicher Kompetenzen, sondern vor allem um die Ausbildung einer stabilen Lehrerpersönlichkeit. Diese Teilnehmenden fragen sich bereits zu Beginn des Bachelorstudiums, wie diese ausgebildet werden kann und finden gegen Ende im

Erwerb von reflektierter Selbstkenntnis hierfür geeignete Mittel. Die Kontrollgruppe setzt für ihre fachliche und persönliche Entwicklung stärker auf den Erwerb notwendiger Qualifikationen und möchte den Professionalisierungsprozess in erster Linie durch praktische Übung und vermittelte oder gesammelte Erfahrung vorantreiben.

Einen großen inhaltlichen Themenkomplex stellen bei der Experimentalgruppe *persönlichkeitsbezogene Kompetenzen* dar. Von den Studierenden werden verschiedene Facetten beleuchtet, die aus ihrer Sicht die Lehrerpersönlichkeit formen bzw. stärken. Dabei geht es ihnen um die Stärkung des Selbstbewusstseins, einen Zugewinn an Selbstvertrauen in das eigene Können und den Aufbau von Selbstsicherheit. Die Beratungsteilnehmenden schenken Aspekten wie Durchsetzungsvermögen und Autorität große Aufmerksamkeit. Die Relevanz dieser Aspekte nimmt für sie über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg allerdings deutlich ab, während sie für die Kontrollgruppe konstant bleibt, die vor allem darauf abzielt, an innerer Festigkeit zu gewinnen und Fachwissen und Praxisroutine zu erwerben. Gleichzeitig benennt die Experimentalgruppe die Notwendigkeit, Belastbarkeit zu entwickeln. Damit zielen sie auch auf das Bewusstwerden der eigenen Handlungsgrenzen, sodass emotionaler Abstand und der angemessene Umgang mit Kritik, Angst oder gar Scheitern möglich werden. Auch dem Aspekt der kritischen Selbstreflexion widmet sich die Experimentalgruppe umfassender als die Kontrollgruppe. Über den Erwerb von Selbstkenntnis, so die zentrale Idee, könne man ein klares, realistisches Selbstbild gewinnen und die Passung von Person und Beruf ausloten. Mit Verlauf des Studiums verschiebt sich der Fokus vom Inhalt der Reflexion auf den Prozess des Reflektierens selbst, durch den der eigene Professionalisierungsprozess gestaltet werden soll. Die Kontrollgruppe benennt diesen Aspekt gar nicht, sondern strebt vielmehr danach, sich passend im zukünftigen Arbeitsfeld zu positionieren, Routinen und Sicherheit zu entwickeln, ohne sich selbst reflektieren oder gar verändern zu müssen.

Den nächsten großen Bereich der von den Studierenden benannten Entwicklungsnotwendigkeiten bilden Aussagen, die sich als *pädagogische Kompetenzen* zusammenfassen und u. a. im Umgang mit Störungen bzw. schwierigen Schüler*innen differenzieren lassen. Die Experimentalgruppe setzt dabei zunächst auf Bewältigungswerkzeuge, Strategien, Wissen und

Fähigkeiten. Zum Ende der Bachelorphase hat dieses Thema für die Experimentalgruppe keine Relevanz mehr. Die Kontrollgruppe formuliert dagegen durchgängig das Ziel, den Umgang mit Störungen und Schwierigkeiten durch entsprechendes Üben zu erlernen.

Ergänzend dazu betonen die Studierenden beider Gruppen die Notwendigkeit, *Praxiserfahrungen zu sammeln*. Die Experimentalgruppe äußert zunächst einen generellen Bedarf an vermehrten praktischen Übungen, da diese u. a. für die Erweiterung des Praxiswissens sorgen könnten. Zu späteren Erhebungszeitpunkten hoffen die Studierenden, dass regelmäßiger Praktika ihnen erlauben würden, das im Studium Gelernte anzuwenden und das Erfahrene anhand der theoretischen Kenntnisse zu reflektieren. Die Kontrollgruppe verspricht sich von Praxiserfahrungen den Umgang mit Schüler*innen zu erlernen. Besonders am Ende des Bachelorstudiums betonen diese Studierenden, wie mittels praktischen Übens notwendige Routinen ausgebildet würden.

Auf die Frage nach Entwicklungsaufgaben antworten die Studierenden beider Gruppen also mit vielfältigen professionsbezogenen Anforderungen, die sich im Detail entlang der vier Entwicklungslinien Person, Sache, Schüler*innen oder Institution einordnen lassen. Im Gegensatz zu bestehenden Studien zeigen sich dabei klare professionsbezogene Entwicklungsaufgaben noch bevor die Studierenden längere Praxisphasen durchlaufen haben. Diese Diskrepanz lässt sich möglicherweise auf differente Erhebungs- und Auswertungsmethoden zurückführen, denn während die Rekonstruktion von subjektiven Entwicklungsaufgaben bisher entlang von konkreten Fragestellungen nach Berufswahlfindung, Ausbildungs- oder Krisenerfahrungen vorgenommen wurde, fragten wir direkt danach, sodass über die inhaltsanalytisch-induktive Auswertung sichtbar gemacht werden konnte, dass Lehramtsstudierende bereits zu diesen berufsbiografisch frühen Zeitpunkten über umfängliche Professionalisierungsvorstellungen verfügen. Allerdings ist unsere Erhebung nicht in der Lage zu unterscheiden, ob die benannten Entwicklungsnotwendigkeiten nur einer vorläufigen Absichtserklärung entsprechen oder ob sie im Verlauf von Studium und Beruf (programmatisch oder krisenbedingt) tatsächlich vollzogen werden. Die Studierenden setzen sich insgesamt mit sehr ähnlichen Themen auseinander, zugleich sind Differenzlinien auszumachen, die gegen Ende des Erhebungszeitraumes besonders deutlich sichtbar werden und deswegen

als Interventionseffekte interpretiert werden können: Die Teilnehmenden der Beratung konzipieren ihre Entwicklungsaufgaben zunehmend auf einer anderen Ebene. Während sich eingangs Kataloge an Eigenschaften, Verhaltensweisen oder anderen Faktoren zusammenstellen lassen, denen sich die Professionalisierung zuwenden soll, verdichten sich die Antworten später zu Forderungen nach Reflexionsräumen, mithilfe derer man Selbstkenntnisse erarbeiten und für die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit nutzen kann; die professionsbezogene Differenz zwischen aktueller studentischer Persönlichkeit und der zukünftigen Lehrerpersönlichkeit bilden dabei den Ausgangs- und Zielpunkt. Die Studierenden der Kontrollgruppe unterstreichen dagegen am Ende des Bachelorstudiums regelmäßig die Bedeutung des praktischen Lernens und Übens und das damit verbundene Erreichen von Routine und Sicherheit. Der professionalisierungsbezogene Wert der Praxis lässt sich kaum kompensieren; Ausgangs- und Zielpunkt ist die Praxis, in der man sich handelnd bewähren müsse.

Diese grundsätzlich unterschiedlich konzipierten Entwicklungsaufgaben könnte man bei aller explorativen Vorsicht auch als Ausdruck zweier differenter subjektiver Professionalisierungsmodi interpretieren (Bauer et al., 2020b). Die Studierenden der Experimentalgruppe reagieren auf die universitäre bzw. curriculare Adressierung als Entwicklungsbedürftige quasi bottom-up und damit stark individuumsbezogen und *entwicklungsorientiert*. Sie konzentrieren sich in dieser Entwicklungsweise auf die eigene Person, indem sie sich selbst als zweiten Referenzpunkt neben Studien- und Berufsanforderungen beobachten und reflektieren und dadurch (berufs-)biografisch relevantes (Selbst-)Wissen gewinnen, das sie zur weiteren Ausbildung einer professionellen Identität als nützlich erachten.

Die zweite Professionalisierungsweise zeigt sich stärker *strukturorientiert*: hier benannte Entwicklungsaufgaben werden primär an bereits vorhandene praxisbezogene Strukturen gebunden. In dieser Weise gelingt Handeln und Sich Bewähren in der beruflichen Praxis gewissermaßen durch die Stabilisierung und Vergewisserung der Lehrerpersönlichkeit, die a priori schon besteht. Indem man sich von der Berufswelt und vorgeformten fachlichen bzw. praktischen Wissenssystemen und Positionen instruieren lässt, benötigt es in dieser Logik keine weitere Arbeit an der Person. Professionalisierung findet quasi top down im Sinne einer zunehmenden Anpassung und ‚Einordnung‘ in wahrgenommene Praxisstrukturen statt.

Die entwicklungsorientierte Frage nach der zunehmenden Passung von Individuum und Beruf reduziert sich auf die pragmatische Frage nach der Passung von Person und Struktur.

Kaum eine*r der Studierenden wird sich einem dieser spezifischen Bündel an Entwicklungsaufgaben eindeutig und vollständig zuordnen lassen, daher findet Professionalisierung letztlich immer innerhalb einer Matrix von Individuums- und Strukturbezug statt. Auffällig ist dennoch, dass sich vor allem die Teilnehmenden der Experimentalgruppe dieser individuumsorientierten Professionalisierungsweise zuordnen lassen. Die Teilnahme an einer professionsbezogenen Beratung wie *ProfiL* scheint also durch die kontinuierliche Selbstreflexion adaptive Deutungen zu entwickeln, mit denen die Teilnehmenden ihre wahrgenommenen biografischen Voraussetzungen und beruflichen Anforderungen so vermitteln, dass die Professionalisierung bereits im Studium individuell vorgedacht und gestaltet werden kann. Welche Professionalisierungsverläufe sich daraus tatsächlich ergeben, lässt sich nicht prognostizieren. Analogien zu den von Košinár (2014) herausgearbeiteten Professionalisierungsvorstellungen von Studierenden, Referendar*innen und Berufseinsteigenden lassen jedoch Vermutungen zu: Im strukturorientierten Bestreben, die vorhandene Persönlichkeit zu festigen, durch praktisches Üben Routinen auszubilden und auf all das mittels veränderter Lehrerbildung vorbereitet zu werden, spiegeln sich Charakteristika von einschränkenden bzw. fremderwartungszentrierten Professionalisierungsverständnissen, die den Umgang mit beruflichen Anforderungen anleiten und zu Professionalisierungstypen der Vermeidung oder Anpassung führen (Košinár & Laros, 2018; 2020), was u. a. bedeutet, dass eigene Entwicklungsziele nicht erkannt, Lernprozesse als abgeschlossen betrachtet, Misserfolge auf nicht passende Kontexte externalisiert und Professionalisierung als passive Vorgänge gedeutet werden, während eine individuumsorientierte Entwicklungsperspektive stärker eine aktive und selbstständige Gestaltung der Professionalisierung initiiert, mit denen die Teilnehmenden ihre biografischen Voraussetzungen und beruflichen Anforderungen so vermitteln, dass die Professionalisierung bereits im Studium individuell vorgedacht und gestaltet werden kann.

Befunde aus der zweiten und dritten Kohorte unter

besonderer Berücksichtigung des pandemischen Geschehens

Während in der ersten Kohorte klare Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe in der spezifischen Konzeptualisierung der benannten Entwicklungsaufgaben zu erkennen waren, bestätigen die Befunde der zweiten und dritten Kohorte diese jedoch nicht; die Beratung scheint für die Konzeptualisierung von Entwicklungsaufgaben keinen systematischen Unterschied mehr zu machen, was aus Sicht der Forschenden gleichermaßen überraschend wie ernüchternd war.

Ein zentrales Desiderat in der Kontrastierung ist dabei, dass die leitende, starke Differenz zwischen individuums- und strukturorientierten Entwicklungsorientierungen aus Kohorte eins aufbricht und sich die Antworten zwischen Experimental- und Kontrollgruppe an vielen Stellen mit Vollzug der Digitalisierung des Angebotes an vielen Punkten nivellieren. So zeigt sich, dass sich als pandemische Krisenreaktion verstehbare Mischtypen aus den vorhergehend geschilderten Professionalisierungsweisen bilden, in denen individuumsorientierte Einstellungen pragmatisch und strategisch durch ein stark strukturorientiertes Vorgehen ergänzt werden, wenn sich Beratungsteilnehmende beispielsweise ins Bildungssystem einpassen wollen und auf eine gute Vorbereitung durch die Universität hoffen. Statt zukünftigen Belastungen v.a. mit verschiedenen Entwicklungen begegnen zu wollen, sucht die Experimentalgruppe nun häufiger nach defensiven Distanzierungsstrategien wie der strikten Trennung von Privatleben und Beruf oder der Reduzierung von Anspruch und Aufwand. Eine ähnliche Veränderung zeigt sich hinsichtlich der Frage nach der guten Lehrperson. Dieser nähern sich die Teilnehmenden der Experimentalgruppe mit fortschreitender pandemiebedingter Zwangsdigitalisierung nicht mehr über die Reflexion von Selbstkenntnissen und Passungsgewinnen, sondern sie verharren wie die Kontrollgruppe eher bei Bestandsaufnahmen und Vergewisserungen bzgl. der eigenen Person. Ähnliches gilt für den Erwerb von fachdidaktischen Kenntnissen (oben aus Platzgründen nicht dargestellt) und dem Sammeln von Praxiserfahrung. Während vorpandemische Antwortkomplexe dezidiert die Passung von eigenen Kompetenzen, schüler*innenorientierter Unterrichtsgestaltung und didaktischen Prinzipien sowie die Anwendung theoretischen Wissens thematisieren, geht es nun primär um

Lernen, Üben und Routineerwerb. Betrachtet man diese nur cursorisch gezeichneten Befunde als mögliche Konsequenzen einer pandemiegetriebenen Digitalisierung von Lehrerbildung, so ließe sich thesenhaft formulieren, dass die eigentliche Attraktivität von *ProfiL*, die sich in der Experimentalgruppe zunächst als ambitionierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl und einem eher transformatorischen Erwartungsmoment auf den eigenen Bildungsprozess im Studium zeigt, im Zuge der Pandemie zunehmend schwindet. Möglicherweise erzeugt der digital-instrumentelle Zugriff auf die Begegnung in den *ProfiL*-Gruppen sowohl im Beratungsgeschehen selbst, möglicherweise aber auch schon in der Bewerbung, nur noch wenig Neuigkeits- und Attraktivitätswert in der Gemengelage monoton sich aneinanderreihender (Lehr-)Angebote mit synchron und konservenartig dargebrachten Videoangeboten des Studiums.

Ausblick

Die – über die hier dargestellten Zugänge hinausgehende – Begleitforschung von *ProfiL* hat in der längsschnittlichen Auswertung der ersten Kohorte gezeigt, dass das darin enthaltene Konzept einer professionsbezogenen Beratung in kleinen Gruppen erfolgversprechend ist und sich die Befunde entlang bewährter Konzepte aus der Bildungsgangforschung systematisieren lassen, denen gemäß die Teilnehmenden unterschiedliche Modi der Professionalisierung einschlagen und dabei individuelle fachliche Entwicklungsaufgaben entlang der vier benannten Linien bearbeiten. Als besonders relevant für die Erhebung solcher Befunde hat sich in unserer Studie das längsschnittliche Design herausgestellt, weil ein Teil der Spezifität der Entwicklungsaufgaben auch darin begründet liegt, dass sie in unterschiedlichen Studienphasen (z. B. in den Praktika) unterschiedlich relevant werden und in ihrer Totalität bezogen auf das gesamte Lehramtstudium nur im Rahmen eines längsschnittlichen Zugriffs in den Blick kommen können. Diese Befunde verweisen auch darauf, dass es sinnvoll ist, Professionalisierungsprozesse, verstanden als Arbeit an der eigenen Lehrerpersönlichkeit, viel früher als in den gängigen curricularen Modellen vorgesehen, anzuregen.

Dieser an sich positive ermutigende Befund muss jedoch bezogen auf die nachfolgenden Ergebnisse deutlich relativiert und relationiert werden:

Im Blick auf die Ad-Hoc-Umstellung auf digitale Formate zeigt sich eine deutliche ‚Verflachung‘ im Blick auf die Erträge des studienergänzenden Beratungsformats. Ob dies an der digitalen Erbringungsform per se liegt oder ob es eher der notwendigen Ad-Hoc-Umstellung geschuldet ist, lässt sich auf der Basis dieser Daten nicht erkennen. Die entscheidende Frage ist dann, ob digitale Erbringungsformen didaktisch so aufbereitet werden können, dass das Reflexionspotential der physischen Präsenzgruppen auch im digitalen Rahmen ausgeschöpft werden kann. Dies verweist auf grundlegende Fragen der Digitalisierung im Hochschulsystem, gerade wenn es um Professionalisierungsprozesse geht, die auf der Grundlage der hier ausgeführten Forschungsperspektive bereits früh bei Studierenden entsprechender Studiengänge anzusetzen sind. Die durch die Pandemie erzwungene zusätzliche Analyseperspektive verkompliziert allerdings die Systematisierung der gewonnenen Befunde. So erscheint es im ersten Zugriff plausibel, das ‚Verschwinden‘ der bei der ersten Kohorte klar erkennbaren Differenz zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden bei der Benennung zentraler Entwicklungsaufgaben zu einem wesentlichen Teil pandemischen Effekten der Zwangsdigitalisierung zuzurechnen. Allerdings bleibt offen, inwiefern didaktisch bewusster und vielfältiger gestaltete digitale Lehrformate zu anderen Ergebnissen führen würden. Insofern sind die hier vorgestellten überraschenden Kohorteneffekte zum einen ein Beitrag zum Verständnis (möglicher) Auswirkungen der Zwangsdigitalisierung, die wir in aller gebotenen Vorsicht formuliert haben. Gleichzeitig verweist es exemplarisch auf die notwendige radikale Neuorientierung in einem Forschungsprojekt, bei dem sich sowohl die Organisation als auch der Ertrag in vollkommen andere als ursprünglich antizipierte Richtungen entwickelte, was trotz aller Ernüchterung zu durchaus anregenden Suchstrategien führte.

Literatur

- BAUER, P., CHRIST, A., KNIEP, K., LANGE, M., & WEINHARDT, M. (2020A). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfIL. *Herausforderung Leber_innenbildung*, 3(2), S. 457-478.

- BAUER, P., CHRIST, A., KNIEP, K., LANGE, M., & WEINHARDT, M. (2020B).** Die subjektive Wahrnehmung beruflicher Entwicklungsaufgaben zu Beginn des Lehramtsstudiums. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. (S. 17-30). TUP
- DÖRING, N. (2023).** *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- FABEL-LAMLA, M. (2018).** Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Klinkhardt.
- GRUSCHKA, A. (1985).** *Wie Schüler Erzieher werden*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- HERICKS, U. (2006).** *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS.
- HERICKS, U., KELLER-SCHNEIDER, M., & BONNET, A. (2022).** Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. akt. und erw. Auflage) (S. 597–607). Waxmann.
- HERICKS, U., & KUNZE, I. (2002).** Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), S. 401-416.
- HÖRNLEIN, M. (2020).** *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Springer VS.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2020).** Was beschäftigt Studierende in der Rolle als Lehrpersonen? Mehrperspektivische Reflexion subjektiv bedeutsamer Situationen. In M. Keller- Schneider, K. Krammer & M. Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Themenheft Reflexion*, 10(1), S. 40-58.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2021).** Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Gau, theurer Freund ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntnisweg Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 73–89). Waxmann.
- KELLER-SCHNEIDER, M., & HERICKS, U. (2014).** Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Auflage) (S. 386-407). Waxmann.
- KELLER-SCHNEIDER, M., & HERICKS, U. (2017).** Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), S. 301-317.
- KÖFFLER, N.M. (2015).** *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Klinkhardt.
- KORDES, H. (1989).** *Didaktik und Bildungsgang*. Lit.

- KOŠINÁR, J. (2014).** Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(3), S. 29-43.
- KOŠINÁR, J. (2022).** Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), S. 268-285.
- KOŠINÁR, J. (2023).** Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 37-57). Klinkhardt.
- KOŠINÁR, J., & LAROS, A. (2018).** Zwischen Einlassung und Vermeidung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 157-174). Klinkhardt.
- KOŠINÁR, J., & LAROS, A. (2020).** Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Barbara Budrich.
- KRÄCHTER, S. (2018).** *Coaching in der Lehrerausbildung*. Klinkhardt.
- KRALER, C. (2009).** Entwicklungsaufgaben in der universitären LehrerInnenausbildung - Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, S. 187-197.
- KRALER, C. (2012).** Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung* (S. 277-298). Prolog.
- KUCKARTZ, U., & RÄDIKER, S. (2022).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- KUNZE, K. (2011).** *Professionalisierung als biographisches Projekt*. VS.
- LEINEWEBER, S., BILlich-KNAPP, M., & KOŠINÁR, J. (2021).** Entwicklungsaufgaben angehenden Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), S. 475-490.
- OSTERMANN, E. (2015).** *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen*. Klinkhardt.
- VOLKMANN, V. (2008).** *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS.
- WEINHARDT, M. (2023).** Adressat/innen in der digitalen Beratung. Fragen an die Konstitution beraterischer Hilfe unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität. *Kontext*, 54(1), S. 24-36.

WEINHARDT, M., BAUER, P., LOHNER, E. M., SCHMITZ, A.-K., CHRISTIANI, L., & EDER-CURELLI, C. (2022). Beratungslernen im Studium. Ergebnisse einer Pilotstudie zur Umsetzung eines videogestützten Beratungslabors im Horizont pandemiebedingter Digitalität. *e-beratungsjournal*, 18(2), S. 38-55.

Zusammenhänge zwischen der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der Gesundheit von Lehrpersonen

Petra Richey und Bärbel Wesselborg

Einleitung

Die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen spielt u. a. für das Wohlbefinden, die Motivation und den Lernerfolg der Schüler:innen (Fischer & Richey, 2021) sowie für die Gesundheit und berufliche Zufriedenheit von Lehrer:innen (Aldrup et al., 2018; Wartenberg et al., 2023; Wesselborg, 2018) eine wichtige Rolle. Beide Themen werden häufig untersucht, allerdings zumeist separat. Werden Zusammenhänge betrachtet, liegt der Fokus vor allem auf dem Einfluss der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung auf die Gesundheit der Lehrpersonen. Auswirkungen der Gesundheit von Lehrpersonen werden hauptsächlich auf Outcomes der Schüler:innen wie Motivation und Lernerfolg untersucht, allerdings ohne die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung per se oder als Mediator zu berücksichtigen.

Diese Forschungslücke wurde bereits vor über 15 Jahren erkannt und war Anlass für Thorsten Bohl, gemeinsam mit Karin Reiber von der Hochschule Esslingen eines der innovativen twinning-projects der Universität Tübingen¹ durchzuführen. In diesem Kooperationsprojekt wurden die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (Richey, 2016) und die Gesundheit von Lehrpersonen (Wesselborg, 2018) an derselben Stichprobe aus der Perspektive von Lehrpersonen (Interview und Fragebogen), Schüler:innen (Fragebogen) und Beobachtenden (Unterrichtsvideographie) untersucht.

¹ Für nähere Informationen siehe: <https://uni-tuebingen.de/universitaet/aktuelles-und-publikationen/newsletter-uni-tuebingen-aktuell/2011/2/forschung/3/>

Auch dieser Artikel ist der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der Gesundheit von Lehrpersonen gewidmet, wobei ein besonderes Augenmerk auf den wechselseitigen Zusammenhängen beider Aspekte liegt. Zunächst wird die Forschung zur Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung mit besonderem Fokus auf den normativen Erwartungen von Lehrpersonen und Schüler:innen dargestellt. Daraufhin wird die Forschung zur Gesundheit von Lehrpersonen sowie zu berufsspezifischen Belastungsfaktoren und gesundheitsförderlichen Ressourcen betrachtet. Abschließend folgt eine Synthese, die wechselseitige Zusammenhänge zwischen der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der Gesundheit von Lehrpersonen skizziert.

Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung

Einführung

Die Auseinandersetzung mit der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung blickt auf eine lange Forschungstradition und zahlreiche Studien zurück. Doch während die Bedeutung dieser Beziehung unbestritten ist, erweist sich ihre Konzeptualisierung in der Wissenschaft und Forschung als uneinheitlich und teils unübersichtlich (Leidig et al., 2021; Wettstein & Raufelder, 2020): Verschiedene Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft, (pädagogische) Psychologie, Sozialpsychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaft setzen unterschiedliche Schwerpunkte, was zu einer Vielzahl theoretischer und empirischer Ansätze führt.

In psychologischen und pädagogischen Ansätzen liegt der Fokus z. B. auf der wechselseitigen Beeinflussung von Lehrpersonen und Schüler:innen. Soziale Prozesse und deren Ergebnisse werden durch das Zusammenspiel spezifischer Merkmale wie Verhalten, Motive, Kompetenzen und Kognitionen der Beteiligten erklärt (Lüders, 2014). Allerdings wird in vielen Studien der schulische bzw. unterrichtliche Kontext der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung nicht (hinreichend) berücksichtigt und es wird häufig nur eine Perspektive erfasst – entweder die der Lehrpersonen oder jene der Schüler:innen. Letzteres führt dazu, dass der transaktionale Charakter der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung – also die wechselseiti-

gen Einflüsse zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen – unberücksichtigt bleibt (Wettstein & Raufelder, 2021). Insofern gilt die Forschungslage trotz zahlreicher Konzepte und Studien – vor allem im deutschsprachigen Raum – als lückenhaft und wird der Komplexität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung selten gerecht (Wettstein & Raufelder, 2021).

Normative Erwartungen als Ansatz zur positiven Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung

Die Frage nach einer positiven Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung wird in diesem Beitrag anhand des Ansatzes der normativen Erwartungen betrachtet. Normative Erwartungen stammen aus rollentheoretischen Konzepten, denen zufolge jede Person durch Eigenschaften (z. B. Geschlecht, Beruf) verschiedene Rollen einnimmt und mit jeder Rolle normative Erwartungen verbunden sind (Hargreaves, 1972). Normative Erwartungen sind Vorstellungen darüber, wie eine Person sich in einer bestimmten Rolle verhalten sollte (Rosemann & Bielski, 2001). Bezogen auf die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung geben sie somit Aufschluss darüber, welches Verhalten sich Lehrpersonen und Schüler:innen voneinander wünschen, und bieten einen direkten Zugang zur Gestaltung positiver Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen aus Sicht der Beteiligten.

Welche normativen Erwartungen Lehrpersonen und Schüler:innen aneinanderstellen, wurde vor allem in den 1960er bis 1980er Jahren häufig untersucht. Trotz unterschiedlicher Stichproben, Erhebungszeitpunkte und -methoden weisen die Studien einheitliche Befunde auf: Lehrpersonen erwarten von Schüler:innen Freundlichkeit (z. B. freundliches Benehmen), Mitarbeit (z. B. Beteiligung am Unterricht), Leistung (z. B. richtige Beantwortung von Fragen, gute Noten) und Disziplin (z. B. Klassenregeln einhalten) (Richey, 2016). Schüler:innen erwarten von Lehrpersonen emotionale Wärme (z. B. Freundlichkeit, Verständnis, Gerechtigkeit), fachliches Können (z. B. interessante Unterrichtsgestaltung, Interessen der Schüler:innen berücksichtigen) und Durchsetzungsvermögen (z. B. konsequent sein, sich durchsetzen können, angemessene Strafen) (Richey, 2016). Diese Befunde konnten in einer aktuelleren Studie (Richey, 2016) weitgehend bestätigt werden. Die Lehrpersonen dieser Stichprobe erwarteten von Schüler:innen Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin und Lernerfolg. Zudem wurde das Vertrauen der Schüler:innen zur Lehrperson (z. B. Lehrperson

allgemein vertrauen; Lehrperson als Ansprechperson bei persönlichen Problemen sehen) als normative Erwartung identifiziert (Richey, 2016). Die Schüler:innen dieser Stichprobe erwarteten von Lehrpersonen emotionale Wärme und fachliches Können. Das Durchsetzungsvermögen der Lehrperson stellte in dieser Stichprobe jedoch keine normative Erwartung der Schüler:innen dar (Richey, 2016).

Funktionen normativer Erwartungen

Normative Erwartungen geben nicht nur Aufschluss darüber, welches Verhalten wir uns in einer bestimmten Beziehung von anderen wünschen. Sie beeinflussen auch, wie wir andere wahrnehmen, beurteilen und uns ihnen gegenüber verhalten. Die Wahrnehmung anderer Personen ist aufgrund der vielen verfügbaren Informationen immer selektiv (Schweer & Thies, 2000). Normative Erwartungen spielen dabei eine doppelte Rolle: Sie lenken, worauf wir bei anderen achten (Wahrnehmungsfilter), und sind der Maßstab, mit dem wir das Verhalten anderer vergleichen (Beurteilungsraster) (Rosemann, 1978; Ulich, 2001). Das Ergebnis dieses Vergleichs wirkt sich auf unser Handeln aus. Werden unsere normativen Erwartungen durch das Verhalten des Gegenübers erfüllt, führt dies zu positiven Emotionen (z. B. Zufriedenheit) und erhöht die Bereitschaft, die Bedürfnisse (normativen Erwartungen) des Gegenübers zu erfüllen (Petillon, 1982; Rosemann, 1978). Erfüllt das Verhalten des Gegenübers unsere normativen Erwartungen nicht, löst dies in der Regel negative Emotionen (z. B. Unzufriedenheit) aus und verringert die Bereitschaft, auf die Bedürfnisse (normativen Erwartungen) des anderen einzugehen (Petillon, 1982; Rosemann, 1978).

Die subjektiv wahrgenommene Erfüllung der eigenen normativen Erwartungen hat demnach eine handlungsleitende Funktion. Ob die eigenen normativen Erwartungen vom Gegenüber erfüllt werden, spielt außerdem eine entscheidende Rolle für die Zufriedenheit mit der Beziehung (Richey, 2016). Nach dem Ansatz der normativen Erwartungen liegen somit positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen vor, wenn Lehrpersonen und Schüler:innen ihre normativen Erwartungen gegenseitig erfüllen (Richey, 2016).

Die Gesundheitssituation von Lehrer:innen

Einführung

Die Gesundheitssituation von Lehrer:innen wird seit einigen Jahrzehnten immer wieder thematisiert. Ausgehend von umfangreichen Studien in den 1990er und 2000er Jahren wurde entgegen gesellschaftlich weit verbreiteter Vorurteile, Lehrer:innen üben einen bequemen ‚Halbtagsjob‘ aus, ein hohes Belastungs- und Beanspruchungspotenzial festgestellt (Schaarschmidt, 2005). Tatsächlich zeigen Lehrer:innen gesundheitlich insbesondere psychische Erschöpfungsreaktionen und leiden im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen signifikant häufiger unter arbeitsbedingten Beanspruchungsreaktionen wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Müdigkeit (Wesselborg & Bauknecht, 2022). Auch von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen sind Lehrer:innen häufiger betroffen als andere Erwerbstätige (Scheuch et al., 2015).

Die empirisch bekannten Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf variieren je nach Studiendesign und reichen vom Umgang mit undisziplinierten Schüler:innen, Lärm, hohen Klassenstärken bis hin zur quantitativen Arbeitsbelastung (Hansen et al., 2022; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Schönwälder et al., 2003). Insbesondere werden hohe psychosoziale Anforderungen im Rahmen der Interaktionsarbeit mit Schüler:innen berichtet. So zeigt eine große Anzahl von Studien, dass unkooperatives Verhalten von Schüler:innen als der größte gesundheitliche Stressor empfunden wird: Lehrer:innen geben eine höhere Erschöpfung an, wenn sie ein erhöhtes Maß an Unaufmerksamkeit, Störungen im Klassenzimmer oder disziplinarischen Problemen wahrnehmen (Aloe et al., 2014).

Andererseits zeigen Studien auch, dass eine als gelungen empfundene Kooperation und eine positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung eine zentrale Gesundheitsressource darstellt und mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung einhergeht (Aldrup et al., 2018; Spilt et al., 2011). Weitere wichtige gesundheitsförderliche Ressourcen im Lehrer:innenberuf sind die soziale Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung sowie die individuelle Distanzierungs- und Erholungsfähigkeit, das Erfolgserleben oder die Selbstwirksamkeit (Aloe et al., 2014; Seibt & Kreuzfeld, 2021; Wesselborg & Bauknecht, 2022).

Entstehung von Gesundheit

Zur Erklärung der Entstehung von Gesundheit folgt der Beitrag den Annahmen des systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells (SAR-Modell; Becker, 2006). In diesem Modell werden Gesundheit und Krankheit als Ergebnis von Anpassungs- und Regulationsprozessen zwischen Individuum und Umwelt interpretiert. Der Gesundheitszustand einer Lehrperson hängt demnach davon ab, wie gut es ihr gelingt, mögliche Anforderungen mit Hilfe von Ressourcen zu bewältigen. Unter Anforderungen werden Bedingungen verstanden, mit welchen sich die Lehrperson auseinandersetzen muss, wie z. B. die Gestaltung von Unterricht und die Interaktion mit Schüler:innen. Ressourcen sind dabei all jene Faktoren, die das Individuum zur Bewältigung der Anforderungen einsetzen kann, wie beispielsweise persönliche Kompetenzen oder soziale Unterstützungssysteme.

Es ist festzuhalten, dass Stressoren erst dann negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben, wenn die Anforderungen die Ressourcen eines Individuums übersteigen. Dies kann sich beispielsweise über Erschöpfungssymptome oder in Schwierigkeiten bei der Erfüllung der beruflichen Rolle zeigen.

In Studien zur psychischen Gesundheit von Lehrpersonen wird vielfach das Konzept des Burn-out-Syndroms nach Maslach und Jackson (1981) eingesetzt. Dabei wird Burn-out infolge von nicht erfolgreich bewältigtem chronischem Stress am Arbeitsplatz in den folgenden drei Dimensionen konzeptualisiert: (1) *Emotionale Erschöpfung* als Gefühl der emotionalen Überforderung infolge wiederholter, länger andauernder Konfrontation mit arbeitsbedingten Stressoren, (2) *Depersonalisierung* als zwischenmenschliche Dimension, die eine kognitive Distanz durch die Entwicklung einer gleichgültigen oder zynischen Haltung z. B. gegenüber Schüler:innen zeigt, und (3) *reduzierte Leistungsfähigkeit* als selbstevaluative Komponente, die ein Gefühl der eigenen Inkompetenz und mangelnden Leistungsfähigkeit beschreibt.

Zusammenhänge zwischen der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der Gesundheit/ Belastung von Lehrpersonen

Bedeutung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung für die Gesundheit/Belastung von Lehrpersonen

Erfolge in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit sind ebenso wie die Anerkennung durch die Schüler:innen zentral für die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen (Bieri, 2002). Das Erreichen kognitiver, motivationaler und disziplinarischer Ziele ist für das Erleben von Erfolg und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen bedeutend (Frenzel et al., 2008). Für ihr emotionales Erleben ist außerdem nicht nur wichtig, dass motivationale, kognitive und disziplinarische Ziele erreicht werden, sondern auch, warum diese Ziele (nicht) erreicht werden (Frenzel et al., 2008). Studien zufolge lösen Motivation, Disziplin und Lernzuwächse von Schüler:innen positive Emotionen bei Lehrpersonen aus (Hargreaves, 2000; Zembylas, 2002). Über Ärger berichten Lehrpersonen, wenn disziplinarische oder kognitive Ziele nicht erreicht werden und sie dies auf absichtliches oder vermeidbares Verhalten der Schüler:innen zurückführen, z. B. auf gezielte Störungen, mangelnde Anstrengung, Arbeitsverweigerung oder die Ablehnung von Hilfe trotz intensiver Bemühungen der Lehrperson (Graham & Weiner, 1986; Sutton, 2004).

Das Erreichen kognitiver, motivationaler und disziplinarischer Ziele stellt eine zentrale gesundheitliche Ressource für Lehrer:innen dar. Allerdings sind Lehrpersonen für das Erreichen dieser Ziele auf die Kooperation und Mitwirkung ihrer Schüler:innen angewiesen. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht ist der Lehrer:innenberuf ein personenbezogener Dienstleistungsberuf, bei welchem Menschen die „Arbeitsgegenstände“ sind (Hacker, 2009; Wesselborg, 2022). Bei personenbezogenen Dienstleistungsberufen sind die Klient:innen selbst unmittelbar am Arbeitsprozess beteiligt. Es besteht also ein „Koproduktionsverhältnis“ des Dienstleistenden mit den Empfänger:innen der Dienstleistung, wobei die Klient:innen ihre eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen darüber, wie die Dienstleistung durchgeführt werden soll, einbringen (Hacker, 2009). Erfolgreiches professionelles Handeln setzt somit die Kooperation der beteiligten Akteur:innen voraus – im

Fall von Bildungsarbeit also die Kooperation der Schüler:innen, die ihre eigenen Erwartungen, Bedürfnisse und Vorstellungen mit Blick auf die Unterrichtssituation und das Verhalten der Lehrperson mitbringen.

Bildungsarbeit ist arbeitswissenschaftlich eine klientenverändernde, dialogisch-interaktive Dienstleistungsarbeit, die im Kooperationsprozess zum einen erfordert, dass die Adressat:innen des Bildungsangebots die Bildungssituation ‚akzeptieren‘. Die Schüler:innen müssen folglich den Unterricht als Lernsituation anerkennen und daran teilnehmen. Für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse reicht die bloße Teilnahme allerdings nicht aus. Damit die Schüler:innen vom Bildungsangebot profitieren, müssen sie sich zum anderen aktiv am Unterricht beteiligen, um eine Selbstveränderung im Sinne eines Wissenserwerbs zu erreichen (Hacker, 2009).

Die Gestaltung von Unterricht durch die Lehrperson mit dem Ziel der Kooperation und Mitwirkung der Schüler:innen kann als Interaktionsarbeit charakterisiert werden und geht mit hohen psychosozialen Anforderungen einher (Böhle & Weihrich, 2020; Wesselborg, 2022). So versuchen Lehrpersonen z. B., die Schüler:innen zur Mitarbeit zu motivieren, indem sie beispielsweise Interesse weckende Elemente im Unterricht und eine wertschätzende Lernatmosphäre schaffen, um bei den Schüler:innen die Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten zu wecken. Gleichzeitig müssen Lehrer:innen aber auch eigene Emotionen wie Ärger und Unsicherheit regulieren, wenn Schüler:innen störendes Verhalten zeigen. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass sich Emotionsarbeit negativ auf die psychische Gesundheit auswirken kann, wenn die gezeigten Emotionen nicht mit den tatsächlichen Gefühlen übereinstimmen (Hülshager & Schewe, 2019; Zapf, 2002).

Eine gesundheitsförderliche Möglichkeit, die erforderliche Kooperation und Mitarbeit der Schüler:innen im Unterricht anzubahnen, liegt in der Erfüllung ihrer normativen Erwartungen bzw. aus arbeitswissenschaftlicher Sicht: in der Berücksichtigung der Erwartungen, Bedürfnisse und Vorstellungen, die die Schüler:innen mit Blick auf den Unterricht und die Lehrperson mitbringen. Welche Auswirkungen die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler:innen auf deren Verhalten hat, wurde bisher allerdings kaum untersucht (Richey, 2016).

In einer Studie (Richey, 2016) konnte jedoch festgestellt werden, dass die Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler:innen nach emotionaler Wärme und fachlichem Können der Lehrperson u. a. einen signifikanten starken Effekt auf die Freundlichkeit, Mitarbeit und das Vertrauen der Schüler:innen sowie einen signifikanten mittleren Effekt auf den Lernerfolg und die Disziplin der Schüler:innen hat (Richey, 2016). Diese Befunde sprechen vor allem für das Erreichen motivationaler Ziele, deuten aber auch das Erreichen disziplinarischer und kognitiver Ziele an. Die Effekte auf die Disziplin und den Lernerfolg fallen zwar schwächer aus, allerdings stellt das Durchsetzungsvermögen der Lehrperson, das auch Aspekte der Klassenführung umfasst und somit zur Disziplin beitragen sollte, einerseits keine normative Erwartung der Schüler:innen dieser Stichprobe dar (Richey, 2016). Andererseits hängt der Lernerfolg der Schüler:innen von weiteren Faktoren ab, z. B. der benötigten und tatsächlichen Lernzeit und den kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen, also z. B. von ihrer Intelligenz und ihrem Vorwissen (Richey, 2016).

Weitere Hinweise dafür, dass die Erfüllung normativer Erwartungen der Schüler:innen zum Erreichen kognitiver, motivationaler und disziplinarischer Ziele beiträgt, liefern Studien zu Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die Schüler:innen als positiv bzw. negativ empfinden (Schmitz et al., 2006)². Auf positives Verhalten von Lehrpersonen reagierten die befragten Schüler:innen mit Verhaltensweisen, die motivationalen, kognitiven und disziplinarischen Zielen entsprechen (z. B. Aufmerksamkeit, Motivation, Unterrichtsbeteiligung, Anstrengungsbereitschaft, Streben nach besseren Noten, respektvolles Verhalten; Schmitz et al., 2006). Negatives Verhalten

² Normative Erwartungen beziehen sich auf ‚erwünschtes‘ Verhalten. Sie entsprechen daher jenem Verhalten von Lehrpersonen, das Schüler:innen positiv wahrnehmen und stehen im Gegensatz zu Verhalten von Lehrpersonen, das Schüler:innen negativ wahrnehmen. Schüler:innen nehmen die emotionale Zuwendung (z. B. Freundlichkeit), didaktisch-methodische Kompetenz (z. B. klar strukturierter Unterricht, gut vorbereitete Lehrperson), Unterstützung (z. B. bei Lernschwierigkeiten), Anerkennung (z. B. loben, ermutigen) und Förderung ihrer Selbstständigkeit (z. B. Schüler:innen motivieren, selbstständig zu arbeiten) bei Lehrpersonen positiv wahr (u. a. Schmitz et al., 2006). Mangelnde didaktisch-methodische Kompetenz (z. B. schlechter Unterricht, unmotivierte Lehrpersonen), mangelnde Unterstützung (z. B. kein Interesse an den Bedürfnissen der Schüler:innen), mangelnde Anerkennung (z. B. Schüler:innen nicht ermutigen, wenn sie sich anstrengen), ein Mangel an positiven Gefühlen/Humor (z. B. beherrschende, ungeduldige, launische Lehrpersonen) werden von Schüler:innen negativ wahrgenommen (ebd.).

von Lehrpersonen führte bei den befragten Schüler:innen zu Verhaltensweisen, die diametral zu motivationalen, kognitiven und disziplinarischen Zielen stehen (z. B. mangelnde Anstrengungsbereitschaft, mangelnde Motivation, Unaufmerksamkeit und Langeweile im Unterricht, kein Streben nach besseren Noten, kein respektvolles Verhalten, Aggressivität, Unterrichtsstörungen; Schmitz et al., 2006).

Bedeutung der Gesundheit von Lehrpersonen für die

Schüler:innen und die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung

Wie sich die Gesundheit von Lehrpersonen auf die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung auswirkt, wurde bisher kaum erforscht. Emotional erschöpfte Lehrpersonen können eine reduzierte Leistungsfähigkeit und eine gleichgültige und zynische Einstellung gegenüber anderen aufweisen. Daher ist es naheliegend, dass eine eingeschränkte Gesundheitssituation von Lehrpersonen die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und die Qualität ihres Unterrichts negativ beeinflusst (Klusmann et al., 2006).

Klusmann et al. (2006) zeigten in einer Studie, dass gesündere Lehrpersonen aus Sicht der Schüler:innen stärker die kognitive Selbstständigkeit förderten, ein angemesseneres Interaktionstempo im Unterricht zeigten, die Schüler:innen gerechter behandelten und engagierter und mehr an den Belangen der Schüler:innen interessiert waren als gesundheitlich eingeschränkte Lehrpersonen.

Das Verhalten belasteter Lehrpersonen entspricht Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die Schüler:innen als negativ empfinden und steht diametral zu Verhaltensweisen, die Schüler:innen als positiv empfinden und sich wünschen – also zu ihren normativen Erwartungen. Die Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler:innen hat jedoch einen signifikanten starken Effekt auf ihre Zufriedenheit mit der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (Richey, 2021). Insofern ist anzunehmen, dass Schüler:innen belasteter Lehrpersonen vergleichsweise unzufrieden mit der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung sind. Dass die Belastung von Lehrpersonen die Beziehungszufriedenheit der Schüler:innen beeinträchtigt, konnte in einer längsschnittlichen Untersuchung festgestellt werden. In Schulen mit insgesamt hoher Belastung der Lehrpersonen in der Jahrgangsstufe 5 nahmen die Schüler:innen das Beziehungsklima in Jahrgangsstufe 7 als negativer wahr,

was sich wiederum negativ auf ihr schulisches Wohlbefinden in Jahrgangsstufe 9 auswirkte (Richey & Fischer, 2019).

Besonders gravierende Auswirkungen auf die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung haben Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die Schüler:innen als kränkend empfinden (z. B. Schüler:innen unfair behandeln, wegen Kleinigkeiten bestrafen, beleidigen, vor anderen bloßstellen, anschreien; Krumm & Weiß, 2000). Schüler:innen berichteten nach solchen Verhaltensweisen u. a., dass sie ständig über das kränkende Verhalten nachdenken mussten, Angst vor dem Unterricht bei der Lehrperson hatten, die Lehrperson ihnen unsympathischer wurde und sie sich von der Lehrperson abgelehnt gefühlt haben (Krumm & Weiß, 2000). Sie berichteten auch, dass sie infolgedessen gereizt/aggressiv waren und negative Emotionen (Zorn, Wut, Rachgedanken) gegenüber der Lehrperson empfunden haben (Krumm & Weiß, 2000). Hiermit soll nicht unterstellt werden, dass belastete Lehrpersonen sich kränkend gegenüber Schüler:innen verhalten. Bestimmte Eigenschaften bei einer hoch ausgeprägten Belastung (gleichgültige und zynische Einstellung gegenüber Schüler:innen, emotionale Erschöpfung und Überforderung;) könnten dies aber begünstigen (Schmitz et al., 2006) und die Beziehungsqualität und -zufriedenheit somit beeinträchtigen.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich die Belastung von Lehrpersonen auch negativ auf die Erfüllung ihrer eigenen normativen Erwartungen und somit auf ihre eigene Beziehungszufriedenheit auswirkt. Die Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin und der Lernerfolg der Schüler:innen hängen auch von der Erfüllung ihrer normativen Erwartungen durch die Lehrperson ab. Darüber hinaus sprechen die Reaktionen auf negatives Verhalten von Lehrpersonen dafür, dass Schüler:innen die normativen Erwartungen belasteter Lehrpersonen weniger erfüllen, was sich negativ auf die Beziehungszufriedenheit der Lehrpersonen auswirken sollte. Hinweise hierauf liefern Befunde, denen zufolge die Erfüllung normativer Erwartungen der Lehrperson mit ihrer Haltung gegenüber Schüler:innen zusammenhängt. So konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen, die ihre normativen Erwartungen erfüllen, eine zugeneigte und wohlwollende Haltung haben (Brophy & Good, 1976; Silberman, 1971). Eine abgeneigte Haltung haben Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen,

die ihre normativen Erwartungen nicht erfüllen, obwohl sie dazu in der Lage wären (Brophy & Good, 1976; Silberman, 1971).

Fazit

Der Beitrag fokussierte Zusammenhänge zwischen Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen und der Gesundheit von Lehrpersonen. Der Gesundheitszustand von Lehrer:innen hängt im Sinne des SAR-Modells davon ab, wie gut es ihnen gelingt, die an sie gestellten Anforderungen mithilfe ihrer Ressourcen zu bewältigen.

Die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und das Verhalten von Schüler:innen gehören – je nach Ausprägung – zu den wichtigsten Ressourcen bzw. Stressoren der Gesundheit von Lehrpersonen. Wenn Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen gelingen und die Schüler:innen durch ihr Verhalten zum Erreichen kognitiver, motivationaler und disziplinarischer Ziele der Lehrperson beitragen, wirkt sich dies positiv auf die Berufszufriedenheit, die Emotionen sowie die Wahrnehmung von Erfolg und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen aus, also auf Ressourcen zur Aufrechterhaltung der Gesundheit von Lehrpersonen.

Dass Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung gelingen und Schüler:innen durch ihr Verhalten zum Erreichen kognitiver, motivationaler und disziplinarischer Ziele beitragen, scheint jedoch ebenfalls abhängig von der Gesundheit der Lehrpersonen zu sein. Hierzu liegen allerdings kaum Studien vor. Vorliegende Befunde untermauern aber die Annahmen, dass die Belastung von Lehrpersonen deren Unterricht und soziales Verhalten gegenüber Schüler:innen beeinträchtigt und sich dies negativ auf die Beziehungszufriedenheit der Schüler:innen auswirkt. Die bisher beobachteten Verhaltensweisen belasteter Lehrperson stehen diametral zu den normativen Erwartungen der Schüler:innen. Daher liegt es nahe, dass belastete Lehrpersonen die normativen Erwartungen der Schüler:innen weniger erfüllen, was sich negativ auf die Kooperation der Schüler:innen beim Erreichen kognitiver, motivationaler und disziplinarischer Ziele auswirkt. Folglich ist zu vermuten, dass belastete Lehrpersonen durch ihr Verhalten auch zu Motivations-, Leistungs- und Verhaltensproblemen der Schüler:innen – und somit zu ihren eigenen Stressoren – beitragen.

Um mehr Erkenntnisse über diese Annahmen zu erlangen und die Gesundheit von Lehrpersonen und positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen mit Blick auf Lehrende und Lernende fördern zu können, sind weitere Studien erforderlich. Hierbei sollte die Gesundheitssituation von Lehrpersonen in direktem Zusammenhang mit der Qualität ihres Unterrichts und Umgangs mit Schüler:innen einerseits sowie mit dem Verhalten von Schüler:innen andererseits untersucht werden.

Literatur

- ALDRUP, K., KLUSMANN, U., LÜDTKE, O., GÖLLNER, R., & TRAUTWEIN, U. (2018).** Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- ALOE, A. M., SHISLER, S. M., NORRIS, B. D., NICKERSON, A. B., & RINKER, T. W. (2014).** A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- BECKER, P. (2006).** *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Hogrefe.
- BIERI, T. (2002).** *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigung im Lehrerberuf*. [Unveröffentlichte Dissertation]. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- BÖHLE, F., & WEIRICH, M. (2020).** Das Konzept der Interaktionsarbeit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 74(1), 9–22. <https://doi.org/10.1007/s41449-020-00190-2>
- BROPHY, J., & GOOD, T. (1976).** *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. Urban & Schwarzenberg.
- FISCHER, N., & RICHEY, P. (2021).** *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036886-6>
- FRENZEL, A. C., GÖTZ, T., & PEKRUN, R. (2008).** Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Waxmann.
- GRAHAM, S., & WEINER, B. (1986).** From attribution theory to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152–179.
- HACKER, W. (2009).** *Arbeitsgegenstand Mensch. Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Ein Lehrbuch*. Pabst.

- HANSEN, J., KLUSMANN, U., & HANEWINKEL, R. (2022). Emotionale Erschöpfung und Berufszufriedenheit von Lehrpersonal während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 65(7-8), 776–783. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03554-7>
- HARGREAVES, D. (1972). *Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen*. Hermann Böhlhaus.
- HARGREAVES, D. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- HÜLSHEGER, U. R., & SCHEWE, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: a meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- KLUSMANN, U., KUNTER, M., TRAUTWEIN, U., & BAUMERT, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- KRUMM, V., & WEIB, S. (2000). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt an Schulen“. In H.-U. Grundner (Hrsg.), *„Und nun an die Arbeit“* (S. 252–266). Schneider Verlag Hohengehen.
- KSIENZYK, B., & SCHAARSCHMIDT, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 72–87). Beltz.
- LEIDIG, T., BOLZ, T., NIEMEIER, É., NITZ, J., & CASALE, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. In S. Gingelmaier, W. Bleher, B. Herz, J. Langer, L. Dietrich & R. Markowetz (Hrsg.), *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik und Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* (S. 30–51). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22595>
- LÜDERS, M. (2014). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Auflage) (S. 822–845). Waxmann.
- MASLACH, C., & JACKSON, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- PETILLON, H. (1982). *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Überlegungen und Untersuchungen zu Aspekten der sozialen Interaktion in vierten Grundschulklassen*. Beltz.
- RICHEY, P. (2016). *Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive*. Schneider Verlag Hohengehen.

- RICHEY, P. (2021).** Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung: Trägt die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen bei? In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 57-173). Waxmann.
- RICHEY, P., & FISCHER, N. (2019).** Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? Wirkt sich die Belastung von Lehrkollegien auf das Beziehungsklima der Schülerinnen und Schüler aus? *Empirische Pädagogik*, 33(4), 414-432.
- ROSEMAN, B. (1978).** Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 39–49.
- ROSEMAN, B., & BIELSKI, B. (2001).** *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, U. (HRSG.). (2005).** *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz.
- SCHEUCH, K., HAUFE, E., & SEIBT, R. (2015).** Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- SCHMITZ, E., VORECK, P., HERMANN, K., & RUTZINGER, E. (2006).** *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht*. Lehrstuhl für Psychologie der TU München.
- SCHÖNWÄLDER, H. G., BERNDT, J., & STRÖVER, F. (2003).** *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Wirtschaftsverlag.
- SCHWEER, M., & THIES, B. (2000).** Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lebens und Lernens in der Schule* (S. 59–78). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97477-8_3
- SEIBT, R., & KREUZFELD, S. (2021).** Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041535>
- SILBERMAN, M. (1971).** Teachers' attitudes towards their students. In M. Silberman (Ed.), *The experience of schooling* (pp. 86–96). Holt, Rinehart and Winston.
- SPILT, J. L., KOOMEN, H. M. Y., & THIJS, J. T. (2011).** Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- SUTTON, R. E. (2004).** Emotional regulation goals and strategies of teaching. *Social Psychology of Education*, 17, 783–805. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- ULICH, K. (2001).** *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Beltz.
- WARTENBERG, G., ALDRUP, K., GRUND, S., & KLUSMANN, U. (2023).** Satisfied and High Performing? A Meta-Analysis and Systematic Review of the Correlates of Teachers' Job Satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

- WESSELBORG, B. (2018).** *Lehrergesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven.* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- WESSELBORG, B. (2022).** Gesundheit und Gesundheitsförderung bei Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehung und Unterricht*, 172(1), 12–19.
- WESSELBORG, B., & BAUKNECHT, J. (2023).** Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(2), 282–289. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>
- WETTSTEIN, A., & RAUFELDER, D. (2021).** Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 17–31). Waxmann.
- ZAPF, D. (2002).** Emotion work and psychological well-being. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)
- ZEMBYLAS, M. (2002).** Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 79–103.

Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus

Erkan Binici, Reinhold Boschki, Asher Mattern, Elisabeth Migge und Fahimah Ulfat

Einführung

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus sind zentrale Erscheinungsformen des Syndroms der ‚Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit‘ (GMF), einem Konzept, das auf den Langzeituntersuchungen der Universität Bielefeld von 2002 bis 2012 basiert. Dieses Forschungsparadigma zeigt auf, wie Vorurteile, Diskriminierung und Abwertung gegenüber unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen miteinander verknüpft sind und als Ausdrucksformen eines umfassenderen gesellschaftlichen Phänomens verstanden werden müssen. Die Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung führen diesen Ansatz fort und belegen, wie tief diese Einstellungen in der Gesellschaft verankert sind (Zick, Küpper & Mokros, 2023, S. 152–160)

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus gehören zu den drängendsten gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit. Sie prägen Diskurse, beeinflussen soziale Beziehungen und hinterlassen Spuren in den Biografien vieler Menschen. Subtile Formen von antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus sind ebenso an der Tagesordnung wie explizite Anfeindungen und Straftaten an/gegenüber Jüdinnen:Juden und Muslim:innen (FRA, 2024a; FRA, 2024b). Auch der europaweite Zulauf für rechtspopulistische und rechtsextremistische Parteien hat Jüdinnen:Juden und Muslim:innen, aber auch demokratisch Verantwortliche in Gesellschaft und Politik aufgeschreckt.

Bildung wird dabei häufig als Schlüssel betrachtet, um Vorurteilen, Diskriminierung und Hass langfristig entgegenzuwirken. Doch wie kann Bildung gestaltet werden, um diesen Herausforderungen nicht nur gerecht zu werden, sondern aktiv zu einer gerechteren und inklusiveren Gesellschaft

beizutragen? Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus ist weit mehr als die bloße Vermittlung von Wissen über historische und aktuelle Erscheinungsformen dieser Diskriminierungsphänomene. Sie verlangt eine ganzheitliche Herangehensweise, die kognitive, affektive und behaviorale Dimensionen anspricht.

Der folgende Beitrag sieht die Hochschulen und Universitäten in besonderer Verantwortung, junge Menschen mit den Themen ‚Antisemitismus‘ und ‚antimuslimischer Rassismus‘ zu konfrontieren und Diskursräume bereitzustellen, in denen die komplexe Thematik auf wissenschaftliche, forschungsbasierte Weise diskutiert und bearbeitet werden kann. Dies gilt nicht nur für künftige Lehrkräfte oder anderweitig im Bildungsbereich Tätige, sondern prinzipiell für Studierende aller Fachbereiche. Eine solche Bildung, die sowohl Wissen vermittelt als auch Haltungen und Handlungsweisen reflektiert, muss fächerübergreifend verankert werden, um langfristig nachhaltige Entwicklungen in der Gesellschaft als Ganze und in Unterricht, Schule und Lehrkräftebildung anzustoßen.¹

Theoretische Perspektiven zur antisemitismuskritischen und antimuslimisch-rassismuskritischen Bildung

Theoretische Arbeiten zum Antisemitismus und theoretische Erklärungen des antimuslimischen Rassismus stehen in den meisten Fällen unabhängig nebeneinander. Im Folgenden werden beide Theoriestränge zunächst dargestellt und in ihren jeweiligen Spezifika diskutiert, anschließend werden Überlappungen und Gemeinsamkeiten herausgestellt.

Theorieansätze zur Erklärung des Antisemitismus

Bahnbrechend für eine Theorie des Antisemitismus stehen die Reflexionen von Marx Horkheimer und Theodor W. Adorno, die sie bereits während des Zweiten Weltkrieges und kurz danach entwickelt haben. In ihrem Buch

¹ Dieser Artikel erscheint in einer modifizierten Form in: Binici, E., Boschki, R., Mattern, A. J., Migge, E., & Ulfat, F. (2025). Antisemitismuskritische und antimuslimisch-rassismuskritische Bildung im Kontext der Hochschulbildung. In W. Eisele, E. Gaus, L. Lüttcke, & E. Migge (Hrsg.), *Judenfeindschaft und Theologie*. Tübinger Studienwoche im November 2023 (S. 129–150). Münster: LIT Verlag.

„Dialektik der Aufklärung“ analysieren sie den Antisemitismus als „falsche“ und „pathische Projektion“, die nichts mit dem realen Judentum in Geschichte und Gegenwart und dem konkreten Leben von Jüdinnen und Juden zu tun hat (Horkheimer & Adorno, 1947/1990, S. 196–209). Insofern haben antisemitische Äußerungen und Hassausdrücke keine Basis in den Objekten des Hasses, also keinen Realitätsbezug, sondern sind, wie Adorno später formulierte, Ausdruck der judenfeindlichen Imagination: „Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden“ (Adorno, 1951/1980, S. 123). Dieser Imaginations- und Konstruktionscharakter des Antisemitismus ist in der weiteren sozialwissenschaftlichen Forschung gemeinhin anerkannt (Heß, 2024). Für Bildungszusammenhänge sind diese Einsichten höchst relevant, da Konstruktionen, Imaginationen und Projektionen mit Lernenden zusammen dekonstruiert werden können (und müssen).

Eine Perspektive, die einen Kontrapunkt zu den auf Horkheimer und Adorno sowie Sartre zurückgehenden Ansätzen, die imaginäre Projektionen des Jüdischen als Kern der Judenfeindlichkeit sehen, findet sich bei Elad Lapidot. In seiner „Kritik des Anti-Anti-Semitismus“ vertritt Lapidot, dass es eine Art von Affinität oder sogar ungewollter „Komplizenschaft“ zwischen dem Antisemitismus und dem zeitgenössischen Anti-Antisemitismus gebe (Lapidot, 2020). Seine These beruht darauf, dass die Bekämpfung des Anti-Semitismus im Wesentlichen mit dem Argument operiert, dass die Zuschreibung einer besonderen Identität an Jüdinnen:Juden, die im Antisemitismus zu stereotypen Bildern von Jüdinnen:Juden führt, nicht nur abzulehnen, sondern tatsächlich unmöglich wäre, da Jüdinnen:Juden nicht anders als andere Menschen seien – zwischen Menschen gäbe es keine Differenzen, die grundlegende Unterschiede in ihrer Identität begründen würden. Lapidot deutet diesen Gedanken so, dass das in dieser Bekämpfung des Antisemitismus implizierte oder sogar propagierte Verständnis des Jüdischen letztlich die jüdische Identität und das jüdische Selbstverständnis in einer Weise aufhebe, die ihn von einem „disfigured Jew“ sprechen lässt, von einem seiner spezifischen menschlichen Gestalt beraubten Jüdinnen:Juden oder, wie sich dies zuspitzen ließe, von einem entstellten oder verstellten Jüdinnen:Juden (Lapidot, 2020, S. 1-3). Asher Mattern hat darauf hingewiesen, dass dabei insbesondere die Bedeutung des Gesetzes als die – selbst noch in ihrer säkularen Abwendung von demselben – zugleich bestimmende und formende Gestaltungskraft für jüdische Existenz negiert wird. Hier

lässt sich eine Kontinuität zwischen dem christlichen Anti-Judaismus und einer liberalen Bekämpfung des Antisemitismus erkennen, da beide die Bedeutung der Weisung bzw. der Torah für die jüdische Tradition und selbst für die jüdische Traditionskritik ausblenden oder sogar bekämpfen (Mattern, in Veröffentlichung). Für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit würde dies bedeuten, dass es darum ginge, das „Gerücht über die Juden“ als ein solches zu entlarven, ohne in die Falle zu laufen, die darin bestünde, die Besonderheit der jüdischen Tradition und Existenzweise zwischen Orthodoxie und Religionskritik zu leugnen.

Weitere Erklärungs- und Theorieansätze können hier nicht ausführlich behandelt werden (Überblick über weitere Theorieansätzen in der Antisemitismusforschung s. Salzborn, 2010, 2022; Ullrich et al., 2024), exemplarisch erwähnt seien nur: theologische Erklärungsmuster (u. a. Meyer-Blanck, 2024; Pangritz, 2023); eher ökonomisch orientierte Erklärungsansätze (z. B. Sartre, 1948); „Antisemitismus als kultureller Code“ (Volkov, 2000); „Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne“ (Salzborn, 2010); oder Antisemitismus als geistesgeschichtliche, religiöse Konstante der westlichen Kultur, die in dem jeweiligen historischen Kontext eine spezielle Funktion erfüllt (Nirenberg, 2015); psychoanalytische Näherungen, die das Jüdische in seiner Fremdheit als konstitutiv für die psychische Grundstruktur des westlichen Bewusstseins ansehen (Regnault, 2003); sowie ontologische Deutungen (Mattern 2025; Sola, 2024); und viele mehr. Entscheidend im Blick auf die verschiedenen Theorieansätze ist: Es gibt keine Gesamterklärung des Antisemitismus, der ein komplexes, vielgestaltiges Phänomen darstellt, das historisch, theologisch, geistesgeschichtlich, sozial- und politikwissenschaftlich, mit Hilfe der Vorurteilsforschung und nicht zuletzt medientheoretisch erforscht und erklärt werden muss. Von daher sind differenzierte Betrachtungsweisen je nach den verschiedenen Formen und Phänomenen des Antisemitismus erforderlich, wobei jedoch stets im Auge zu behalten ist, dass trotz unterschiedlicher Erklärungsweisen die verschiedenen Formen des Antisemitismus stets etwas miteinander zu tun haben und in ihrer Beziehung gesehen werden müssen.

Ausgewählte Formen des Antisemitismus sind (Bernstein, 2020, S. 36–69; Ullrich et al., 2024): Religiöser bzw. theologisch geprägter Antisemitismus, moderner, sozialer, politischer oder nationalistischer Rassen-Antisemitismus, sekundärer bzw. Postholocaust-Antisemitismus, israelbezogener

Antisemitismus, Antisemitismus unter Muslim:innen sowie verschiedene Formen von Judenfeindschaft und Judenhass im Netz.

Zusammenfassend kann mit Peter Schäfer gesagt werden:

In der Gesamtschau erweist sich der Antisemitismus als eine vielköpfige Hydra wie das Ungeheuer der griechischen Mythologie mit einem eigentlich unsterblichen Haupt und vielen weiteren Köpfen, dem immer wieder ein anderer Kopf nachwächst, wenn einer abgeschlagen wird. Anders als im Mythos, indem es Herakles gelang, die vielen Köpfe der Hydra zu zerschmettern und am Nachwachsen zu hindern und ihr schließlich auch das scheinbar unsterbliche Haupt abzuschlagen, hat sich die Hydra des Antisemitismus bis heute als unsterblich erwiesen. (Schäfer, 2020, S. 295)

Es liegen verschiedene, auch außerhalb der Wissenschaft formulierte Ansätze zur Definition von Antisemitismus vor (Ullrich, 2024, S. 68–79), beispielsweise die ‚Arbeitsdefinition Antisemitismus der IHRA‘ (2016) oder auch die ‚Jerusalem Declaration on Antisemitism‘ (JDA, 2021), wobei auf beide hier nicht weiter eingegangen werden kann. Die Soziologin Julia Bernstein formuliert, in Anlehnung und mit Verweis auf die Begriffsbestimmungen von Theodor W. Adorno und der Soziologin Helen Fein:

Antisemitismus ist ein Phänomen, das sämtliche Formen der Judenfeindschaft umfasst. Antisemitismus [bedeutet] immer eine Feindschaft gegen Juden ..., die sich über Jahrhunderte in verschiedenen Erscheinungsformen entwickelt und in Fremd- und Feindbildern oder Gerüchten [bis hin zu Gewalttaten, Verf.] ausgestaltet hat (Bernstein, 2020, S. 36).

Hervorzuheben ist, dass hier der Begriff der ‚Feindschaft‘ verwendet wird und nicht der des ‚Hasses‘, wie in der Arbeitsdefinition der IHRA, denn, so erklärt Bernstein:

Feindseligkeit und Hass sind im Allgemeinen die fortgeschrittenen Phasen der emotionalen Distanz und des fehlenden Respekts vor Menschen, die als vermeintliche Repräsentant*innen einer Gruppe

bewertet werden. Keine Diskriminierung, und auch nicht Antisemitismus, fängt mit Hass an, sondern mit negativbehafteten Kategorien, Pauschalisierungen, Stereotypen, Vorurteilen, Skepsis und Vorsicht, Ignoranz, emotionaler Abneigung, einer unterschwelligten Abwertung oder einer unreflektierten Nutzung alltagssprachlicher Schmähungen. (Bernstein, 2020, S. 21)

So wird mit der Verwendung des Begriffs der ‚Feindschaft‘ ein umfänglicheres Verständnis herangezogen. Darüber hinaus wird mit der Beschreibung, „die sich über Jahrhunderte ... entwickelt“ (Bernstein, 2020, S. 36), die kulturelle Konstante und Kontinuität des Antisemitismus angesprochen. Gleichzeitig kommt durch die Formulierung „in verschiedenen Erscheinungsformen“ (Bernstein, 2020, S. 36) die Vielfältigkeit und Wandelbarkeit des Phänomens zum Ausdruck. Daher erscheint u.E. die Definition von Bernstein mit der Begrifflichkeit der ‚Feindschaft gegenüber Juden:Jüdinnen‘ besonders für Bildungskontexte als anschlussfähig. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass auch der Begriff der ‚Feindschaft‘ nicht unproblematisch ist, da er ein gefestigtes Weltbild und eine bewusste Haltung impliziert (Möller, 2017). Dies erschwert die Erfassung unbewusster, subtiler oder struktureller Formen von Antisemitismus, bei denen keine klare Absicht oder kein direktes Subjekt als Ausgangspunkt einer ‚Feindlichkeit‘ auszumachen ist. In der Praxis kann eine solche Definition daher in bestimmten Aspekten weniger hilfreich sein.

Historische und aktuelle Perspektiven auf antimuslimischen Rassismus

Im wissenschaftlichen Diskurs sowie in der gesellschaftlichen Debatte existieren verschiedene Begriffe, um das Phänomen der Diskriminierung von Muslim:innen bzw. des Islam zu beschreiben. Diese Begriffe haben jeweils unterschiedliche Konnotationen und analytische Schwerpunkte, was sowohl zur Differenzierung als auch zur Verwirrung beitragen kann.

Der Begriff *Islamophobie* impliziert eine *Phobie*, also ein stark ausgeprägtes Gefühl von Furcht oder Angst. Diese sprachliche Verbindung pathologisiert die Ablehnung des Islam und stellt sie als eine Art „Krankheit“ dar, für die die Betroffenen nichts können. Gleichzeitig verharmlost dieser Begriff gefestigte und folgenreiche Ressentiments, indem er sie lediglich als

übertriebene emotionale Reaktionen darstellt (Keskinkılıç, 2019). Andererseits kann *Phobie* auch als eine tiefgehende psychische Störung verstanden werden – also als etwas, das über eine bloße persönliche Abneigung hinausgeht. Dies würde bedeuten, dass islamfeindliche Einstellungen nicht nur individuelle Vorurteile, sondern tief verwurzelte, irrationale Ängste widerspiegeln, die einer Therapie bedürften.

Die Begriffe *Islamfeindlichkeit* und *Muslimfeindlichkeit* stammen aus der Einstellungsforschung und fokussieren auf die individuelle Ebene. Sie beschreiben, welche Einstellungen und Vorurteile eine Person gegenüber ‚dem‘ Islam als Religion oder Muslim:innen als Individuen oder Kollektiv hegt. Diese Perspektive ist zwar nützlich, um soziale und psychologische Ursachen für solche Einstellungen zu erforschen, blendet jedoch größere gesellschaftliche Machtstrukturen und historisch gewachsene Dominanzverhältnisse aus, was die Analyse und Bekämpfung des Phänomens einschränken kann. Während in der Forschung lange Zeit keine einheitliche Nutzung der Begriffe vorlag und Items, die sich auf den Islam oder auf Muslim:innen bezogen, unsystematisch unter einem Begriff zusammengefasst wurden, zeigen neuere Studien, dass eine Differenzierung notwendig ist. Islamfeindliche Einstellungen beziehen sich auf die Abwertung des Islam, einer Religion als abstraktes Konzept und sind oft breiter in der Gesellschaft vertreten als muslim:innenfeindliche Einstellungen, die sich auf die Religionsangehörigen als konkrete Personen beziehen (Diekmann, 2023).

Der Begriff *Antimuslimischer Rassismus* (AMR) bietet einen erweiterten Rahmen, der sowohl individuelle Vorurteile als auch historische, strukturelle und gesellschaftliche Ebenen berücksichtigt. Der Begriff hebt hervor, dass Diskriminierung von Muslim:innen nicht lediglich auf religiöse Differenzen oder individuelle Feindseligkeit zurückzuführen ist, sondern in gesellschaftlichen Machtverhältnissen und rassistischen Strukturen verwurzelt ist. Ein solcher Ansatz ist essenziell, um die Komplexität antimuslimischer Diskriminierung zu erfassen, die verschiedenen Ebenen ihres Wirkens zu berücksichtigen und wirksame Gegenstrategien zu entwickeln. Daher wird er auch in diesem Beitrag zugrunde gelegt. Teilweise wird der Begriff des ‚Rassismus‘ in diesem Zusammenhang kritisiert, weil Muslim:innen keine Rasse sind. Dem ist zu entgegnen, dass generell keine Rassen existieren und Rassismus nicht auf einer biologischen Realität, sondern

auf gesellschaftlichen Konstruktionen basiert. Es handelt sich also um eine sozialkonstruktivistische Perspektive, bei der Menschen aufgrund bestimmter Merkmale ‚rassifiziert‘ werden, also zu einer einheitlichen Gruppe gemacht und abgewertet werden. Dabei können Merkmale wie Religion, Kultur oder vermeintliche biologische Unterschiede herangezogen werden (Attia, 2017).

Der Unabhängige Expertenkreis Muslimfeindlichkeit betont in seinem Bericht (UEM, 2023), dass repräsentative Studien zur Erfassung abwertender Einstellungen gegenüber Islam und Muslim:innen zwar selten sind, jedoch renommierte Langzeit-Survey-Reihen mit einigen Items wertvolle Daten liefern (ALLBUS, GMF-Surveys, Mitte-Studien, Leipziger M-A-S, Religionsmonitor, ZuGleich). Diese Studien verdeutlichen, dass antimuslimische und antiislamische Einstellungen keine Randphänomene, sondern in großen Teilen der deutschen Bevölkerung weit verbreitet sind. Muslim:innen werden oft als besonders ‚fremde‘ Zuwander:innen wahrgenommen, denen eine mangelnde Integrationsfähigkeit sowie eine bewusste Abgrenzung von Andersgläubigen unterstellt wird. So konstatiert die Leipziger Autoritarismus-Studie 2024, dass 48,2% (West) und 48,7% (Ost) der deutschen Bevölkerung sich aufgrund der „vielen Muslime hier“ „wie ein Fremder im eigenen Land“ fühlen (Decker et al., 2024, S. 67).

Der Islam wird als „rückständige“ Religion pauschal mit Gewalt, Extremismus und patriarchalen Strukturen assoziiert. Der Religionsmonitor 2019 der Bertelsmann-Stiftung stellt fest, dass 52% der Befragten in Deutschland den Islam als Bedrohung wahrnehmen (Pickel, 2019, S. 12). Diese Wahrnehmung führt dazu, dass Muslim:innen mit Neigungen zu Gewalt und Extremismus in Verbindung gebracht werden, was ihre gesellschaftliche Teilhabe zusätzlich erschwert. Besonders problematisch ist die Gleichsetzung von muslimischer Frömmigkeit mit Fundamentalismus, die häufig eine massive Ablehnung religiöser Ausdrucksformen nach sich zieht. Diese Ablehnung äußert sich unter anderem in der Bereitschaft, Einschränkungen der Religionsfreiheit für Muslim:innen zu befürworten und ihnen gleiche Rechte sowie gesellschaftliche Teilhabe zu verweigern (ALLBUS, 2012, 2016, 2021).

Diese Überschneidung von migrations- und religionsbezogenen Vorurteilen zeigt die vielfältigen Facetten und die tiefgreifenden gesellschaftlichen Auswirkungen antimuslimischer und antiislamischer Einstellungen in Deutschland (UEM, 2023, S. 8).

Derartige Einstellungen können nicht zuletzt auch in diskriminierenden Handlungen und Straftaten münden. Im Jahr 2023 wurden 1.926 antimuslimische Vorfälle dokumentiert. Nach dem Hamas-Angriff am 7. Oktober 2023 nahm die Zahl der Vorfälle damit sprunghaft zu. Die Dunkelziffer dürfte hoch sein, da viele Betroffene Vorfälle nicht melden (CLAIM, 2024).

Antimuslimischer Rassismus betrifft alle Lebensbereiche – von der Wohnungssuche bis zum Schulalltag – und ist kein neues Phänomen. Er ist tief in kolonialen Machtverhältnissen verwurzelt. Edward Said zeigte in seinem Werk „Orientalism“ (1978), dass koloniale Herrschaft durch Wissensproduktion über den Orient gestützt wurde, der als „barbarisch und unberechenbar“ im Gegensatz zum „zivilisierten Westen“ dargestellt wurde (Castro Varela, 2016, S. 153–154).

Nicht zuletzt ist die Wahrnehmung der Muslim:innen heute als ‚Anderere‘ stark durch orientalistische Zuschreibungen geprägt. Aufgrund der Fokussierung auf Religion wird der Orient in den letzten Jahren mit dem Islam gleichgesetzt, so Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril: „Subjekte werden so einem bestimmten religiösen Kollektiv (dem *Islam*) zugeordnet, sie werden als homogene Gruppe konstruiert, die als grundsätzlich anders als die *eigene* Gruppe wahrgenommen wird. Der Islam wird zur *anderen*, zur *fremden* Religion“ (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 19). Jugendliche werden mit Hilfe der „sozialen Deutungs- und Identifikationspraxis Religion“ als Muslim:innen hergestellt bzw. „muslimisiert“ oder muslimischer gemacht als sie sind. Das kann auch dazu führen, dass sie sich selbst „muslimisieren“ (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 20). Die „Muslimisierung“ muslimischer Migrant:innen hat religiös und ethnisch aufgeladene Zuschreibungen zur Folge und fungiert als symbolische Differenzlinie zwischen ‚Wir‘ und ‚Ihr‘, auch im schulischen Raum (Lingen-Ali, 2013, S. 26).

Dies führt dazu, dass muslimische Schüler:innen, Studierende und Lehrkräfte im Bildungsbereich häufig Diskriminierung erleben. Ihre muslimische Identität wird oft überbetont und als Erklärung für ihr Verhalten

genutzt, insbesondere bei herausforderndem Benehmen. Geschlechtsspezifische Stereotype verstärken diese Problematik: Mädchen gelten als unterdrückt, Jungen als gewalttätig. Dies führt zu strukturellen Benachteiligungen wie ungerechten Leistungsbewertungen oder niedrigeren Schulempfehlungen. Bildungsmaterialien verstärken diese Problematik, indem der Islam oft im Zusammenhang mit Konflikten dargestellt wird. Präventionsprogramme gegen Extremismus stigmatisieren Muslim:innen zusätzlich, indem sie sie primär als potenzielle Täter:innen adressieren. Es fehlt zudem bisher an einer breiten Anerkennung von antimuslimischem Rassismus als eigenständiges Problem.

Begründungsansätze zur Verknüpfung der antisemitismuskritischen und antimuslimisch-rassismuskritischen Bildung

Wer über Diskriminierung von Jüdinnen:Juden und Muslim:innen nachdenkt, wird die wechselseitige Abhängigkeit beider Bereiche auf der gesellschaftspolitischen Ebene wahrnehmen. Wenn die Würde aller Menschen in Deutschland unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrer Religion geschützt werden soll, muss jeder Form von Diskriminierung entschieden entgegengetreten werden. Das oberste Prinzip der freiheitlich demokratischen Grundordnung in Deutschland, nämlich die Gleichheit aller vor dem Gesetz, ist zu schützen. Das Wiedererstarken und die enorme neue Sichtbarkeit des Antisemitismus einerseits, aber auch des antimuslimischen Rassismus andererseits, widersprechen den Grundprinzipien eines demokratischen Staates.

Die Theologin Marianne Moyaert stellt in ihrem Werk „Christian Imaginations of the Religious Other“ (Moyaert, 2024) mit Bezug auf Guy G. Stroumsa (2021) heraus, dass sich die Begriffsverwendung von ‚Antisemitismus‘ bereits im Jahr 1860 bei Moritz Steinschneider findet. Steinschneider verwendet in seiner Kritik an den Darlegungen des Philologen Ernest Renan den Begriff des Antisemitismus jedoch in einem weiteren Sinne. Moyaert schreibt:

Here the term refers to both the Jews and the Muslims. Many have forgotten the shared history of hatred against Jews and Muslims ... and have forgotten that the figure of the Semite, which

brings Jews and Muslims together underlines antisemitism
(Moyaert, 2024, S. 274)

Hier wird deutlich, dass sich im Begriff des Antisemitismus und seiner Bedeutung ursprünglich eine Verknüpfung beider Phänomene fand. Auch wenn zu berücksichtigen ist, dass sich die Bedeutung von Begrifflichkeiten im Sprachgebrauch durchaus wandelt und unter Antisemitismus gegenwärtig vielmehr dezidiert Judenfeindschaft (Bernstein, 2020) oder Hass gegenüber Jüdinnen und Juden (Arbeitsdefinition der IHRA) zu verstehen ist, gilt es wahrzunehmen und zu berücksichtigen, dass beide Phänomene eine ‚geteilte Geschichte‘ aufweisen.

Zwei zentrale Erkenntnisse der „Mitte-Studien“ zeigen die Verknüpfung beider Phänomene: Erstens sind problematische Einstellungen nicht nur am Rand der Gesellschaft zu finden, sondern auch in ihrer Mitte weit verbreitet. Damit wird der Extremismus-Begriff hinterfragt, der problematische Haltungen ausschließlich an den gesellschaftlichen Rändern verortet. Zweitens treten menschenfeindliche Einstellungen häufig nicht isoliert auf – wer eine Gruppe abwertet, neigt mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, auch andere Gruppen abzulehnen. Das verbindende Element ist ein grundlegendes Ungleichwertigkeitsdenken (Zick et al., 2023).

Auch der Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit weist auf derartige Überschneidungen hin: „Im Bereich des Rechtsextremismus werden deutliche ideologische Verbindungen zwischen Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus sichtbar. Jenseits dieses Bereichs ist zumindest eine Korrelation zwischen beiden erkennbar“ (UEM, 2023, S. 19).

Ein weiterer Aspekt ist, dass die thematische Verschränkung von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus auch bei näherer Betrachtung des gesellschaftlichen Diskurses im Kontext des Israel-Palästina-Krieges deutlich wird. Die politische Lage im sogenannten Nahen Osten wird oft als religiöser Konflikt zwischen Jüdinnen:Juden und Muslim:innen konstruiert. In diesem Zusammenhang werden feindselige Einstellungen auch in Deutschland als Ausdruck eines grundsätzlichen Gruppenkonflikts zwischen diesen beiden Gruppen dargestellt und externalisiert – insbesondere bei Muslim:innen als spezifisch muslimischer oder importierter Antisemi-

tismus (Öztürk & Pickel, 2024). Seit dem 7. Oktober 2023 haben antisemitische, aber auch antimuslimische Anfeindungen sowie Straftaten in der Gesamtgesellschaft dramatisch zugenommen. Eine getrennte Betrachtung dieser Phänomene würde wichtige Dynamiken übersehen, die insbesondere in Bildungsprozessen, digitalen Radikalisierungsstrategien und politischen Debatten eine Rolle spielen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, den Juliane Wetzel (2016) thematisiert, ist die Verknüpfung von übersteigter Israel-Solidarität und antimuslimischem Rassismus. Während israelbezogener Antisemitismus im gesamten politischen Spektrum auftritt und Israel dämonisiert oder delegitimiert, zeigt sich in rechtspopulistischen und rechtsextremen Kreisen eine übertriebene Solidarität mit Israel, die oft mit antimuslimischem Rassismus verknüpft ist. Diese sogenannte ‚philosemitische‘ Haltung dient dabei nicht dem Schutz jüdischer Gemeinschaften, sondern zielt darauf ab, Bündnisse gegen ‚den Islam‘ zu schaffen. Ein Beispiel ist die English Defence League (EDL) in Großbritannien, die ihre proisraelische Position nutzt, um islamfeindliche Agenden zu legitimieren. Ähnliche Muster finden sich bei rechtspopulistischen Parteien, wie der FPÖ in Österreich, der AfD in Deutschland oder Bewegungen wie PEGIDA. Diese Gruppen propagieren eine angebliche Verteidigung ‚jüdisch-christlicher Werte‘ gegen eine imaginierte islamische Bedrohung, oft gestützt durch Verschwörungstheorien wie die ‚Eurabia‘-These, die eine Islamisierung Europas unterstellt. Die vermeintliche Solidarität mit Israel dient dabei häufig als Deckmantel für Rassismus und Rechtsextremismus, wobei Jüdinnen:Juden instrumentalisiert werden. Philosemitismus, der mit antimuslimischen Ressentiments einhergeht, birgt die Gefahr, in Antisemitismus umzuschlagen, insbesondere wenn die Erwartungen an jüdische Gemeinschaften nicht erfüllt werden (Wetzel, 2016, S. 56–60).

In dieser Hinsicht ist zu beachten, wie Esra Özyürek (2023) in ihren Studien zur Erinnerungskultur und muslimischer Zugehörigkeit in Deutschland betont, dass sich in Europa eine spezifische Verschiebung in der Wahrnehmung und Adressierung antisemitischer Haltungen vollzogen hat. Özyürek beschreibt es als historische Ironie, dass gerade in den Städten, in denen einige der radikalsten Formen des Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert ihren Ausgang nahmen – insbesondere in Wien und Berlin

– nunmehr migrantisch-muslimische Gruppen als Träger eines vermeintlich „neuen Antisemitismus“ problematisiert und pathologisiert wurden. Dieser Diskurs konstruiert Antisemitismus als eine Haltung, die von außen – durch Migration – in ein ansonsten als „postantisemitisch“ imaginiertes Europa getragen werde. Antisemitismus wird damit als eine exogene Bedrohung dargestellt, die weniger mit europäischer Geschichte und Strukturproblemen als mit dem „Anderen“, insbesondere dem muslimischen Anderen, verknüpft ist.

Diese Externalisierung des Antisemitismus führt, so Özyürek, nicht nur zu einer problematischen Verschiebung der Verantwortlichkeiten, sondern auch zu einer normativen Hierarchisierung unterschiedlicher Diskriminierungsformen. Die Zuschreibung des Antisemitismus an muslimische Migrant:innen separiert diesen von anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – wie Rassismus, antimuslimischem Rassismus oder Antiziganismus – und suggeriert zugleich, dass letztere eine geringere gesellschaftspolitische Relevanz oder Gefährlichkeit besäßen. Diese Trennung schlägt sich nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern auch in staatlichen Förderstrukturen nieder.

Ein prägnantes Beispiel hierfür liefert die Analyse der staatlichen Förderpraxis seit Beginn der 2000er-Jahre. Bereits 2002 und 2003 initiierte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Studien und Programme, die sich explizit auf antisemitische, sexistische und homophobe Einstellungen unter muslimischen Migranten konzentrierten. Die Gründung der Task Force Education on Antisemitism erfolgte mit dem erklärten Ziel, über die klassischen Konzepte der allgemeinen Menschenrechtsbildung hinauszugehen und pädagogische Strategien zu entwickeln, die gezielt den „neuen“ Antisemitismus adressieren sollten. Das Förderprogramm „Vielfalt tut gut“ aus dem Jahr 2006 differenzierte dabei zwischen einem „historischen“ Antisemitismus, der ostdeutschen Jugendlichen unterstellt wurde, und einem „aktuellen“ Antisemitismus, der muslimischen Migrant:innen zugeschrieben wurde – eine Differenzierung, die eine gefährliche semantische Gewichtung impliziert: Während der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft als historisch rückständig und somit überwunden oder überwindbar galt, wurde der Antisemitismus unter Muslim:innen als gegenwärtig, virulent und zukunftsbedrohlich codiert.

Diese Tendenz zur Exotisierung und Singularisierung muslimischer Antisemitismen manifestierte sich auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung jener Zeit. Wie Özyürek darlegt, zielten zahlreiche Forschungsprojekte und öffentliche Diskurse weniger auf eine gemeinsame Analyse struktureller Parallelen zwischen Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus ab, sondern betonten vielmehr deren Differenz und Unvereinbarkeit. So entstand ein Diskursrahmen, in dem muslimische Gemeinschaften zugleich als Adressaten antisemitismuskritischer Bildungsmaßnahmen und als potenzielle Gefährdung für jüdisches Leben in Deutschland wahrgenommen wurden. Dabei wurde übersehen, dass auch muslimische Menschen von Rassismus, Ausgrenzung und Gewalt betroffen sind – teilweise von denselben Akteur:innen, die antisemitische Ressentiments propagieren (Özyürek, 2023, S. 78-80).

Diese Entwicklung verdeutlicht die Dringlichkeit einer integrativen Perspektive in der antisemitismus- und rassismuskritischen Bildungsarbeit. Es bedarf eines intersektionalen Ansatzes, der nicht in einer Konkurrenz der Diskriminierungsformen mündet, sondern ihre wechselseitigen Bedingtheiten, strukturellen Gemeinsamkeiten und historischen Verflechtungen herausarbeitet. Antisemitismuskritische und antimuslimisch-rassismuskritische Bildung müssen daher in einem gemeinsamen Horizont gedacht werden, der die Komplexität gesellschaftlicher Machtverhältnisse und die Pluralität diskriminierungskritischer Perspektiven ernst nimmt. Ein solcher Ansatz kann nicht nur zur Stärkung demokratischer Bildung beitragen, sondern auch zur Förderung solidarischer Lern- und Handlungskulturen in einer von Diversität geprägten Gesellschaft.

Für eine wirksame Bildungsarbeit ist daher eine diskriminierungsformübergreifende, intersektionale Perspektive von Bedeutung.

Bildungsprogramme zu antisemitismuskritischer und antimuslimisch-rassismuskritischer Bildung an deutschen Hochschulen

Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus werden in der *Nationalen Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben* (NASAS, 2022), der *EU-Strategie zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Förderung jüdischen Lebens*

(Europäische Kommission, 2021), dem *Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus* (BMI, 2017) sowie dem *Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit* (UEM, 2023) als ernsthafte Bedrohungen für die demokratischen Grundwerte identifiziert. In diesen Berichten und Strategien wird Bildung als zentrales Mittel betont, um Intoleranz und Diskriminierung wirksam zu begegnen.

Hierbei sind innerhalb der formalen Bildungseinrichtungen sowohl die Schulen als auch die Hochschulen gefragt und in der Verantwortung. Hochschulen tragen eine besondere Verantwortung, da sie nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung und -aneignung sind, sondern auch zukünftige Multiplikator:innen für die Gesellschaft ausbilden. Insbesondere in der Lehrkräftebildung liegt eine zentrale Aufgabe: Lehrkräfte aller Fächer prägen die Perspektiven und Haltungen der kommenden Generationen. Hochschulen können Studierenden die Möglichkeit bieten, rassismuskritische, diversitäts- und religionssensible Kompetenzen zu erlangen.

Derzeit bieten sechs deutsche Hochschulen Bildungsprogramme zur antisemitismuskritischen Bildung an, meist in Form von Zertifikaten oder Studienprofilen.² Diese Programme sind fakultativ und ergänzen das reguläre Studium:

- Universität Würzburg (seit WS 2022/23): Zertifikat „Antisemitismuskritische Bildung für Unterricht und Schule (ZABUS)“, speziell für Lehramtsstudierende.³
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (seit WS 2023/24): Studienprofil „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit“ für Studierende aller Fächer.⁴

2 Die Zusammenstellung der Ergebnisse beruht auf einer Internetrecherche anhand der Onlinedarstellungen der Hochschulen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3 Neues Zusatzstudium ZABUS, online verfügbar unter: <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/neues-zusatzstudium-zabus/> [Zugriff: 19.10.2024].

4 Studienprofil Antisemitismuskritische Bildungsarbeit, online verfügbar unter: <https://www.phludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/geschichte/studium-undlehre/studienprofil-antisemitismuskritische-bildungsarbeit> [Zugriff: 19.10.2024].

- Universität Kiel, Zentrum für Lehrbildung (seit SoSe 2024): Zertifikatskurs „Antisemitismuskritische Bildung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft“ für Studierende aller Fachrichtungen.⁵
- Universität Tübingen (seit WS 2024/25): Zertifikat „Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus“ für Studierende aller Fächer.⁶
- Universität Bamberg (seit WS 2024/25): Zertifikat „Antisemitismuskritische Bildung“ für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende.⁷
- Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Aachen, k.A.): Zertifikat „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit“ für Fach- und Leitungskräfte, Journalist:innen und Medienschaffende (derzeit nicht angeboten).⁸

Unseren Recherchen zufolge gibt es bislang keinen eigenen Zertifikatsstudiengang zum antimuslimischen Rassismus an einer Hochschule in Deutschland, wohl aber einzelne Seminare, Vorträge und Workshops zu diesem Thema. Ein Online-Kurs zum antimuslimischen Rassismus wird auf nichtuniversitärer Basis von freien, zivilgesellschaftlichen Organisationen angeboten.⁹

Bis zum WS 2024/25 fehlten an der Universität Tübingen zentrale Bildungsangebote zu Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Einzelveranstaltungen existierten, jedoch ohne strukturelle Verankerung im Curriculum. Zum Wintersemester 2024/25 wurde an der Universität Tü-

5 Zertifikatskurs Antisemitismuskritische Bildung, online verfügbar unter: https://www.zfl.unikiel.de/de/workshops/Zertifikatskursn%20Antisemitismuskritischen%20Bildung_web.pdf [Zugriff: 12.11.2024].

6 Zertifikat Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus, online verfügbar unter: <https://uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/ueberfachliche-kompetenzen/zertifikate/zertifikat-bildung-gegen-antisemitismus-und-antimuslimischen-rassismus/> [Zugriff: 19.10.2024].

7 Zertifikat Antisemitismuskritische Bildung, online verfügbar unter: <https://www.uni-bamberg.de/babt/schlueselkompetenzen/angebote-fuer-studierende/zertifikatan-antisemitismuskritische-bildung/> [Zugriff: 12.11.2024].

8 Zertifikat Antisemitismuskritische Bildungsarbeit, online verfügbar unter: <https://katho-nrw.de/weiterbildung/weiterbildungskurse/antisemitismuskritische-bildungsarbeit> [Zugriff: 12.11.2024].

9 Unter: <https://antimuslimischer-rassismus.de/> [Zugriff: 05.01.2025].

bingen das Zertifikat „Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus“¹⁰ als überfachliches Angebot für alle Studierenden eingeführt. Initiiert, konzipiert und verantwortet wird das Zertifikat durch die Autor:innen dieses Artikels und somit durch ein interreligiöses Team von Wissenschaftler:innen (jüdisch, christlich, muslimisch). Das Zertifikat vermittelt grundlegende Kenntnisse über beide Phänomene und fördert durch Selbstreflexion und Perspektivenwechsel kritisches Denken sowie Handlungskompetenzen. Darüber hinaus soll es eine reflektierte Auseinandersetzung mit diesen Themen ermöglichen und langfristig zu deren systematischen Verankerung in der Hochschulbildung beitragen.

Studierende erhalten praxisnahe Einblicke durch Exkursionen und Expertengespräche und werden dazu ermutigt, das erworbene Wissen in ihrem Studien- und Berufsalltag anzuwenden. Es zeichnet sich zudem dadurch aus, dass es über die bloße Vermittlung von Wissen zu historischen und aktuellen Erscheinungsformen dieser Diskriminierungsphänomene hinausgeht und eine ganzheitliche Herangehensweise verfolgt. Dabei werden auch affektive und behaviorale Dimensionen angesprochen, insbesondere durch innovative und immersive Methoden wie die Einbeziehung von Virtual Reality zur Förderung von Empathie und Perspektivenwechsel. Das Zertifikat wird künftig in enger Kooperation mit dem Institut für Rechtsextremismusforschung (IRex) angeboten, wodurch wissenschaftliche Erkenntnisse direkt in die Lehre einfließen.

Fazit und Ausblick

Hochschulen tragen die Verantwortung, Studierenden eine Bildung zu antisemitismuskritischen und antimuslimisch-rassismuskritischen Themen zu ermöglichen. Für Lehramtsstudierende sollte dies ein obligatorischer Bestandteil des Studiums sein, der *berufsbezogen* in den Bildungswissenschaften mit Bezug zur eigenen Lehrer:innenprofessionalität, etwa durch Reflexion der eigenen Sozialisation, Werte und unbewussten Prägungen (Dreier et al., 2022, S. 251) sowie *fachspezifisch* in relevanten Disziplinen verankert wird. Zudem sind eine Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrer:innenbildung sowie berufs begleitende Fort- und Weiterbildungen essenziell.

10 Unter: <https://uni-tuebingen.de/de/267828> [Zugriff: 05.02.2025].

Abschließend ist festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus nicht nur eine akademische Notwendigkeit darstellt, sondern auch eine ethische Verantwortung für Hochschulen und Bildungseinrichtungen. Das oben dargestellte Zertifikat ist ein Versuch, dieser gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden. Ziel ist es, eine diskriminierungsformübergreifende und intersektionale Perspektive als integralen Bestandteil der (Hoch-)Schulbildung langfristig und strukturell zu verankern.

Literatur

- ADORNO, T. W. (1951/1980).** *Minima Moralia. Gesammelte Schriften Band 4.* Suhrkamp.
- ALLBUS 2012 = GESIS – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (2012).** *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften 2012* (ALLBUS 2012) [Datensatz]. GESIS Datenarchiv. <https://doi.org/10.4232/1.11759>
- ALLBUS 2016 = GESIS – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (2016).** *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften 2016* (ALLBUS 2016) [Datensatz]. GESIS Datenarchiv. <https://doi.org/10.4232/1.12662>
- ALLBUS 2021 = GESIS – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (2021).** *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften 2021* (ALLBUS 2021) [Datensatz]. GESIS Datenarchiv. <https://doi.org/10.4232/1.13820>
- ATTIA, I. (2017).** Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 181–192). Springer
VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_11
- BERNSTEIN, J. (2020).** *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen.* Beltz Juventa.
- BMI = BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT (HRSG.) (2017).** *Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus. Positionen und Maßnahmen zum Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und den darauf bezogenen Diskriminierungen.* https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nap.pdf?__blob=publicationFile&v=9
- CASTRO VARELA, M. D. M. (2016).** Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–166). Beltz.
- CLAIM – ALLIANZ GEGEN ISLAM- UND MUSLIMFEINDLICHKEIT (2024).** *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus: Antimuslimische Vorfälle in Deutschland 2023.* https://www.claim-allianz.de/content/uploads/2024/06/20240620_lagebild-amr_2023_claim.pdf

- DECKER, O., KIESS, J., HELLER, A., & BRÄHLER, E. (HRSG.) (2024). *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen*. Psychosozial-Verlag.
- DIEKMANN, I. (2023). *Muslim*innen- und Islamfeindlichkeit. Zur differenzierten Betrachtung von Vorurteilen gegenüber Menschen und Religion*. Springer VS.
- DREIER, W., GAUTSCHI, P., KUMAR, V., RIEDWEG, N., SAUER, L., & SIGEL, R. (HRSG.) (2022). *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich. Antisemitismus und Bildung Band 4*. Wochenschau.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (HRSG.) (2021). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Strategie der EU zur Bekämpfung von Antisemitismus und zur Förderung jüdischen Lebens (2021– 2030)*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615>
- FRA = EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, FRA (2024A). *Jewish People's Experiences and Perceptions of Antisemitism. EU Survey of Jewish People*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-experiences-perceptions-antisemitism-survey_en.pdf
- FRA = EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, FRA (2024B). *Being Muslim in the EU. EU Survey on Immigrants and Descendants of Immigrants*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-being-muslim-in-the-eu_en.pdf
- HEB, C. (2024). Imagination/Projektion. In P. Ullrich, A. Danilina, K. Holz, U. Jensen & J. Weyand, (Hrsg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft* (S. 98–102). Wallstein.
- HORKHEIMER, M., & ADORNO, T. W. (1947/1990). Elemente des Antisemitismus. In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Hrsg.), *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (S. 177–217). Suhrkamp.
- IHRA 2016 = INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE (2016). *Arbeitsdefinition von Antisemitismus*. <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus>
- JDA 2021 = JERUSALEM DECLARATION ON ANTISEMITISM (2021). *Jerusalem Declaration on Antisemitism*. <https://jerusalemdeclaration.org/>
- KESKINKILIÇ, O. Z. (2019). „Was ist antimuslimischer Rassismus?“. *Islamophobie, Islamfeindlichkeit, Antimuslimischer Rassismus – viele Begriffe für ein Phänomen?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/>
- LAPIDOT, E. (2020). *Jews out of the Question. A Critique of Anti-Anti-Semitism*. SUNY Press.
- LINGEN-ALI, U. (2013). Die ‚andere‘ Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung – Wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 324–341). Wochenschau.

- LINGEN-ALI, U., & MECHERIL, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17–24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>
- MATTERN, A. J. (2020). “Esau’s Kiss or the Sublation of the Jewish Figure of the Human into the Liberal Form of Consciousness“, *Jewish Studies Quarterly*, 27, 22–37.
- MATTERN, A. J. (IN VERÖFF.). „Die totalitäre Versuchung? Zur ontologischen Perspektive auf die Judenfeindschaft im rabbinischen Denken“. In R. Boschki, R., F. Schweitzer & F. Ulfat (Hrsg.). *Braucht Antisemitismusprävention empirische Forschung? Perspektiven für Bildung und Religionspädagogik*. Waxmann.
- MEYER-BLANCK, M. (2024). *Glaube und Hass. Antisemitismus im Christentum*. Mohr Siebeck.
- MÖLLER, K. (2017). „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKO)? – Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin?. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Dokumentation. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik* (S. 23–40). Stuttgart.
- MOYAERT, M. (2024). *Christian Imaginations of the Religious Other. A History of Religionization*. Wiley-Blackwell.
- NASAS = NATIONALE STRATEGIE GEGEN ANTISEMITISMUS UND FÜR JÜDISCHES LEBEN (NASAS) (2022). *Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus* (Hrsg.). <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/wehrhafte-demokratie/nationale-strategie-gegen-antisemitismus/nationale-strategie-gegen-antisemitismus-node.html>.
- NIRENBERG, D. (2015). *Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens*. C.H. Beck.
- ÖZYÜREK, E. (2023). *Subcontractors of Guilt. Holocaust Memory and Muslim Belonging in Postwar Germany*. Stanford University Press.
- ÖZTÜRK, C., & PICKEL, G. (2024). Antisemitismus unter Muslim*innen: Sozialisation, religiöse Tradierung oder herkunftsübergreifendes Feindbild des islamischen Fundamentalismus. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00195-2>
- PANGRITZ, A. (2023). *Die Schattenseite des Christentums. Theologie und Antisemitismus*. Kohlhammer.
- PICKEL, G. (2019). *Religionsmonitor 2019. Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt*. Bertelsmann Stiftung.
- REGNAULT, F. (2003). *Notre objet a. Verdier*.
- SAID, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon.
- SALZBORN, S. (2010). *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich*. Nomos.
- SALZBORN, S. (2022). *Antisemitismustheorien*. Springer.
- SARTRE, J.-P. (1948). *Betrachtungen zur Judenfrage*. Europa-Verlag.
- SCHÄFER, P. (2020). *Kurze Geschichte des Antisemitismus* (2. Aufl.). Beck.

- SOLA, P. (2024).** *Le Juif et le nazi: Métaphysique de l'antisémitisme*. L'Harmattan.
- STROUMSA, G. G. (2021).** *The Idea of Semitic Monotheism. The Rise and Fall of a Scholarly Myth*. Oxford University Press.
- UEM = UNABHÄNGIGER EXPERTENKREIS MUSLIMFEINDLICHKEIT (HRSG.) (2023).** *Muslimfeindlichkeit - Eine deutsche Bilanz*. Bundesministerium des Innern und für Heimat.
- ULLRICH, P. (2024).** Arbeitsdefinition Antisemitismus, Jerusalemer Erklärung, Nexus- Dokument. In P. Ullrich, S. Arnold, A. Danilina, K. Holz, U. Jensen, I. Seidel & J. Weyand (Hrsg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft* (S. 68–79). Wallstein.
- ULLRICH, P., DANILINA, A., HOLZ, K., JENSEN, U. & WEYAND, J. (HRSG.) (2024).** *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*. Wallstein.
- VOLKOV, S. (2000).** *Antisemitismus als kultureller Code. 10 Essays*. C.H. Beck.
- WETZEL, J. (2016).** Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus im Kontext Nahostkonflikt. In M. Niehoff (Hrsg.), *Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung* (S. 51–64). Wochenschau.
- ZICK, A., KÜPPER, B., & MOKROS, N. (2023).** *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. J.H.W. Dietz.

Coaching als Format und Ressource für reflexiv-professionelles Schulleitungshandeln?

Thomas Häcker, Maik Walm und Franziska Heyden

Coaching ist ein Kind der Postmoderne, Erzeugnis und gleichzeitig Werkzeug zur Bewältigung der Komplexität und der Paradoxien des postmodernen Lebens. (Böning, 2015, S. 62)

Der Beitrag beschäftigt sich mit Frage, inwieweit Coaching Schulleitungen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben im Kontext einer sich transformierenden Gesellschaft unterstützt und unterstützen kann. Dabei folgt auf die Beschreibung der Gravitationskräfte der gesellschaftlichen und damit auch schulischen Transformation die Entwicklung einer reflexionsorientierten Perspektive als darauf bezogene Antwort. Coaching als konkretes, reflexives Format wird anschließend historisch, definitorisch und in seinen Ambivalenzen dargestellt. Empirisch zeigt sich, dass Schulleitungen bereits Coaching nutzen, bisher allerdings vor allem für die Bewältigung persönlicher Herausforderungen und nicht in ihrer Rolle als „Gatekeeper“ für Schulentwicklungsprozesse. Im Ausblick formulieren die Autor*innen eine mögliche Next Practice, bei der Reflexion als soziale Praxis unterstützt durch transformativ orientierte Schulleitungen institutionalisiert wird.

Einleitung

Transformation als Anforderungsstruktur der Moderne

Unsere Gegenwartsgesellschaften durchlaufen tiefgreifende Transformationsprozesse. Der Begriff Transformationsgesellschaft macht kenntlich, dass wir es in der späten Moderne mit neuartigen Strukturmustern von Veränderungsprozessen zu tun haben, d. h., dass sehr unterschiedliche Prozesse des Strukturwandels zusammentreffen, einander überlagern und sich

wechselseitig verstärken (Schäffter, 2001, S. 41). Globalisierung, Technologisierung, Digitalisierung und das damit aufgebrochene Verhältnis von Raum und Zeit, die durch die Enttraditionalisierung exponentiell angestiegenen Wahlmöglichkeiten und -zwänge sowie die zunehmende Einsicht in die Grenzen unseres Wissens und die damit aufkommenden Zweifel an Fortschritt, Mach- und Verfügbarkeit (Rosa, 2022) erhöhen erstens die Dynamik des sozialen Wandels, zweitens die Notwendigkeit, ständig Entscheidungen zu treffen und dies drittens unter Bedingungen großer Ungewissheit. Die enorm gestiegene Komplexität und Dynamik machen gesellschaftliche Prozesse unübersichtlich. Sie sind mit erheblicher Entscheidungs- und Handlungsunsicherheit verbunden, was hohe Anforderungen an die Transformationsfähigkeit und Resilienz von Individuen und Institutionen stellt.

Schulen sind hier in besonderer Weise herausgefordert, da sie den Bedingungen der Transformationsgesellschaft nicht nur selbst ausgesetzt, sondern zugleich mit der Aufgabe betraut sind, Schülerinnen und Schüler für die Bewältigung dieser Herausforderungen zu bilden. Der ohnehin große Transformationsdruck auf Schulen erhöht sich seit zwei Jahrzehnten zudem sowohl durch (z.T. forschungsgestützte) Reformsteuerung (bspw. Ganztagsbetrieb, individuelle Förderung, Inklusion, Digitalisierung) sowie durch kontingente kriegsbedingte Flüchtlings- und pandemische Krisen.

Reflexivität als Antwort auf Komplexität und Dynamik

Mit den mit Transformationsprozessen verbundenen Anforderungen steigen Unübersichtlichkeit und Ungewissheit. Damit geht die zunehmende Notwendigkeit einher, dies zu verarbeiten, d. h. sich durch Reflexion zu orientieren und zu stabilisieren (Häcker, 2022a, S. 96; Göhlich, 2011, S. 147). Die Reflexionsnotwendigkeiten und -ansprüche verändern sich, d. h. sie steigen an und spitzen sich zu und zwar für alle, insbesondere aber für Professionelle (Helsper, 2021, S. 272). Das in der sogenannten „reflexiven Moderne“ (Beck, 1993) zunehmend gewachsene Bewusstsein für Rückkopplungen, Nebenfolgen, Wechselwirkungen und Zusammenhänge des menschlichen Handelns macht sich auch im Bereich professionellen pädagogischen Handelns, bspw. im Lehrberuf, als Reflexionsanspruch bemerkbar: In den 1990er Jahren „werden zunehmend Reflexionsansprüche

an die Einzelschule, die schulischen Akteure und die einzelnen Lehrer(innen) herangetragen ... und als neue Anforderung institutionalisiert“ (Helsper, 2000, S. 53). Das wirkt sich auch im Lehrberuf auf das Verständnis von Professionalisierung und von Professionalität aus. Man spricht nun im Studium von *reflexiver Professionalisierung* und im Beruf von *reflexiver Professionalität*. Von nun an werden nicht nur potentielle Risiken und nichtintendierte Nebenwirkungen pädagogischen Handelns in ihren institutionellen Einbindungen und Rahmenbedingungen als Gegenstand der Reflexion verstärkt auf die Agenda gesetzt (Häcker, 2019, S. 87). Vielmehr wird *Professionalisierung im Lehrberuf* zunehmend gleichgesetzt mit der *Steigerung von Reflexivität* (Reh, 2004, S. 369). Die *Entwicklung einer reflektierten Handlungsfähigkeit* (Dannemann et al., 2019) wird in allen Phasen der Lehrer*innenbildung Programm und zielt auf Reflexivität als individuelles Merkmal professionell handelnder Lehrpersonen.

Reflexive Professionalität und Reflexionskultur als Desiderate

Versuche, die individuelle Reflexionsfähigkeit im Studium zu steigern, führen über weite Strecken nicht zu den gewünschten Ergebnissen. Zahlreiche Studien attestieren studentischen Reflexionen seit Jahrzehnten mangelnde Qualität. Eine reflexiv-forschende Haltung, die als Merkmal einer sich kontinuierlich entwickelnden Professionalität betrachtet wird, ist bei Lehramtsstudierenden empirisch offenbar nicht bzw. nicht im erhofften Maß zu finden (Häcker, 2022b, S. 679f.). Ähnliches scheint für Lehrpersonen zu gelten. Wyss (2013) zeigt in einer Studie zur Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften, dass bei den von ihr untersuchten Lehrpersonen, obwohl sie großes Interesse und große Bereitschaft bekundeten, sich im Unterrichtsalltag mit der Reflexion von Unterricht zu beschäftigen, solche Reflexionen im Alltag in der Regel gänzlich individuell, wenig strukturiert, unsystematisch, vorwiegend in den Pausen oder auf dem Weg nach Hause und kaum je schriftlich, d. h. zumeist rein gedanklich, erfolgen. Gemeinsame Reflexionen im Schulkollegium scheinen eher selten stattzufinden und sind, wo dies geschieht, oft wenig koordiniert und strukturiert (Wyss, 2013, S. 253f.). Im Blick auf den Anspruch reflexiver Professionalität wirkt die hier erkennbare reflexive Praxis eher defizitär (Häcker, 2022a, S. 101)

Die Ansprüche an die Reflexivität pädagogischer Professioneller und pädagogischer Institutionen sind massiv gestiegen. Helsper (2021) sieht das *erstens* im wachsenden Bedarf und der Notwendigkeit von Beratung der pädagogisch Professionellen in Form von Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung und ständiger Weiterbildung (Helsper, 2021, S. 280) belegt. Das dokumentiert sich für ihn *zweitens* durch die zunehmende Professionalisierung der Reflexionsarbeit und das Aufkommen von „Reflexions-Professionellen“ (Helsper, 2000, S. 53), etwa Coaches, Supervisor*innen, Organisationsberater*innen, sowie in der Folge *drittens* durch die Neuentstehung, Etablierung und Ausdifferenzierung des Feldes „sekundärer“ Professioneller der „Reflexionsunterstützung“, die Helsper als „Reflexionsunterstützungsprofessionelle“ (Helsper, 2021, S. 280) bezeichnet. Gemeint sind die Ausbilder*innen bzw. Berater*innen *hinter* den Coaches, Supervisor*innen und Organisationsberater*innen. Zwar seien Supervision, Coaching und Organisationsberatung in alle pädagogischen Teilbereiche und Felder vorgedrungen und in vielen Bereichen zum Standard avanciert. Doch bilde Supervision im Gegensatz zu Organisationsentwicklung im schulischen Feld immer noch eher eine Ausnahme (Helsper, 2021, S. 280). Eine organisatorisch „*routinisierte Reflexivität*“ (Reh, 2004, S. 368) scheint, bezogen auf Schule, weitgehend ein Desiderat. Gemeint ist „eine organisatorisch verankerte, fest institutionalisierte, Zeiten und Räume umfassende, verbindliche und gemeinsame professionelle Reflexion“, in der „die individuellen professionellen Akteure ... Entlastung und Unterstützung finden, indem sie nicht individuell auf sich verwiesen werden, sondern organisatorische Routinen gemeinsamer Reflexion installiert würden“ (Helsper, 2021, S. 282) mit der Option punktueller Unterstützung durch *Reflexionsprofessionelle*. Wo eine solche Reflexionskultur fehlt, verzichtet Schule auf eine zentrale Ressource, die die Bearbeitung der enormen Transformationsanforderungen sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene unterstützen könnte.

Schulleitungen stellen eine im Blick darauf sowohl individuell besonders betroffene als auch systemisch besonders verantwortliche Personengruppe dar: Sie müssen sich mit transformatorischen Anforderungen nicht nur persönlich und mit Blick auf ihre berufliche Rolle, sondern auch mit Blick auf die von ihnen geleitete Schule als ganze, den Unterricht und sämt-

liche Akteur*innen auseinandersetzen und bestimmen dabei als „Gatekeeper“ die Kultur der Reflexivität an ihrer Schule maßgeblich mit. Wenn im Folgenden der Frage nachgegangen wird, ob und ggf. welches Potenzial Coaching als Reflexion strukturierendes Format für professionelles Schulleitungshandeln einerseits und für eine mögliche Reflexionskultur an ihren Schulen andererseits haben könnte, begründet sich dies zum einen darin, dass Coaching als *Methodik für Veränderung* (O'Connor & Lages, 2009, S. 28) eng verknüpft ist mit den geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungen. Coaching gilt als „ein Kind der Postmoderne“ und steht zum anderen in dem Ruf, „ein – vielleicht *das* – Instrument der Komplexitätsbewältigung unter den Bedingungen der Postmoderne“ (Böning, 2015, S. 62) zu sein. Angesichts der „Paradoxien des postmodernen Lebens“ (Böning, 2015, S. 62) scheint Coaching eine „realitätsangemessene Beratungsform“ (Fietze, 2016, S. 37) dazustellen. Zwar wird Coaching für Schulleitungen seit geraumer Zeit bundesweit fast flächendeckend als Angebot zur Verfügung gestellt, doch ist über die Quantität und die Qualität seiner Nutzung sowie seine Wirkungen bislang wenig bekannt (siehe Abschn. 3.1).

Im Folgenden werden daher zunächst Besonderheiten, theoretische Potentiale und Grenzen des Beratungsformats *Coaching* vorgestellt. Danach werden einige Ergebnisse von Modellversuchen zum Schulleitungscoaching diskutiert, um empirisch erkennbar werdende Potentiale, Grenzen und Nutzungsreserven von Coaching für Schulleitungen zu umreißen. Dies mündet in abschließende Überlegungen, ob und ggf. wie Schulleitungen die mit Coaching verbundenen Haltungen, Prinzipien, Methoden und Gesprächstechniken für die Weiterentwicklung professionellen Reflektierens und damit der reflexiven Professionalität in der Schule nutzen könnten. Dahinter steht die begründete Vermutung, dass Schulleitungen relevante Gatekeeper auch für die Reflexionskultur ihrer Schule darstellen.

Coaching als Allheilmittel?

Coaching ist bis heute ein unspezifischer Begriff. Das hängt damit zusammen, dass es sich bei Coaching um einen Arbeitsansatz bzw. eine „Methodik für Veränderung“ (O'Connor & Lages, 2009, S. 28) handelt, die sich seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts praktisch entwickelt und

weltweit verbreitet hat. Als eine der Hauptwurzeln des Coachings gilt die eng mit den Namen Carl Rogers und Abraham Maslow verbundene Humanistische Psychologie, die sich, anders als die damals dominierende behavioristische bzw. psychoanalytische Psychologie, mit Themen wie Selbstverwirklichung, Gesundheit, Hoffnung, Liebe, Kreativität, Sinn und wahren Menschsein befasste und ein optimistisches Menschenbild vertrat, nach dem Menschen von Natur aus danach streben, zu wachsen, sich zu entwickeln, vorwärts zu gehen und sich selbst zu verwirklichen. Damit weisen sie ein natürliches Wachstumspotential auf, das mithilfe eines wertschätzenden, empathischen und kongruenten Gegenübers im Gespräch freigelegt und gefördert werden kann (O'Connor & Lages, 2009, S. 40ff.). Für O'Connor und Lages ist Coaching in dieser humanistisch-psychologischen Tradition „ein Mittel zu dem Zweck, Menschen darin zu unterstützen, ein erfülltes und befriedigendes Leben zu führen, und es lässt sich vielfältig definieren“ (O'Connor & Lages, 2009, S. 18). Da zahlreiche weitere Denkansätze aus Philosophie, Psychologie und Psychotherapie Coaching in seinem Ursprung direkt oder indirekt geprägt haben, spricht Draht (2012) von einem „eklektischen Kern des Coaching“ (Drath, 2012, S. 52). Entsprechend unterscheiden sich Menschen, die sich als Coach bezeichnen, beträchtlich in dem, was sie tun und wie sie es tun (vgl. O'Connor & Lages 2009, S. 8; 27) aber auch darin, wo und mit Blick worauf sie es tun: Im beruflichen Kontext mit dem Fokus auf Führung, Zusammenarbeit, Konfliktmanagement, Innovationen, Vertrieb und Veränderungsmanagement (Business-Coaching) oder auf persönliches Wohlbefinden, mentale Stärke und Verhaltensthemen aus dem primär außerberuflichen Bereich (Life-Coaching) bzw. bezogen auf körperliche und psychische Gesundheit (Gesundheits-Coaching) (Böning, 2014, S. 21ff.).

Weil in der Coachingpraxis eine kaum überschaubare Vielfalt von Themen verhandelt werden, und eine Vielzahl von Spezialanwendungen zum Einsatz kommt, wird es ein einziges „richtiges“ Coachingverständnis nicht geben können (Böning, 2015, S. 177). Entsprechend muss Coaching aus der Sicht von Schreyögg (2009) immer multiparadigmatisch gedacht werden und grundsätzlich multidisziplinär orientiert sein. Damit stellt Coaching letztlich „eine Form angewandter Sozialwissenschaft“ (Schreyögg, 2009, S. 47) dar, die ihre anthropologischen und erkenntnis-

theoretischen Prämissen (Meta-Modell), ihre theoretischen Anleihen (Theorien), ihre grundlegenden methodischen Anweisungen (z. B. Interaktionsstil), ihre Praxeologie (Methodik, Tools, Instrumente) und das konkrete Handeln des Coachs explizieren und auf Stimmigkeit prüfen muss (Schreyögg, 2009, S. 47). Bei aller Vielfalt der Einflüsse habe Coaching allerdings, so Drath (2012), einen klaren Fokus und der liege „auf der Flexibilisierung von Verhaltensmustern, der Weiterentwicklung von Persönlichkeit und dem Ausbau von Leistungsfähigkeit und Resilienz“ (Drath, 2012, S. 16).

Coaches bedienen sich dabei eines großen Arsenal von Fragen, um Denkvorgänge anzustoßen und neue Möglichkeiten und Sichtweisen zu eröffnen - kurz: um Reflexion anzuregen und zu strukturieren. Ein Kernelement der Ausbildung zum Coach zielt daher auf den situationsadäquaten Einsatz von konkretisierenden, hypothetischen, paradoxen, zirkulären, auf Ausnahmen oder gar „Wunder“ gerichteten, skalierenden, ziel-, lösungs- und ressourcenorientierten und reframenden Fragen: „Der Coach ist ein Künstler des Fragenstellens“ (Drath, 2012, S. 79). Der Verlauf eines Coachings wird in der Regel in eine Methodik eingebettet, „die dem Coaching-Prozess eine logische Struktur und einen inhaltlichen und zeitlichen Rahmen gibt“ (Drath, 2012, S. 62). Prominent ist dabei das sogenannte GROW-Modell, wobei der Imperativ „Wachse!“ ein Akronym aus den Begriffen „Goal“, „Reality“, „Options/Obstacles“ und „Will“ bildet (Drath, 2012, S. 62f.).

Zurückhaltung und Skepsis gegenüber Coaching

Warum Beratungsformate wie Supervision und Coaching im schulischen Feld immer noch eher eine Ausnahme darstellen, darüber lässt sich nur spekulieren. Allerdings können – bezogen auf Coaching – Faktoren benannt werden, die sowohl Zurückhaltung als auch Skepsis nachvollziehbar machen. Es sind dies die *Nähe zur Psychotherapie* einerseits und der Verdacht, Coaching sei lediglich ein neoliberales *Instrument der Selbstoptimierung* andererseits. Was ist damit gemeint?

Nähe zur Psychotherapie

Dass die Frage nach dem Unterschied zwischen Coaching und Psychotherapie berechtigt und begründet ist, unterstreicht Draht (2012) sehr deutlich, wenn er Coaching als Form von Beratung definiert, „die von externen

Dienstleistern durchgeführt wird, bei dem Modelle, Haltungen und Techniken, die eigentlich ursprünglich für die Behandlung psychisch Kranker entwickelt wurden, auf stabile, leistungsbereite Menschen angewandt werden, die sich weiterentwickeln möchten“ (Drath, 2012, S. 16). Diese Übertragung von Modellen, Haltungen und Techniken bringt es mit sich, dass sich Coaching als Beratungsformat an seiner Grenze zur Psychotherapie abarbeitet. Anschaulich wird dies an der Kontroverse um die Frage, ob Coaching ausschließlich Prozessberatung sei oder auch Inhaltsberatung einschließen könne (Schreyögg & Radatz, 2008). Dabei geht es im Kern um das in der Coachingszene weit verbreitete Dogma: „Coaching ist Hilfe zur Selbsthilfe“ sowie das damit verbundene Tabu: „Coaching ist Beratung ohne Ratschlag“ (Radatz, 2002). Dem hält z. B. Dehner (2009) entgegen, dass das Dogma, nach dem die Lösungen immer und in jedem Fall vom Coachee selbst kommen müssten, auf dem Missverständnis fuße, dass eine richtige Idee aus der Psychotherapie fälschlicherweise auf die Coachingsituation übertragen wurde: In der psychotherapeutischen Ausbildung werde gut begründet gelehrt, mit Ratschlägen gegenüber Klienten Vorsicht walten zu lassen. Das Problem sei dort, dass die oftmals unsicheren und orientierungslosen Patient*innen alles befolgen könnten, was der oder die Therapierende sagt, aus Angst, seine bzw. ihre Unterstützung zu verlieren. Im Coaching sei die Situation aber eine andere. Hier träten dem Coach selbstbewusste und selbstbestimmte Klient*innen gegenüber. Diese hätten kein Problem damit, zu einem Vorschlag „Nein“ zu sagen, wenn sie ihn für nicht adäquat oder unbrauchbar hielten. Die Gefahr, dass Vorschläge aus reinem Anpassungswillen angenommen würden, sei im Coaching eher gering. Konkrete Ratschläge im Coaching seien oft nicht nur hilfreich, sondern manchmal sogar unverzichtbar und würden überdies von Klient*innen, insbesondere im Top-Executive-Bereich, sogar eingefordert (Dehner, 2009, S. 48f.).

Wo die Zurückhaltung gegenüber Coaching als Beratungsformat in seiner herkunftsbedingten Nähe zur Psychotherapie begründet liegt, kann diese nur durch klare Grenzziehung und Kenntlichmachung der Unterschiede in Bezug auf Zielrichtung, Zielgruppe und Grundprinzip überwunden werden. So macht Böning (2015) darauf aufmerksam, dass Coaching, auch wenn es manche Elemente aus dem therapeutischen Bereich übernommen hat, eine andere Zielrichtung verfolgt: Im Coaching geht es „um die Schaffung eines Gesprächsraumes, eines Reservats für den

ruhigen Dialog“ (Böning, 2015, S. 61). Zielgruppe des Coachings ist der stabile, selbstbestimmte Mensch, der sich weiterentwickeln möchte. Coaching ist daher prinzipiell freiwillig und findet ausschließlich auf Initiative des Coachees statt.

Coaching als Instrument der Selbstoptimierung

Coaching wird sehr unterschiedlich bewertet - mal als Instrument der Selbstbefreiung durch den Zugewinn an Handlungsautonomie, mal als Instrument des gesellschaftlichen Steigerungszwangs zur Selbstoptimierung (Fietze 2016, S. 36). Skeptiker*innen „sehen in der parallelen Entwicklung des *flexiblen Kapitalismus* (Sennett, 1998) und der aufkommenden Beratungsform Coaching mehr als nur eine zeitliche Koinzidenz“ (Fietze 2016, S. 36) und stellen bspw. heraus, dass zwischen den Anforderungen des flexiblen Kapitalismus und der Beratungsform Coaching eine strukturelle Passung bestehe. Coaching als eine Beratungsform erhöhe den gesellschaftlichen Leistungsdruck und stelle eine neue subtile Form der Selbstausbeutung dar (Fietze 2016, S. 36f.). Es bediene die neoliberale Aufforderung, jeder Mensch solle sich als Unternehmerin bzw. Unternehmer des eigenen Lebens begreifen, volle Selbstverantwortung über sein Leben übernehmen und der Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung und dem „Selbstoptimierungsimperativ“ (Bröckling, 2007, S. 95) nachkommen. Befürworter*innen hingegen stellen Coaching eher in die Tradition des bürgerlich-emanzipativen Autonomieanspruchs, da es Individuen mit Hilfe von Reflexion zu selbstbestimmtem und lebensklugem Handeln (selbst-)ertüchtige (Fietze, 2016, S. 42). Auch für Böning (2015) kann Coaching dann als in einer aufklärerisch-humanistischen Tradition stehend betrachtet werden, wenn es seitens der Coaching-Partner*innen darum gehe, das klärende Gespräch, die systematische und strukturierte Selbstreflexion zu suchen und die Lösung praktischer Probleme nicht von einer höheren Autorität oder dogmatischen Vorgaben zu erwarten (Böning, 2015, S. 64).

Der Versuch allerdings, Coaching dichotom als Selbstbefreiung oder erzwungene Selbstoptimierung zu fassen, greift zu kurz, wenn man einräumt, dass die Inanspruchnahme von Coaching bspw. zum Zwecke der Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen zugleich als erzwungene Selbstoptimierung und als Akt autonomen Handelns erfolgen kann. Als „Kind der Postmoderne“ entkommt Coaching – wie Fietze feststellt – den „Ambivalenzen der Moderne“ (Bauman, 1995) nicht, sondern bleibt Teil

derselben und treibt diese voran (Fietze, 2016, S. 37). Fietze stellt weiter fest, dass Coaching keineswegs schlicht ein gesellschaftliches Programm der Unterwerfung durch Selbstausbeutung konditioniere. Vielmehr biete es einen Reflexionsraum an, „der in Distanz zu den Handlungszwängen des Alltagslebens neue Spielräume eruiert“ (Fietze, 2016, S. 43). Allerdings muss dem u.E. – nicht nur im Blick auf Coaching von Schulleitungen und von Coaching in der Schule – hinzugefügt werden, dass dies vor allem von dem jeweiligen Coachingkonzept sowie der strukturellen Absicherung der dieses tragenden Prinzipien und der dazu notwendigen Zeiten und Räume abhängig ist.

Schulleitung in Transformation?

Funktionsverschiebung Richtung Management und Führung

Neben den oben geschilderten Veränderungsprozessen, die auch Schulleitungen mit steigenden und sich beschleunigt verändernden Anforderungen konfrontieren, sind es systemische Umsteuerungen (Schulautonomie, Output-Steuerung und dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen), die das Aufgabenspektrum von Schulleitungen in den letzten Jahrzehnten stark verändert und die Schulleitungsfunktionen verschoben haben weg von Verwaltung und Kontrolle hin zu Management und Führung (Wissinger, 2000), ein Trend der Verlagerung der Aufgaben in die Bereiche Kommunikation, Kooperation, Führung und Gestaltung, der auch international zu beobachten ist (Huber, 2003). Vor diesem Hintergrund werde die Amtsübernahme heute weniger als Anpassung an klare Rollenvorgaben verstanden, sondern vielmehr als Aufgabe einer individuellen Rollenausgestaltung. Schulleitungen fühlten sich angesichts dessen zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit verpflichtet, was die Notwendigkeit erhöhe, die Schulleiter*innen-Rolle zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und eine dementsprechende selbstreflexive Haltung zu entwickeln (Dezhgahi et al., 2014, S. 4)

Aus jüngster Zeit liegen zur Arbeit von Schulleitungen vier repräsentative Onlinebefragungen vor, die in den Jahren 2021 (Fichtner et al., 2022) und 2022 (Fichtner et al., 2023; Robert Bosch Stiftung, 2023; Tulowitzki et

al., 2023) durchgeführt wurden. Sie zeigen, wie sich Management und Führung auf der Folie aktueller Entwicklungen gestalten. Als zentrale Herausforderungen bzw. Themen wurden – neben vielen verschiedenen Aufgaben – in unterschiedlicher Rangfolge mit hoher Bedeutung die Umsetzung der Digitalisierung, der Umgang mit dem Personalmangel und die Bewältigung der Bausituation (Fichtner et al., 2022, S. 18; Fichtner et al., 2023, S. 10; Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 7), der hohe Anteil an administrativen Aufgaben (Tulowitzki et al., 2023, S. 11; Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 7) und allgemein eine hohe Arbeitsbelastung und Zeitmangel genannt (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 7). Der Arbeitsmodus bewegt sich aus der Sicht der Befragten stark zwischen Routine und Innovation (Tulowitzki et al., 2023, S. 13). Dabei geben knapp 40% der Befragten an, mehr als 50 Stunden in der Woche zu arbeiten (Tulowitzki et al., 2023, S. 11). Rückblickend auf die vergangenen drei Monate vor dem Befragungstermin geben zudem 57% der Schulleitungen an, „oft“ oder „sehr oft“ in einem als belastend empfundenen Arbeitstempo gearbeitet zu haben, das 60% (Antwortoptionen „oft“ und „sehr oft“) als für sich nicht gut einstufen (Tulowitzki et al., 2023, S. 23). Auf die Frage, wie Schulleitung sein sollte und was es dafür braucht, stimmen 96% der Antwort „Schulleitung braucht kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten (Fort- und Weiterbildungen, Coaching etc.)“ „eher“ oder „voll und ganz“ zu (Fichtner et al., 2022, S. 23). Coaching und Beratung werden dabei auch als Mittel zur Umsetzung von Schulleitungsthemen begriffen, da 55% der Befragten dieser Perspektive „eher“ oder „voll und ganz“ zustimmen (Fichtner et al., 2023, S. 67). In der Untersuchung von Tulowitzki et al. (2023) geben 44% der Schulleitungen an, „Arbeitgeberseitige Angebote (z. B. Kurse oder Coaching-Angebote an Landesinstituten)“ für ihre Fort- und Weiterbildung genutzt zu haben. Weiterhin haben 27% „private Angebote außer Tagungen (z. B. privates Coaching)“ in Anspruch genommen (Tulowitzki et al., 2023, S. 17).

Schulleitungscoaching – Themen und Wirkungen

Was leistet nun aber Schulleitungscoaching angesichts einer solchen Anforderungsstruktur? Zu den Wirkungen von Schulleitungscoaching liegt bislang nur eine Handvoll Studien zu Modellversuchen oder Pilotprojekten vor (Böning, 2015, S. 119ff.), die qualitativ-evaluativ vorgehen, auf kleinen Fallzahlen und zumeist auf Selbstauskünften beruhen und damit lediglich

erste deskriptive, nicht verallgemeinerbare Hinweise auf mögliche Wirkungen liefern (Drexler et al., 2009; Cerni et al., 2010; Dezhgahi et al., 2014).

Beim dem von 2012 bis 2014 von „Schulmanagement NRW“ durchgeführten Pilotprojekt zu dem eigens hierfür entwickelten „Schulleitungs-Coaching (SLC)“ arbeiteten sechs zuvor ausgebildete Coaches (allesamt selbst Schulleitungen mit Erfahrungen in der Leitungsqualifizierung) in der ersten Projektphase mit insgesamt 18 Coachees. Es fanden jeweils fünf Coachingsitzungen in einem zwei- bis vierwöchigen Abstand statt. Das Coaching verstand sich hier als Business Coaching (Dezhgahi et al., 2014, S. 5f.) und wird an anderer Stelle als systemisches, prozess- und lösungsorientiertes Coaching charakterisiert, das sich als Hilfe zur Selbsthilfe versteht und einem nicht-direktiven Ansatz folgt (Baerecke & Gerland-Péus, 2017).

Bei der auf Selbstauskünften von 18 Coachees basierenden Evaluation des Pilotprojekts wurden Organisationsentwicklung, Personalmanagement und Selbstmanagement als die drei größten Herausforderungen ihrer Schulleitungstätigkeit benannt (Dezhgahi et al., 2014, S. 22), die entsprechend auch die Schwerpunkte im Coaching darstellten (Dezhgahi et al., 2014, S. 25). Beim *Selbstmanagement* spielten die Rollenfindung (bzgl. Schulformwechsel, Statuswechsel, eigenes Rollenverständnis) und die Stärkung der eigenen Person (Arbeitsüberlastung, Konflikte mit Kolleg*innen, Unzufriedenheit mit eigenen Arbeitsstrategien) eine Rolle. Beim *Personalmanagement* standen Konflikte (bspw. zwischen Schulleitung und Kollegium, Ängste der Schulleitungen vor Konfliktgesprächen mit Kolleg*innen, Konflikte innerhalb des Kollegiums), Personalentwicklung (bspw. Neuorientierung der Personalentwicklung mit Wechsel der Schulleitung, Klärung von Stellenbesetzungen, Verknüpfung von Entwicklungsgesprächen mit Aufgaben der Schulentwicklung bzw. des pädagogischen Konzepts) und Kommunikation (Gerechtigkeit und Transparenz im Kollegium, Aufbrechen verfestigter Strukturen, Aufgabendelegation, Kontrollpflicht) im Vordergrund. Bei der *Organisationsentwicklung* ging es um Schulorganisation und Schulstruktur (bspw. Schulzusammenschlüsse, Schaffung neuer Strukturen, Organisation neuer schulischer Angebote, Anpassung verfestigter Strukturen an veränderte Bedingungen), Schulentwicklungsprozesse (Antizipation künftiger Organisationsaufgaben, Bestandsaufnahme und Reflexion der Organisationsziele, langfristiger Organisationsaufbau, Probleme wachsen-

der Kollegien, offene Raumfragen) sowie das jeweilige Schulprofil (Anpassung der Schule an veränderte Umweltbedingungen, gezielte Entwicklung eines Schulprofils, Implementierung des Konzepts längeren gemeinsamen Lernens) (Dezhgahi et al., 2014, S. 25ff.).

Als *Vorzüge des Einzelcoachings* wurden erstens die Berücksichtigung der Einzigartigkeit der Person des Coachees, seiner Fälle und seiner Schule genannt: Das Besondere des Einzelcoachings sei die Berücksichtigung der einzelschulspezifischen Problemlage. Ein zweiter Vorzug des Einzelcoachings sei die Intensität, mit der die Themen im Coaching besprochen wurden sowie die Diskretion, die für die Besprechung tiefgehender persönlicher Anliegen immens wichtig war. Ein dritter Vorzug – schließlich – sei die Effektivität und Effizienz des Einzelcoachings (Dezhgahi et al., 2014, S. 30).

Als *thematisch geeignet* für das Coaching erschienen a) persönliche Themen, d. h. Themen wie Rollenfindung, persönliche Probleme, die im beruflichen Kontext mit niemandem besprochen werden können, sowie Themen im Schnittfeld von Schule und eigener Person sowie b) Herausforderungen hoher Komplexität, d. h. Aufgaben, zu deren Lösung es keine standardisierten Verfahren und Methoden gibt, etwa bei Fragen des Personalmanagements und der Organisationsentwicklung.

Als *ungeeignet* eingestuft wurden a) Themen von geringer Komplexität (technische Anliegen, Verwaltungs- und normale Leitungsaufgaben, Geschäftsverteilung, inhaltliche bzw. pädagogische Fragen, Konzeptarbeit, spezielle Anliegen) und b) Coaching bei Schulleitungen, denen die für die Ausübung des Amtes notwendigen Grundkompetenzen fehlen (Dezhgahi et al., 2014, S. 31).

Befragt zu den Auswirkungen des Coachings stellten die Coachees vor allem Veränderungen im eigenen Führungshandeln fest, das Coaching führte zu Abbau von Hemmungen, Zunahme von Gelassenheit, Steigerung von Selbstbewusstsein, Selbstreflexivität und Klarheit, zu Veränderungen der Arbeitsweise. Daten zu Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung blieben hingegen vage und sind wenig belastbar (Dezhgahi et al., 2014, S. 50).

Ergänzend kommt die Evaluation eines Modellprojektes des Bayerischen Förderschulwesens (Drexler et al., 2009), in dessen Rahmen *Coaching als Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungsteams* untersucht wurde,

zu dem Ergebnis, dass diese Form des Coachings sich als ein Format erwiesen habe, „das die Führungskompetenz und Führungsperformanz von Schulleitungen nicht nur zu verbessern hilft, sondern im Sinne eines Unterstützungssystems bei den Schulleitungen auch eine hohe Akzeptanz erfahren hat“ (Drexler et al., 2009, S. 38f.).

Bei der Evaluation einer zehnwöchigen Coaching-Intervention bei 14 australischen Sekundarschulleitungen (Cerni et al., 2010), bei der im Prä-Post-Kontrollgruppendesign alle Lehrkräfte aus jeder der 14 Schulen ihre Schulleitung anhand eines multifaktoriellen Führungsfragebogens bewerteten, zeigte sich, „dass die Mehrheit der Schulleiter, die gecoacht wurden, sich anschließend reflektierter über ihre Denkprozesse und ihr Führungsverhalten äußerten. Sie fühlten sich in der Lage, bewusst Strategien zur Entwicklung einer effektiven Kommunikation einzusetzen“ (Böning, 2015, S. 129).

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei Schulleiter*innen oder Mitarbeiter*innen in Führungspositionen in Bildungseinrichtungen offenbar das Thema Führung im Fokus steht (Böning, 2015, S. 124) und dass sich bei denjenigen Schulleiter*innen, die sich hinsichtlich ihres Führungsverhaltens weiterentwickeln wollten, positive Veränderungen zeigten (Böning, 2015, S. 144). Die aus der Evaluation des Pilotprojekts „Schulleitungs-Coaching (SLC)“ berichteten Effekte lassen sich mit den Begriffen wie Aktivierung, Stabilisierung, Stärkung, Relativierung, Klärung und Flexibilisierung beschreiben und passen zu dem von Drath (2012, S. 16) identifizierten Coaching-Fokus (Flexibilisierung von Verhaltensmustern, Weiterentwicklung von Persönlichkeit, Ausbau von Leistungsfähigkeit und Resilienz). Es deutet demnach einiges darauf hin, dass Coaching in der Einzel- wie der Teamform Potential zur Weiterentwicklung des Führungsverhaltens, bei der Bearbeitung persönlicher Themen, insbesondere bei Themen im Schnittpunkt von Schule und eigener Person, sowie bei Herausforderungen von hoher Komplexität bei einer Vielzahl von Themen in den Bereichen Selbst- und Personalmanagement sowie Organisationsentwicklung aufweist.

Schulleitungscoaching als Reforminstrument für reflexive Professionalität?

Zusammenfassend benötigt Schule, um die transformativen Herausforderungen unserer Zeit bewältigen zu können, ein hohes Maß an reflexiver Professionalität in allen ihren Bereichen. Um sich aber als Institution zu einer professionellen *community of reflection* weiterentwickeln zu können, braucht es organisierte Reflexivität. Auf die transformativen Herausforderungen mit Schulleitungscoaching zu reagieren, erscheint dabei als eine sinnvolle, zugleich aber ambivalente Maßnahme. Schulleitungscoaching nutzt eine der Dynamik und Komplexität krisengeprägter Transformationsgesellschaften angemessene Beratungsform, um – wie im Falle des Schulleitungs-Coachings (SLC) in NRW – Schulleitungen „ganz individuell in ihrem alltäglichen Leitungshandeln“ zu unterstützen, insbesondere mit Blick auf „herausfordernde Situationen im Kontext der Gestaltung von Unterrichtsentwicklung und Transformationsprozessen“ (Gerland-Péus & Toteva, 2013, S. 31). Diese ist offensichtlich wirkungsvoll mit Blick auf die Weiterentwicklung des Führungsverhaltens. Allerdings ist Coaching kein Reformtrojaner. Ob sich das aktivierende, stärkende, relativierende, klärende, flexibilisierende und stabilisierende Coachinggespräch am Ende eher systemstabilisierend oder reformorientiert auswirkt, ist keine Frage des Beratungsformats Coaching selbst, sondern – und das liegt in der Struktur des Formats – vielmehr eine Frage der Agenda des Coachees und zahlreicher weiterer Kontextfaktoren.

Schulleitungscoaching findet in hierarchisch strukturierten Institutionen statt. Dass Fragen der strukturellen Berücksichtigung von Hierarchie, Macht und Abhängigkeit hierbei von größter Bedeutung sind, zeigt sich positiv in den geschilderten Schulleitungscoaching-Projekten darin, dass als zentraler Wirkfaktor „das Vertrauen des Coachees in die Verschwiegenheit des Coachs“ (Dzehgahi et al., 2014, S. 51; Drexler et al., 2009, S. 38) genannt wird. Negativ belegt sich das in Forschungen zu einem anderen Anwendungsfeld von Coaching in der Schule – dem Lerncoaching. Hier zeigt sich, dass die machtstrukturelle Vermischung der Rollen von Lehrperson und Lerncoach dazu führt, dass „Coachinggespräche als Kontrollinstrumente fungieren“ und zu „Gefässe[n] intensiver Erziehung“ werden

(Fankhauser & Hangartner, 2024, S. 233). Gerade das zweite Beispiel verdeutlicht, dass die Coaching-Partner*innen in keinem hierarchischen, machtgestützten Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen dürfen. Die wechselseitige Unabhängigkeit der Coaching-Partner*innen als konstitutives Merkmal dieses Beratungsformats muss im Vorfeld strukturell abgesichert werden, weil die reflexive Bearbeitung machtgestützter Abhängigkeit der Coachingmethodik selbst nicht inhärent ist.

Coaching als Beratungsformat – schließlich – zielt zwar auf „die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung“ (Dezhgahi et al., 2014, S. 4) bzw. auf „reflexive Aktivierung“ (Gerland-Péus, 2012, S. 148), doch ist diese Selbstreflexion stark auf die Lösung praktischer Probleme gerichtet und weist nicht metareflexiv über sich selbst hinaus. Das heißt, ob eine Schulleiter*in, die das Schulleitungscoaching als entlastend und unterstützend erlebt hat und der sich dabei neue Möglichkeiten und Sichtweisen eröffnet haben, auf die Idee kommt, Coaching auch anderen Akteursgruppen der Schule als Beratungsformat zugänglich und für die Reflexionskultur der Schule nutzbar zu machen, ist nicht dem Beratungsformat Coaching inhärent, sondern eine Frage der Perspektiven des Coachees.

Hieran wird etwas Wichtiges deutlich: Der selbstreflexive Zugang von Schulleitungscoaching beinhaltet zwei Perspektiven, die für eine kritisch-reflexive Haltung grundlegend und für die Bewältigung transformatorischer Anforderungen relevant sind, nicht bzw. nicht systematisch: Strukturreflexion und Theoriereflexion (Dannenbeck, 2012, S. 56ff.). Die kritische Reflexion bestehender Strukturen und die eigene Einbezogenheit in diese sowie die Hinzuziehung fremden, anderen, etwa wissenschaftlichen Wissens, müssen über andere Formate wie Schulleitungsfort- und -weiterbildung, Schulentwicklungsberatung o.Ä. eingeholt werden.

Next Practice: Reflexion als soziale Praxis institutionalisieren

Schulleitungen, die erkannt haben, dass Schulen zur Bewältigung von Transformationsprozessen und zur Gestaltung von Unterrichtsentwicklung auf *organisatorisch routinisierte Reflexivität* angewiesen sind, können ihre Gatekeeperfunktion für die Gestaltung einer entsprechenden Reflexionskultur in der Schule aktiv nutzen. Reflexive Professionalität benötigt nicht

nur reflexionsfähige Subjekte, sondern die Einsicht in den „konstitutiv dialogischen Charakter von Reflexion“ (Häcker 2022a, S. 106) und die damit verbundene Notwendigkeit, „Reflexion als soziale Praxis“ (Häcker 2022a, S. 106) zu begreifen und zu gestalten. Um eine kontinuierliche reflexive Praxis und damit ein hohes Niveau an reflexiver Professionalität zu ermöglichen bzw. sicherzustellen, müsste sich bspw. eine Schule zu einer *community of reflection* entwickeln. Dazu bedarf es der Institutionalisierung reflexiver Räume im schulischen Alltag. Es ginge um kollegiale Reflexionszeiten in klar strukturierten Formaten wie Fallbesprechungen in Teams, kollegiale Hospitationen, kollegiale (Fall)beratung, Mentoring, Coaching, kollegiales Teamcoaching, Intervision bzw. Supervision für die Unterrichts- und Schulentwicklung, die systematisch als feste Einrichtung/Option im Schulalltag unter Anrechnung auf die Arbeitszeit verankert bzw. verfügbar sind. Aus diesen Formaten könnten Fort- und Weiterbildungsbedarfe erkennbar werden, die dann über entsprechende Vermittlungsformate gedeckt werden müssten.

Um ein solches Projekt zu bewältigen, wäre es Schulleiter*innen durchaus anzuraten, zunächst Schulleitungscoaching in Anspruch zu nehmen.

Literatur

- BAUMAN, Z. (1995). *Moderne und Ambivalenz, Das Ende der Eindeutigkeit*. Fischer.
- BAERECHE, P., & GERLAND-PÉUS, S. (2017). Warum es pädagogischen Führungskräften mit Coaching besser gehen kann. Eine Einladung, in die Zukunft und die Vergangenheit zu blicken und andere und neue Perspektiven einzunehmen. *Schulverwaltung NRW*, (10), 268–270.
- BÖNING, U. (2014). Business-Coaching mit Führungskräften. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 21–41). Springer VS.
- BÖNING, U. (2015). *Coaching jenseits von Tools und Techniken. Philosophie und Psychologie des Coaching aus systemischer Sicht*. Springer.
- BRÖCKLING, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.
- CERNI, T., CURTIS, G. J., & COLMAR, S. H. (2010). Executive coaching can enhance transformational leadership. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 83–87.
- DANNENBECK, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55–67). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- DEHNER, U. (2009). Beratung mit Ratschlag – Tabubruch im Coaching. *Manager Seminare*, 131(2), 46–49.
- DEZHGAHI, U., GOLDENBAUM, A., & KUHN, H. P. (2014, 25. JUNI). *Abschlussbericht der Evaluation des Landespilotprojekts „Schulleitungs-Coaching“ in Nordrhein-Westfalen*. Universität Kassel.
- DRATH, K. (2012). *Coaching und seine Wurzeln. Erfolgreiche Interventionen und ihre Ursprünge*. Haufe.
- DREXLER, A., UFFELMANN, P., STIPPLER, M., & MÖLLER, H. (2009). Schulleitungscoaching – Konzeption und Ausbildungevaluation. *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 16(3), 35–53.
- FANKHAUSER, R., & HANGARTNER, J. (2024). Zur Machtförmigkeit von schulischen Coachinggesprächen in individualisierten Schul- und Unterrichtssettings. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(2), 233–249.
- FICHTNER, S., BACIA, E., SANDAU, M., HURRELMANN, K., & DOHMEN, D. (2023). *Schule stärken - Digitalisierung gestalten. Cornelsen Schulleitungsstudie 2023*. Berlin.
- FICHTNER, S., BITTNER, M., BAYREUTHER, T., KÜHN, V., HURRELMANN, K., & DOHMEN, D. (2022). *Schule zukunftsfähig machen. Cornelsen Schulleitungsstudie 2022*. Berlin.
- FIETZE, B. (2016). Coaching in der reflexiven Moderne. Zwischen Komplexitätssteigerung und Handlungsfähigkeit. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 36–44). Springer.
- GERLAND-PÉUS, S. (2012). Coaching für Schulleiterinnen und Schulleiter. Neues Unterstützungs-, Professionalisierungs- und Qualifizierungselement. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 23(5), 148–150.
- GERLAND-PÉUS, S., & TOTEVA, I. (2013). 10 Fragen zum Schulleitungs-Coaching (SLC). Medienbrief 01.13, Landschaftsverband Rheinland (LVR), Hrsg., (S. 32–35).
- GÖHLICH, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 57* (S. 138–152). Beltz.
- HÄCKER, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeiling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- HÄCKER, T. (2022A). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In I. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Klinkhardt.
- HÄCKER, T. (2022B). Qualitätskriterien für Reflexion? *Erziehung und Unterricht*, 172(9–10), 679–689.

- HELSPER, W. (2000).** Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.
- HELSPER, W. (2021).** *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB Barbara Budrich.
- HUBER, S.G. (2003).** *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Wolters Kluwer.
- O'CONNOR, J., & LAGES, A. (2009).** *Der große Coaching-Atlas. Schlüsselkonzepte für effektives Coaching: was wirklich funktioniert*. VAK.
- RADATZ, S. (HRSG.). (2002).** *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen; ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten* (2. Aufl.). Systemisches Management.
- REH, S. (2004).** Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- ROBERT BOSCH STIFTUNG (2023).** *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- ROSA, H. (2022).** *Unverfügbarkeit* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- SCHREYÖGG, A. (2009).** Die Wissensstruktur von Coaching. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 47–60). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- SCHREYÖGG, A., & RADATZ, S. (2008).** Coaching mit oder ohne Ratschlag? Pro- und Kontra-Argumente. *Coaching-Magazin*, (1). Verfügbar unter: <https://www.coaching-magazin.de/beruf-coach/coaching-mit-oder-ohne-ratschlag>
- SENNETT, R. (1998).** *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* (3. Aufl.). Berlin.
- TULOWITZKI, P., PIETSCH, M., SPOSATO, G., CRAMER, C., & GROB OPHOFF, J. (2023).** *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022*. Wübben Stiftung Bildung.
- WYSS, C. (2013).** *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Weiterbildung von Lehrkräften als Schnittpunkt von Schulpädagogik und Weiterbildungsforschung

Annika Goeze und Josef Schrader

Der folgende Festschriftbeitrag zu Thorsten Bohl's 60. Geburtstag soll zunächst von dem ausgehen, was uns mit dem Jubilar institutionell verbindet: Wir sind seit 2007 – teils mit langen Unterbrechungen und in variierenden akademischen Positionen – gemeinsam am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen tätig, wenn auch mit Schulpädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung in unterschiedlichen Abteilungen. Gleichwohl haben wir früh einen gemeinsamen Schnittpunkt in unserer Forschungs- und Transferarbeit gefunden: in der Weiterbildung von Lehrkräften in Schulen, die lange Zeit in unterschiedlichen Subdisziplinen bearbeitet wurde, seit Beginn der 2000er-Jahre aber mehr und mehr als eine Aufgabe identifiziert, die als eine generische Aufgabe betrachtet werden kann im Blick auf Konzepte, didaktische Arrangements und angestrebte Wirkungen. Im Folgenden skizzieren wir daher geteilte Vorstellungen zur Bedeutung der berufsbegleitenden Fortbildung des Lehrpersonals, hier vor allem mit Blick auf die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, gehen sodann auf die Potentiale der Nutzung digitaler Videofälle in Fortbildungen für Lehrkräfte ein und skizzieren abschließend ausgewählte Befunde zu Nutzungsmöglichkeiten, Akzeptanz und Wirksamkeit kontrastierender Videos.

Weiterbildung von Lehrkräften – drei Phasen und ein Ziel

Schaut man aus der Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung auf die Schulpädagogik, ist die dritte Phase der Lehrkräftebildung als Phase der

beruflichen Weiterbildung für im Beruf stehende Lehrkräfte schnell als gemeinsames Schnitt- und Handlungsfeld erkannt. Aus diesem spezifischen Blickwinkel fällt besonders ins Auge, dass es Thorsten Bohl in seinem Wirken an unserem Institut, innerhalb der Tübingen School of Education, aber auch in Gremien- und Verbandsstrukturen jenseits einzelner Universitäten schon seit Langem ein wichtiges Anliegen ist, die Lehrkräftebildung zu stärken und sie integriert, d. h. phasenübergreifend und *inklusive* der dritten Phase zu denken; so z. B. aktuell auch als Mitinitiator einer bundesweiten ‚Dachgesellschaft für die Lehrkräftebildung‘ (Stifterverband, 2024a): „Die Lehrkräftebildung in Deutschland ist stark fragmentiert. Unterschiedliche Akteure prägen ohne übergeordnete Koordination die drei Phasen der Lehrkräfteausbildung. Ziel muss es deshalb sein, neue Wege zur Lehreraus- und Lehrerfortbildung aus einem Guss zu beschreiten“ (Stifterverband, 2024b). Aus einem Guss bedeutet für Thorsten Bohl u. a., die dritte Phase der Lehrkräftebildung – die längste, über die Jahrzehnte einer Berufslaufbahn sehr folgenreiche und für die Erwachsenenbildung besonders relevante Phase – nicht losgelöst vom Rest zu betrachten (phasenübergreifende Curricula); oder sie auszublenden, wie es zumindest in der deutschsprachigen Forschung lange Zeit vorherrschend war (mit wichtigen Ausnahmen z. B. Lipowsky, 2014). Denn zwar nimmt die dritte Phase der Lehrkräftebildung die längste Zeit im Leben einer Lehrkraft ein; ob und ggfls. in welchem Ausmaß in ihr jedoch (non-)formale oder auch informelle, ggfls. autodidaktische Fort- und Weiterbildung stattfinden, bleibt unsicherer und unstetiger als in den Phasen zuvor: In der dritten Phase finden Fortbildungen zumeist auf freiwilliger und interessengeleiteter Basis statt; klare Vorgaben zur Weiterbildung, wie sie z. B. in Hamburg etabliert wurden, sind selten. Schon allein angesichts der rasanten Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung bzw. der Künstlichen Intelligenz ist jedoch besonders die Weiterbildung bereits im Beruf stehender Lehrkräfte unverzichtbar, um den technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen der Zeit und bei den aktuellen und nachwachsenden Schülergenerationen gerecht werden zu können. Verstärkt wird der Bedarf an Weiterbildungen noch durch die steigende Zahl von Seiten- und Quereinsteiger:innen, auch in der Schule, während sie in der Erwachsenenbildung immer schon und immer noch den Regelfall darstellt(en).

Ganz gewiss auch vor diesen Hintergründen betont Thorsten Bohl immer wieder die Bedeutung der Universitäten, Forschung nicht nur in die erste und zweite, sondern auch in die dritte Phase der Lehrkräftebildung einzubringen: Er selbst leistet z. B. als Mit-Begründer und Dozent des M.A. Studiengangs ‚Schulforschung und Schulentwicklung‘ an der Universität Tübingen, der auch berufsbegleitend in Teilzeit studierbar ist, einen eigenen Beitrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften; er gibt auch selbst Fortbildungen an einschlägigen Landesinstituten (z. B. ‚Umgang mit Heterogenität. Forschungsstand. Herausforderungen. Perspektiven.‘); zudem initiiert und beteiligt er sich seit vielen Jahren an Studien zur Erforschung effektiver Lehrkräftefortbildungen (z. B. Drüke-Noe et al., 2017; Metz et al., 2014; Richey et al., 2017; 2018).

(Konstrastierende) Videofälle als Medium in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung

Genau dort setzt ein weiteres, uns in Tübingen verbindendes Element an: Die Frage nach dem möglichst wirksamen Einsatz von Fällen, spezifischer Videofällen, für die Weiterbildung, aber auch für die Ausbildung von (angehenden) Lehrenden im Schul- und Hochschulbereich (Batzel et al., 2014; Digel & Schrader, 2013; Goeze et al., 2013; 2014; Syring et al., 2013; 2015; 2016) und bei uns als Erwachsenen- und Weiterbildungsforscher:in auch im Weiterbildungssektor (Digel et al., 2012; Goeze et al., 2010; Goeze, 2016). Enger verbunden waren wir in der DFG-Forschungsgruppe ‚Orchestrating Computer-supported Processes of Learning and Instruction‘, später ‚Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse‘ (FOR738). In beiden Arbeitsgruppen um Thorsten Bohl bzw. Josef Schrader wurden Videos eingesetzt, die Lehr-Lernsituationen aus den oben genannten Bildungsbereichen abbildeten – dabei aber stets als Analyse-, Erkenntnis- und Reflektions-Stimuli für die daran lernenden Lehrenden dienten, nicht als vermeintliche Best-Practice-Beispiele, die es zu imitieren gälte.

Unterrichtsvideos als Analyse-, Erkenntnis- und Reflektions-Stimuli sind ein geeignetes und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften – anders als 2007 beim Start der mehrphasigen DFG-Forschungsgruppe –

mittlerweile stark verbreitetes Medium, um die professionelle Wahrnehmung von Lehr-Lernsituationen bzw. Kompetenzen von Lehrenden (weiter) zu entwickeln (vgl. für Übersichtsarbeiten z. B. Gaudin & Chaliès, 2015; Marsh & Mitchell, 2014; Weng et al., 2023). Die Form(ate), die diese Videofälle annehmen können, sind nunmehr hinreichend bekannt (für eine frühe Systematisierung vgl. Goeze, 2010) und werden jüngst mit KI-basierten Innovationen angereichert (z. B. Fidan & Gencel, 2022).

In der damaligen Forschungsgruppe standen für die beiden Arbeitsgruppen die Fragen im Vordergrund, vor welchem Funktionshintergrund und welcher Zielsetzung welche Video- und Instruktions-Formate besonderes Potential entfalten können: eigene vs. fremde Videofälle (Kleinknecht & Schneider, 2013; Richey et al., 2018), text- vs. videobasierte Fälle (Schneider et al., 2016; Syring et al., 2015), theoretisch und/oder durch O-Töne der handelnden Akteur:innen aus dem Video multiperspektivisch angereicherte Videofälle (Goeze et al., 2013; Goeze et al., 2014), viel, einige oder gar keine Freiheitsgrade bei der Nutzung des Videofallarbeitskonzepts in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung durch Fachleiter:innen (Hetfleisch et al., 2014). Diese Fragen sind auch heute noch virulent und werden weiter empirisch ausdifferenziert (z. B. Kramer et al., 2020) vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zielsetzungen bzw. Wirkungsabsichten.

In der dritten Phase der Lehrkräftebildung gilt es die Besonderheit zu beachten, dass – deutlich stärker ausgeprägt als in der ersten und zweiten Phase – im Beruf stehende Lehrkräfte bereits für sich ‚funktionierendes‘ Wissen, stabile und handlungswirksame Überzeugungen (z. B. in Form von teacher beliefs) sowie mehr oder weniger funktionale Unterrichtsroutinen etabliert haben. Sie sind und fühlen sich regelmäßig nicht mehr als Noviz:innen.

Wenn eine Erweiterung von Wissen, Kognitionen, Konzepten oder Überzeugungen sowie konkrete Veränderungen im bereits etablierten praktischen Handeln von den Beteiligten beabsichtigt sind – wie z. B. derzeit bei Fortbildungen zum lernwirksamen Einsatz digitaler Medien bzw. KI-basierter Tools im Schulkontext –, dann sollten Weiterbildungsinhalte bzw. -materialien – wie z. B. Videofälle – zwei Herausforderungen begegnen können: Sie sollten einerseits anschlussfähig an bestehende und übliche Handlungsformen und -überzeugungen sein, aber andererseits auch tole-

nable kognitive Dissonanzen in veränderungsrelevanten Bereichen hervorgerufen sowie bestehende Präkonzepte und Überzeugungen offen legen und erweitern lassen – gemäß den von Lipowsky (2014) gesichteten Befundlagen zur Wirksamkeit von Lehrkräfteweiterbildungen.

Wenn man angebotsseitig durch Materialauswahl und -instruktionen dieser doppelten Herausforderung gleichzeitig entsprechen möchte, bietet sich der Einsatz von Videofällen an: Diese könnten durch den exemplarisch-kontrastierenden Vergleich von einerseits ‚herkömmlicher Praxis‘, die anschlussfähig an bestehende und übliche Handlungsformen und -überzeugungen ist, und andererseits verbesserter, ‚guter Praxis‘ kognitive Dissonanzen und Irritationen in veränderungsrelevanten Bereichen hervorgerufen sowie bestehende Präkonzepte und Überzeugungen offenlegen und erweitern.

Nutzungsmöglichkeiten, Akzeptanz und Wirksamkeit kontrastierender Videofälle in der Lehrkräfteweiterbildung

Dieser Ansatz wurde von einer Projektgruppe der Autorin jüngst im Rahmen der ‚Tübinger Digitalen Fortbildungsinitiative‘, (einer Initiative, an der auch Thorsten Bohl beteiligt war), erstmals in der dritten Phase der Lehrkräftebildung in Fortbildungen zum lernwirksamen Einsatz digitaler Medien in modernen Fremdsprachen- und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern pilotiert (Wurst et al., 2024; Fütterer et al., 2025). Das Potential von Videos, welche Lernende zum Vergleichen und Kontrastieren auffordert, soll im Folgenden gerade für Lehrkräfte in der dritten Phase entfaltet werden, bevor das umgesetzte Fortbildungskonzept kurz skizziert wird.

Das (Wieder-)Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen zwei Beispielen ist ein grundlegendes Element des menschlichen Lernens und hilft, bereits vorhandene (konzeptuelle) Wissensstrukturen mit neuem Wissen in Verbindung, Abgleich und Verortung zu bringen – sensu Gentner ‚structure mapping‘ zu betreiben: Die ‚Structure Mapping Theory‘ (Gentner, 1983) beschreibt die menschlichen Kognitionen beim strukturellen Abgleich zweier Beispiele in Bezug auf einzelne Elemente sowie Relationen, d. h. Beziehungen zwischen Elementen (Gentner, 1989).

Beispiele können dabei physisch sichtbare Objekte wie z. B. Körper, Abbildungen oder eben auch Videos sein; Elemente aber auch unsichtbare ‚structures‘ wie z. B. zugrundeliegende Konzepte, Funktionsprinzipien oder Vorgehensweisen, wie sie tiefenstrukturell in Videofällen nachvollziehbar und analysierbar werden. Hirstein et al. (2017, S. 475) verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die ‚Theorie negativen Wissens‘ von Oser und Spychiger:

Indem dieser Gegenstand mit anderen Gegenständen verglichen und von anderen Gegenständen abgegrenzt wird, treten die charakteristischen Merkmale des zu lernenden Objekts klarer hervor: ‚Man muss immer wissen, was eine Sache nicht ist, um zu wissen, was sie ist; man muss immer wissen, warum eine Sache nicht funktioniert, damit man weiß, wie sie funktioniert‘ (Oser & Spychiger, 2005, S. 11).

Damit ein solches Vergleichen – Gentner nennt es ‚analogical encoding‘ – lernförderlich sein kann, müssen genügend Ähnlichkeiten zwischen den zu vergleichenden Beispielen vorliegen. Diese werden durch die Konstanthaltung von Eigenschaften des Beispiels gewährleistet, auf die beim Analysieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden explizit *nicht* der Fokus gelegt werden soll. Durch diese Kontextstabilität können Kontraste hervortreten und lernrelevante Charakteristika und ‚elements‘ fokussiert werden (Gentner & Markman, 1994; Gentner et al., 2003; Kurtz & Gentner, 2013). Erste Befunde aus der ersten Phase der Lehrkräftebildung zeigen, dass die Ausprägung eines Kontrasts deutlich sein sollte, damit die Gemeinsamkeiten bzw. Kontraste als solche wahrgenommen werden (Hirstein et al., 2017).

Das Potential von Materialien und Instruktionen, die Lernende zum Vergleichen und Kontrastieren auffordern, ist in der Lehr-Lernforschung vielfach empirisch belegt (Alfieri et al., 2013; Gentner & Markman, 1997; Gentner et al., 2004; Jee et al., 2013; Lipowsky et al., 2019; Namy & Clepper, 2010). Die in diesem Kontext häufig zitierte Übersichtsarbeit von Alfieri, Nokes-Malach und Schunn (2013) beinhaltet eine Meta-Analyse von 57 Untersuchungen, in denen insg. 336 Tests zum Einsatz kamen. Die Analyse ergab, dass das Vergleichen von Fällen im Allgemeinen zu besseren

Lernergebnissen führt als andere Formen der Fallbearbeitung, einschließlich Einzelfallanalysen oder sequenzieller Analyse von Fällen ($d = .50$). Zumeist wurden die vorliegenden Befundlagen, auch jenseits und nachfolgend zu dieser Meta-Analyse, jedoch an Kindern und Jugendlichen, bezogen auf grundlegenden Konzepterwerb – nicht auf anschlussfähige Konzepterweiterung wie in der dritten Phase der Lehrkräftebildung sinnvoll (vgl. oben) – und zumeist ohne den Einsatz von Videos erhoben. „Die Forschungslage zu den Wirkungen kontrastierender Unterrichtsvideos ist jedoch noch dünn und uneinheitlich“ (Lipowsky et al., 2022, S. 127) konstatiert auch die Autorengruppe um Lipowsky. Aber jüngst verstärkt sich die Befassung mit der Thematik, vor allem bezogen auf Schüler:innen (Oberfell et al., 2023; Schwelle, 2016) und die erste Phase der Lehrkräftebildung (Hirstein et al., 2017; Horn & Meier, 2021; Lipowsky et al., 2019; 2022; Meyer-Odewald et al., 2021).

Insbesondere für die dritte Phase der Lehrkräftebildung erscheint die Arbeit mit kontrastierenden Videos deswegen besonders vielversprechend zu sein, weil nicht nur neues Wissen, sondern auch bereits vorhandene Überzeugungen, Prä- oder Fehlkonzepte durch Lernangebote, die zu Vergleichen und zur Beschäftigung mit diesbezüglichen Kontrasten und Dissonanzen anregen, weiterentwickelt oder neu (um-)strukturiert werden könnten. So kann dem Vergleichen von kontrastierenden Video-Beispielen besonderes Potenzial zugeschrieben werden, weil es die oben dargelegte doppelte Anforderung an Fortbildungen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung erfüllen kann, eine ‚herkömmlicher Praxis‘ (‚conventional practice‘-Video), die anschlussfähig an bestehende und übliche Handlungsformen und -überzeugungen ist, einer kontrastierenden, verbesserten ‚guten Praxis‘ (‚good practice‘-Video) gegenüberzustellen. So könnten kognitive Dissonanzen und Irritationen in veränderungsrelevanten Bereichen hervorgerufen sowie bestehende Präkonzepte und Überzeugungen in Fortbildungen bearbeitbar werden (Lipowsky, 2014). Im Folgenden soll kurz skizziert werden, in welchem Rahmen versucht wurde, dieses Potential nutzbar zu machen.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung¹ ist vor diesem Hintergrund ein forschungsbasiertes Fortbildungsangebot zum lernwirksamen Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht entstanden. Das Kon-

zept zielt darauf ab, auf einige grundsätzliche Herausforderungen und Desiderate der Lehrkräftefortbildung konzeptionelle Antworten anzubieten: Daher wurde eine Fortbildung entwickelt, die *fachspezifisch, rein digital, als mehrwöchige Reihe mit u. a. synchronen Online-Austausch-Runden in Professional Learning Communities und asynchronem Selbststudium* durchgeführt wurde; insgesamt mind. 18 Stunden ‚time on task‘ verteilt über mehrere Wochen. In dieser Zeit wurde eine *systematische Verschränkung von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen* realisiert: In bzw. zwischen den einzelnen synchronen Veranstaltungen wurden gezielt Erprobungen in der eigenen Unterrichtspraxis durch die Fortbildungs-Teilnehmer:innen geplant und umgesetzt, welche nachfolgend in Professional Learning Communities bzw. im digitalen Plenum gemeinsam reflektiert wurden. So gab es die Möglichkeit für die Teilnehmer:innen zu erfahren, dass Fortbildungsinhalte ‚brauchbar und nützlich‘ waren. Das Fortbildungskonzept richtet sich in zwei Fachschwerpunkten jeweils getrennt an Gymnasiallehrkräfte der modernen Fremdsprachen sowie der Naturwissenschaften. Die Angebote wurden fachspezifisch und ko-konstruktiv mit Fachleiter-, Fachdidaktiker- und Lehrer:innen im Sinne des *Design-Based-Research-Ansatzes* (Anderson & Shattuck, 2012) entwickelt: Intendierte Lehr- und Lernprozesse wurden durch die gemeinsame Erarbeitung von Problemhorizont, Konzept und Materialien durch Expert:innen aus Forschung und Praxis sowie durch eine kontinuierliche Anpassung von pädagogischem Design und Forschungsaktivitäten über vier Durchgänge des Fortbildungsangebots hinweg geplant, umgesetzt, verbessert und formativ ausgewertet. Durch diese intensive und iterative Verflechtung von Forschung und Praxis konnte eine sehr hohe Akzeptanz der Fortbildung – auch der Video-Materialien, auf denen im Folgenden der Fokus liegen soll – erreicht werden (für einen größeren Einblick in die bisherigen Auswertungen und die Studienkonzeption selbst vgl. Fütterer et al., 2025; Wurst et al., 2024).

Als eine von vier zentralen Elementen der Fortbildung (vgl. Abb. 1) wurden Video-Fallvignetten entwickelt, um Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien durch einen Kontrast zwischen ‚conventional‘ und ‚good practice‘ möglichst ökologisch valide veranschaulichen und am Fall konkret diskutierbar zu machen. Auf die Formulierung ‚best practice‘ wurde bewusst verzichtet, um nicht zu suggerieren, dass es eine ‚optimale Lösung‘ gäbe,

die für alle Situationen (Themen, Klassen, Lehrkräfte, technische Ausstattung, etc.) angemessen wäre.

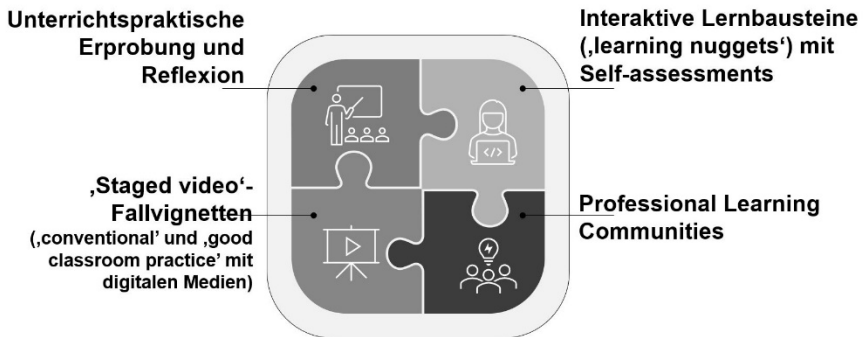


Abb. 1: Zentrale Elemente der Fortbildung „Digitale Medien wirksam einsetzen: ‚Fokus Moderne Fremdsprachen‘ bzw. ‚Fokus Naturwissenschaften‘“

Gemeinsam mit Expert:innen aus Fachdidaktik und Schulpraxis wurden ‚staged videos‘ ko-konstruktiv geskriptet und mit wiederum anderen Lehrkräften vorab getestet und aufgrund von deren Rückmeldungen verbessert, um eine hohe Authentizität und gleichzeitig die benötigten deutlichen Gemeinsamkeiten, aber auch Kontraste (Hirstein et al., 2017; Kurtz & Gentner, 2013) zu gewährleisten. Nachfolgend wurden die Skripte mit Schüler:innen einer Theater-AG und einer Lehrerin verfilmt. Für beide Fächerschwerpunkte wurden jeweils zwei – durch informative Zwischeneinblendungen reduzierte – Doppelstunden (komprimiert auf 10 Videominuten) entwickelt. Die zwei Videos für die Fortbildungsteilnehmer:innen, die Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen sind, enthielten jeweils die gleiche Hörverstehensübung in Englisch für die 7. Klasse; die zwei Videos für die naturwissenschaftliche Fächer unterrichtenden Lehrkräfte zeigten, wie in der 12. Klasse mit dergleichen Biologiesimulation jeweils different umgegangen wurde. Diese Themen – Hörverstehen bzw. Simulation – wurden aufgrund ihrer breiten Anwendbarkeit in verschiedenen Fächern und Altersgruppen gewählt.

Die zwei ‚conventional practice‘ Videos illustrierten einen – so die Einschätzung der Expert:innen und Testenden – ‚gängigen‘, ‚normalen‘ Medieneinsatz mit eher geringer kognitiver Aktivierung der Schüler:innen und größerer Zentrierung auf die Lehrkraft (z. B. Vorführen einer Simulation

durch die Lehrkraft). Die beiden ‚good practice‘ Videos hingegen zeigten – gleichermaßen kreuzvalidiert – gelungenen digitalen Medieneinsatz mit vermehrter kognitiver Aktivierung der Schüler:innen gemäß dem ICAP-Modell (Chi & Wylie, 2014), das in der Fortbildung ein zentrales Referenzmodell war; z. B. arbeiten Schüler:innen in diesem Video am eigenen digitalen Endgerät mit Hilfe von interaktiven Fragen selbstgesteuert durch eine Simulation. Die Unterrichtsstunden waren je nach Fachschwerpunkt in ihrer Grundstruktur und Lernzielen identisch, damit sie den Anforderungen des ‚analogical encoding‘ entsprachen, wonach genügend Ähnlichkeiten zwischen den zu vergleichenden Beispielen vorliegen muss, damit Kontraste hervortreten und lernrelevante Charakteristika fokussiert, erkannt (Gentner et al., 2003; Kurtz & Gentner, 2013) und in die nachfolgende Diskussion eingebracht werden können.

Durch das Konstanthalten der Anzahl der genutzten digitalen Tools in der ‚conventional‘ wie der ‚good practice‘-Variante sollte dem Fehlkonzept begegnet werden, dass die bloße Anzahl der verwendeten digitalen Werkzeuge mit besserer Unterrichtsgestaltung und -ergebnissen zusammenhänge. Vielmehr sollte tiefenstrukturell deutlich werden, dass der Kontrast in dem ‚element‘ des zielgerichteten, qualitativ-hochwertigen Einsatzes digitaler Medien liegt, welcher positiv mit dem Lernen der Schüler:innen in Beziehung steht (Fütterer et al., 2022). 66% der Teilnehmer:innen (Fremdsprachen) bzw. 64% (Naturwissenschaften) stimmten der Aussage „Ich konnte durch die Besprechung der Video-Fallbeispiele in den Kleingruppen einen Bezug zu den theoretischen Konzepten und Modellen der Fortbildung herstellen“ eher bzw. voll zu. Zusätzlich wurden die Video-Fallvignetten zur Validierung auch weiteren Zielgruppen gezeigt: Fortbildner:innen, Lehramtsstudent:innen und Lehrer:innen in Projekt-externen Fortbildungen. Auch die 92 zusätzlichen Beurteilungen dieser ad hoc Stichprobe unterstreichen, dass die Videos so kontrastierend wahrgenommen werden wie intendiert; zudem sehen sich die Teilnehmer:innen „besser in der Lage, Handlungsstrategien für meinen (zukünftigen) Unterricht“ aus ihnen zu entwickeln (für Details: Wurst et al., 2024). Auch vor dem Hintergrund dieser ersten ermutigenden Befunde in der dritten Phase der Lehrkräftebildung erscheinen weitere Untersuchungen zum Potential kontrastierender Unterrichtsvideos sinnvoll.

Zusammenfassend können wir sagen, dass wir uns Thorsten Bohl nicht nur institutionell verbunden fühlen und fühlen – auch wenn allein das alles andere als selbstverständlich wäre. Vielmehr teilen wir mit ihm die Ambition, Bildung durch Weiterbildung von Lehrkräften besser zu machen und hierzu mit den Mitteln von Forschung und Transfer einen Beitrag zu leisten. Aus unserer Sicht ist die Weiterbildung von Lehrkräften eine bildungsbereichsübergreifend zu leistende Aufgabe, die eine Zusammenarbeit zwischen der schulpädagogischen und der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung nicht nur ermöglicht, sondern erfordert. Insofern freuen wir uns auf Austausch und Zusammenarbeit auch in den kommenden Jahren.

Literatur

- ALFIERI, L., NOKES-MALACH, T. J., & SCHUNN, C. D. (2013). Learning through case comparisons: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 48(2), 87–113.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775712>
- ANDERSON, T., & SHATTUCK, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- BATZEL, A., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., LEUDERS, T., EHRET, C., HAUG, R., & HOLZÄPFEL, L. (2014). Kognitive Aktivierung an Haupt- und Realschulen – Konzeptionelle Überlegungen zu einer Videostudie im Mathematikunterricht. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 154–166). Klinkhardt.
- CHI, M. T. H., & WYLIE, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- DIGEL, S., & SCHRADER, J. (HRSG.) (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Schule*. Bertelsmann.
- DIGEL, S., GOEZE, A., & SCHRADER, J. (2012). *Aus Videofällen lernen - Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bertelsmann.
- DRÜKE-NOE, H., MAIER, U., KLEINKNECHT, M., METZ, K., HOPPE, H., & BOHL, T. (2017). Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben professionalisieren – Wie verändert

- eine Fortbildung zu Merkmalen kognitiv-aktivierender Aufgaben die aufgabenbezogene Unterrichtsplanung von Lehrkräften? In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.) *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! (S. 208–223)*. Klinkhardt.
- FIDAN, M., & GENCEL, N. (2022). Supporting the instructional videos with chatbot and peer feedback mechanisms in online learning: The effects on learning performance and intrinsic motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 60(7), 1716–1741.
<https://doi.org/10.1177/07356331221077901>
- FÜTTERER, T., SCHEITER, K., CHENG, X., & STÜRMER, K. (2022). Quality beats frequency? Investigating students' effort in learning when introducing technology in classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102042. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102042>
- FÜTTERER, T., WURST, C., & GOEZE, A. (2025). Rethinking professional development: Development and evaluation of an evidence-based online PD course on the effective use of technology in the classroom. *Education Sciences*, 15(2), 205. <https://doi.org/10.3390/educsci15020205>
- GAUDIN, C., & CHALIÈS, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- GENTNER, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), 155–170. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(83\)80009-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(83)80009-3)
- GENTNER, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadou, & A. Ortony (Eds.), *Similarity and Analogical Reasoning* (199–241). New York.
- GENTNER, D., LOEWENSTEIN, J., & THOMPSON, L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology*, 95, 393–408.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.393>
- GENTNER, D., LOEWENSTEIN, J., & THOMPSON, L. (2004). Analogical encoding: Facilitating knowledge transfer and integration. In K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Eds.) *Proceedings of the Twenty-sixth Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 452–457). Lawrence Erlbaum.
<https://escholarship.org/uc/item/75d3z32s>
- GENTNER, D., & MARKMAN, A. (1994). Structural alignment in comparison: No difference without similarity. *Psychological Science*, 5(3), 152–158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1994.tb00652.x>
- GENTNER, D., & MARKMAN, A. (1997). Structure mapping in analogy and similarity. *American Psychologist*, 52(1), 45–56. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.1.45>
- GOEZE, A. (2010). Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In J. Schrader, R. Hohmann, & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 125–145). Bertelsmann.

- GOEZE, A. (2016).** *Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen – Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen.* Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/14/1130w>
- GOEZE, A., HETFLEISCH, P., & SCHRADER, J. (2013).** Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79–113. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0352-x>
- GOEZE, A., SCHRADER, J., HARTZ, S., ZOTTMANN, J., & FISCHER, F. (2010).** Case-based learning with digital videos: Does it promote the professional development of teachers and trainers in adult education? In R. Egetenmeyer, & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European perspectives* (pp. 187–198). Peter Lang.
- GOEZE, A., ZOTTMANN, J., VOGEL, F., FISCHER, F., & SCHRADER, J. (2014).** Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instructional Science*, 42(1), 91–114. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9304-3>
- HETFLEISCH, P., GOEZE, A., & SCHRADER, J. (2014).** Implementation eines wissenschaftlich erprobten, didaktischen Konzepts: Der Einfluss pädagogischer Autonomie auf die Wirksamkeit in der Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 297–322. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0515-4>
- HIRSTEIN, A., DENN, A.-K., JURKOWSKI, S., & LIPOWSKY, F. (2017).** Entwicklung der professionellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden durch das Lernen mit kontrastierenden Videofällen – Anlage und erste Ergebnisse des Projekts KONTRAST. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 472–486.
- HORN, D., & MEIER, M. (2021).** Kontrastieren und Vergleichen mit Videovignetten – Konzeption einer Diagnose-Übungseinheit für Biologielehramtsstudierende. In M. Kubsch, S. Sorge, J. Arnold, & N. Graulich (Hrsg.), *Lehrkräftebildung neu gedacht – Ein Praxisbandbuch für die Lehre in den Naturwissenschaften und deren Didaktiken* (S. 126–130). Waxmann.
- JEE, B. D., UTTAL, D. H., GENTNER, D., MANDUCA, C., SHIPLEY, T. F., & SAGEMAN, B. (2013).** Finding faults: Analogical comparison supports spatial concept learning in geoscience. *Cognitive Processing*, 14(2), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s10339013-0551-7>
- KLEINKNECHT, M., & SCHNEIDER, J. (2013).** What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33(1), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- KRAMER, C., KÖNIG, J., STRAUB, S., & KASPAR, K. (2020).** Classroom videos or transcripts? A quasi-experimental study to assess the effects of media-based learning on pre-service teachers' situation-specific skills of classroom management, *International Journal of Educational Research*, 103, 101624. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101624>

- LIPOWSKY, F. (2014).** Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Waxmann.
- LIPOWSKY, F., BÖHNERT, A., NEMETH, L., HIRSTEIN, A., & PÄTZOLD, F. (2022).** Kooperatives Lernen in Unterrichtsvideos sichtbar machen – Ein Seminarkonzept zur Weiterentwicklung der professionellen Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden. In J. Klusmeyer & D. Bosse, (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung* (S. 115–152). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1_5
- LIPOWSKY, F., HESS, M., AREND, J., BÖHNERT, A., HIRSTEIN, A., & RZEJAK, D. (2019).** Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen: Ein Forschungsüberblick zu wirkmächtigen Prinzipien eines verständnisorientierten und kognitiv aktivierenden Unterrichts. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung: Bd. 3. Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3* (S. 373–402). Waxmann.
- MEYER-ODEWALD, L., HORN, D., MEIER, M., WODZINSKI, R., & ZIEPPRECHT, K. (2021).** Kontrastieren und Vergleichen als Lehr-Lernmethode zur Förderung der Diagnosekompetenz in der Lehramtsausbildung. In M. Meier, C. Wulff & K. Ziepprecht (Hrsg.), *Vielfältige Wege biomedizinischer Forschung* (S. 155–175). Waxmann.
- MARSH B., & MITCHELL N. (2014).** The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403–417. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.938106>
- METZ, K., KLEINKNECHT, M., HOPPE, H., BOHL, T., & MAIER, U. (2014).** Einsatz des Kategoriensystems zur überfachlichen Aufgabenanalyse in der Lehrerfortbildung. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 52–64). Klinkhardt.
- NAMY, L. L., & CLEPPER, L. E. (2010).** The differing roles of comparison and contrast in children's categorization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 291–305.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.05.013>
- OBERFELL, H., LOHRMANN, K., & HARTINGER, A. (2023).** Lernen aus Beispielen – eine Studie zu Vergleichsprozessen von Schülerinnen und Schülern zum Hebelgesetz. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 427–447. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00174-1>
- OSER, F., & SPYCHIGER, M. (2005).** *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.
- RICHEY, P., MERK, S., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., & LEUDERS, T. (2017).** Videobasierte Lehrerfortbildungen – Wirkt sich die Arbeit mit eigenen oder fremden Unterrichtsvideos auf motivational-affektive Prozesse und die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 234–247.
- RICHEY, P., MERK, S., KLEINKNECHT, M., & BOHL, T. (2018).** Erwerb von Professionswissen zur kognitiven Aktivierung anhand eigener und fremder Unterrichtsvideos – Methodologische

- Überlegungen und Herausforderungen videobasierter Lehrer*innenfortbildungen. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 236–248). Klinkhardt.
- SCHNEIDER, J., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., REHM, M., KUNTZE, S., & SYRING, M. (2016).** Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 474–489.
- SCHWELLE, V. (2016).** Lernen mit (un-)ähnlichen Beispielen. Zur Bedeutung der Oberflächenstruktur von Beispielen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Waxmann.
- STIFTERVERBAND (2024A, 01. SEPTEMBER).** Thorsten Bohl: Eine Dachgesellschaft für die Lehrkräftebildung. https://www.stifterverband.org/medien/thorsten_bohl_eine_dachgesellschaft_fuer_die_lehrkraeftebildung (Abgerufen am 03.02.2025).
- STIFTERVERBAND (2024B, 25. JULI).** Lehrkräftebildung aus einem Guss. <https://www.stifterverband.org/insights/bildung-kompetenzen/bildungssystem/lehrkraeftebildung-aus-einem-guss>
- SYRING, M., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., KUNTZE, S., REHM, S., & SCHNEIDER, J. (2015).** Videos oder Texte in der fallbasierten Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667–685. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- SYRING, M., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., KUNTZE, S., REHM, M., & SCHNEIDER, J. (2016).** Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen und Konsequenzen für eine Hochschuldidaktik der Fallarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86–108. <https://doi.org/10.25656/01:16707>
- SYRING, M., REUSCHLING, A., BOHL, T., KLEINKNECHT, M., KUNTZE, S., & REHM, M. (2013).** Classroom-Management lehren und lernen. Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung. In R. Arnold, C. Gómez Tutor, & C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–94). Schneider.
- WENG, X., NG, O.-L., & CHIU, T. K.F. (2023).** Competency development of pre-service teachers during video-based learning: A systematic literature review and meta-analysis. *Computers & Education*, 199, 104790, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104790>
- WURST, C., FÜTTERER, T., & GOEZE, A. (2024).** Digitale Medien im Fachunterricht: Innovative Konzeption einer forschungsbasierten Onlinefortbildung zum lernwirksamen Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Praxis. In M. Jungwirth, J. Haarmann, N. Harsch, F. Haupts, J. Marks & Y. Noltensmeier (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus* (S. 145–152). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872843.0>

Inklusionsbezogene Einstellungen angehender Lehrer*innen

Deren Entwicklung im Studium und
Möglichkeiten der Förderung einer positiven Haltung
zur Umsetzung schulischer Inklusion

Lilian Streblow

Einleitung

Im Januar 2025 bezeichnet der Bildungsforscher John Hattie in einem Interview das deutsche Schulsystem als das „ungerechteste Schulsystem“ (Der Spiegel, 1/2025, S. 49), das er kenne. Er kritisiert insbesondere die Mehrgliedrigkeit, die sehr frühe Gruppierung von Schüler*innen nach Leistung sowie eine – so Hatties Sicht – mangelnde Bereitschaft von Lehrkräften, die Heterogenität der Schüler*innen als Normalfall zu akzeptieren. Akzeptanz von Heterogenität als Normalfall und Wertschätzung von Vielfalt sind dabei Anforderungen an den Lehrerberuf, die die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2015 in einer gemeinsamen Empfehlung dargelegt haben. Diese stehen im Einklang mit der Verpflichtung, die die deutsche Bundesregierung mit der vorbehaltlosen Ratifizierung der UN-BRK und des Fakultativprotokolls zur UN-BRK durch das 2008 verabschiedete Zustimmungsgesetz eingegangen ist. Siehr und Wrase (2014) weisen in ihrer rechtswissenschaftlichen Auseinandersetzung darauf hin, dass die „aus der BRK resultierenden Verpflichtungen [...] die Struktur des deutschen Schulsystems [...], grundlegend verändern [wird], denn Art. 24 beinhaltet ein Recht, das sich nicht im bestehenden Schulsystem realisieren lässt, sondern dessen Veränderung verlangt“ (Siehr & Wrase, 2014, S. 161). Wie diese Veränderung ausgestaltet werden soll, wird kontrovers diskutiert und neben der Position, die den Rückbau der Förderschulen zu Gunsten des konsequenten Ausbaus der Inklusion in Regelschulen fordert (Rackles, 2021), steht die Sorge, „dass eine

unzureichend vorbereitete und fachlich unbedachte Auflösung pädagogischer Institutionen und Settings für die betroffenen Kinder zu mehr Nachteilen als Vorteilen führen kann“ (Ahrbeck, 2016, S. 7f.).

Unstrittig ist, dass die Umsetzung schulischer Inklusion wesentlich von der Einstellung der beteiligten Akteur*innen abhängt und eine positive Einstellung zum Gelingen schulischer Inklusion beitragen kann (Greve & Hauenschild, 2017). Im vorliegenden Beitrag soll geprüft werden, ob sich die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Umsetzung inklusiver Pädagogik in Abhängigkeit vom angestrebten Lehramt unterscheiden. Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Einstellungen im Laufe des Studiums hin zu einer positiveren Haltung verändern. Zur Bearbeitung dieser Fragen werden zunächst Befunde aus einer studienbegleitenden Befragung von Lehramtsstudierenden vorgestellt und praktische Implikationen für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung diskutiert.

Relevanz des gewählten Themas für die Verbesserung der Lehrkräftebildung

Die Weiterentwicklung des Schulsystems zu einem inklusiven Schulsystem ist mit Herausforderungen auf vielen Ebenen verbunden. Greve und Hauenschild (2017) zeigen, dass „die Einstellungen der konkret beteiligten und agierenden Personen, insbesondere der Lehrenden, in mehrfacher Hinsicht ein Schlüssel für das Gelingen von Inklusion an Schulen sind“ (Greve & Hauenschild, 2017, S. 314) und fordern längsschnittlich angelegte Studien, die Rückschlüsse über die Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen zulassen.

Für die Verbesserung der Lehrkräftebildung ist die Frage, ob sich professionsbezogene Einstellungen der Studierenden im Studienverlauf verändern, in hohem Maße von Bedeutung, da eine positive Einstellung grundlegend für die Bereitschaft ist, sich mit den Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems ernsthaft auseinanderzusetzen. Die Anforderungen an inklusiven Unterricht und eine inklusiv zu denkende Didaktik, Diagnostik und Förderung sind hochkomplex und anspruchsvoll (Neumann & Lütje-Klose, 2020; Peperkorn et al., 2021).

Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen im Studienverlauf

Die Bielefelder Panelstudie Lehramt¹

Bereits zum Wintersemester 2011/12 wurde an der Universität Bielefeld begonnen, Lehramtsstudierende zu drei Zeitpunkten im Verlauf ihres Studiums zu ihren studium- oder berufsbezogenen Einschätzungen zu befragen. Die Teilnahme ist freiwillig und anonym. Die drei Messzeitpunkte sind an die Praxisphasen und nicht an die Studiensemester gekoppelt. Die erste Befragung findet in der Studieneingangsphase – nach der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion – statt (t1), eine Befragung im Übergang vom Bachelor in den Master nach der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (t2) und eine Befragung kurz vor Abschluss des Masters im Anschluss an das Praxissemester (t3). Ein zentrales Anliegen dieser Studie ist es zu prüfen, wie die Studierenden die Einbindung der Praxisphasen in den Studienverlauf beurteilen und wie sich motivationale und einstellungsbezogene Merkmale im Studienverlauf entwickeln (Lojewski et al., 2022). In den folgenden Abschnitten sollen Befunde zur Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen im Studienverlauf dargestellt werden².

Stichprobe und Fragestellung

Für die Analysen konnten Daten von Studierenden verwendet werden, die zwischen Sommersemester 2014 und Wintersemester 2023/24 an der Studierendenbefragung teilgenommen haben und den Fragebogenteil zur Einstellung zu Inklusion bearbeitet haben (siehe Tab. 1). Die Rücklaufquoten liegen gemittelt über alle Kohorten je nach Befragungszeitpunkt zwischen 42 Prozent (für t1) und knapp 30 Prozent (für t3).

Die konkreten Fragestellungen lauten folgendermaßen:

1. Unterscheiden sich inklusionsbezogene Einstellungen von Studierenden in Abhängigkeit vom gewählten Lehramt?

1 Die Bielefelder Panelstudie wird seit 2019 federführend von Dr. Johanna Lojewski betreut, der ich herzlich für die Aufbereitung der Daten sowie für die Analysen und ihrer Darstellung danke, die ich hier berichten darf.

2 Eine ausführliche Darstellung der Daten und Analysen können dem Bericht von Johanna Lojewski (2024) entnommen werden: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/bised/qualitatsentwicklung/bgltforschung-evaluation/aktuelle-berichte/>

2. Wie entwickeln sich inklusionsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Studienverlauf?

Tab. 1: Überblick über die Stichprobe, getrennt nach ‚Lehramt‘ und ‚Geschlecht‘.

	Fälle zum Erhebungszeitpunkt						davon im Längsschnitt			
	t1		t2		t3		t1-t3		t1-t2-t3	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GymGe	1533	44	553	37,6	492	39,4	182	36,8	78	35,6
HRSGe/ISP	723	20,8	203	13,8	187	15	77	15,5	27	12,3
G	532	15,3	255	17,4	207	16,6	71	14,4	29	13,2
GISP	694	20	459	31,3	362	29	164	33,2	85	38,8
Summe	3484		1469		1248		494		219	
männlich	1073	31,5	338	23,2	260	21,8	98	20	38	17,4
weiblich	2333	68,5	1117	76,7	931	78,1	392	80	181	82,6
divers	2	0,1	1	0,1	1	0,1	-		-	
Gesamt	3408		1456		1192		490		219	

Legende: GymGe = Gymnasium /Gesamtschule, HRSGe/ISP: Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (nur BA) /mit integrierter Sonderpädagogik (nur MA), G = Grundschule, GISP = Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik

Erfassung soziodemografischer Merkmale und inklusionsbezogener Einstellungen

Als soziodemographische Merkmale werden für die vorliegenden Auswertungen das Lehramt, die Geschlechtszugehörigkeit, die Schulform, an der die Hochschulreife erworben wurde, sowie die Erstsprache (als Indikator für Zuwanderungsgeschichte) berücksichtigt.

Die Einstellung zu Inklusiver Bildung wurde ab Sommersemester 2014 in die Panelstudie aufgenommen, wobei auf eine gekürzte Variante der SA-CIE-R-Skala von Forlin et al. (2011), in der deutschen Adaption von Feyerer et al. (2013) zurückgegriffen wurde. Die hier verwendete Skala umfasst die zwei Subskalen ‚attitudes‘ (= Positive Einstellung zur inklusiven Beschulung) und ‚concerns‘ (= Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts) mit jeweils 5 Items. Die internen Konsistenzen (Cronbachs α) liegen mit Werten zwischen .67 und .76 für die Subskala

‚concerns‘ und .69 bis .77 für die Subskala ‚attitudes‘ in einem akzeptablen Bereich. Die beiden Skalen korrelieren zu allen Messzeitpunkten negativ miteinander (t1: $r = -.256$; t2: $r = -.242$; t3: $r = -.294$, jeweils $p < .001$). Die dritte Subskala ‚sentiments‘, mit der eine negative Einstellung zum Thema Inklusion und Behinderung erfasst wird, wurde nicht berücksichtigt, da in den Items dieser Subskala Inhalte thematisiert werden, die im Studium nur sehr wenig (oder nicht) thematisiert werden.

Die ursprünglich 4-stufige Antwortskala (1 = ‚stimme nicht zu‘ bis 4 = ‚stimme zu‘) wurde ab Sommersemester 2018 sukzessive auf eine 6-stufige-Skala (1 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚stimme voll zu‘) umgestellt, daher mussten die Analysen mit z-standardisierten Werten gerechnet werden. Die deskriptive Statistik zu den nicht-standardisierten Werten der beiden Subskalen sowie die konkreten Itemformulierungen sind den Tabellen 2 und 3 zu entnehmen.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken der Items für Subskala ‚Attitudes‘

		t1 (n= 2055)		t2 (n=1213)		t3 (n=855)	
Itemformulierung		M	SD	M	SD	M	SD
4-stufige Skala	SuS, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	2,65	0,821	2,95	0,805	2,95	0,804
	SuS, die an den Leistungsanforderungen häufig scheitern, sollten in der Regelklasse bleiben.	2,34	0,785	2,67	0,796	2,61	0,804
	SuS, die unkonzentriert sind, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	3,10	0,702	3,2	0,667	3,14	0,672
	SuS, die alternative Kommunikationssysteme benötigen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	2,32	0,929	2,7	0,95	2,8	0,91
	SuS, die sich schwertun, ihre Gedanken verbal	3,07	0,757	3,28	0,705	3,3	0,677

auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen an- dern unterrichtet wer- den.		t1 (n= 1447)		t2 (n=257)		t3 (n=393)	
		M	SD	M	SD	M	SD
6-stufige Skala	SuS, die einen individu- ellen Förderplan brau- chen, sollten gemeinsam mit allen anderen unter- richtet werden.	4,06	1,184	4,56	1,073	4,37	1,122
	SuS, die an den Leis- tungsanforderungen häufig scheitern, sollten in der Regelklasse blei- ben.	3,44	1,157	3,97	1,211	3,69	1,205
	SuS, die unkonzentriert sind, sollten gemeinsam mit allen anderen unter- richtet werden.	4,56	1,065	4,79	0,920	4,57	1,010
	SuS, die alternative Kommunikationssys- teme benötigen, sollten gemeinsam mit allen an- deren unterrichtet wer- den.	3,48	1,429	4,23	1,339	3,87	1,478
	SuS, die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen an- deren unterrichtet wer- den.	4,42	1,141	5,02	0,964	4,86	0,965

Tab. 3: Deskriptive Statistiken der Items für Subskala ‚Concerns‘

	Itemformulierung	t1 (n= 2055)		t2 (n=1213)		t3 (n=855)	
		M	SD	M	SD	M	SD
4-stufige Skala	Ich habe die Sorge, dass...						
	... es schwierig wird, allen SuS in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.	3,38	0,783	3,58	0,667	3,55	0,659
	... ich gestresster sein werde, wenn ich SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe.	2,49	0,944	3	0,927	2,96	0,941
	... sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe.	2,80	0,915	3,08	0,859	3,11	0,863
	... ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen werde, um SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut unterrichten zu können.	2,79	0,953	3,28	0,818	3,36	0,807
	... SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den übrigen SuS der Klasse nicht akzeptiert werden.	2,29	0,927	2,52	0,925	2,39	0,946
		t1 (n= 1449)		t2 (n=257)		t3 (n=393)	
		M	SD	M	SD	M	SD
6-stufige Skala	Ich habe die Sorge, dass...						
	... es schwierig wird, allen SuS in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.	4,75	1,189	5,33	0,936	5,35	0,914
	... ich gestresster sein werde, wenn ich SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe.	3,46	1,404	4,06	1,382	4,34	1,462
	... sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich SuS	3,92	1,393	4,43	1,266	4,55	1,326

mit sonderpädagogischem
Förderbedarf in meiner
Klasse habe.

... ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen werde, um SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut unterrichten zu können.

3,9 1,432 4,79 1,263 4,72 1,279

... SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den übrigen SuS der Klasse nicht akzeptiert werden.

3,23 1,381 3,52 1,367 3,26 1,419

Inklusionsbezogene Einstellungen getrennt nach Lehramt

Erwartungskonform weisen die Studierenden des Grundschullehramts mit Integrierter Sonderpädagogik (GISP) höhere Werte auf der Subskala ‚attitudes‘ und deutlich niedrigere auf der Subskala ‚concerns‘ auf als die Studierenden der anderen Lehramtsvarianten, bei ‚concerns‘ beträgt der Unterschied fast eine halbe Standardabweichung (s. Abb. 1).

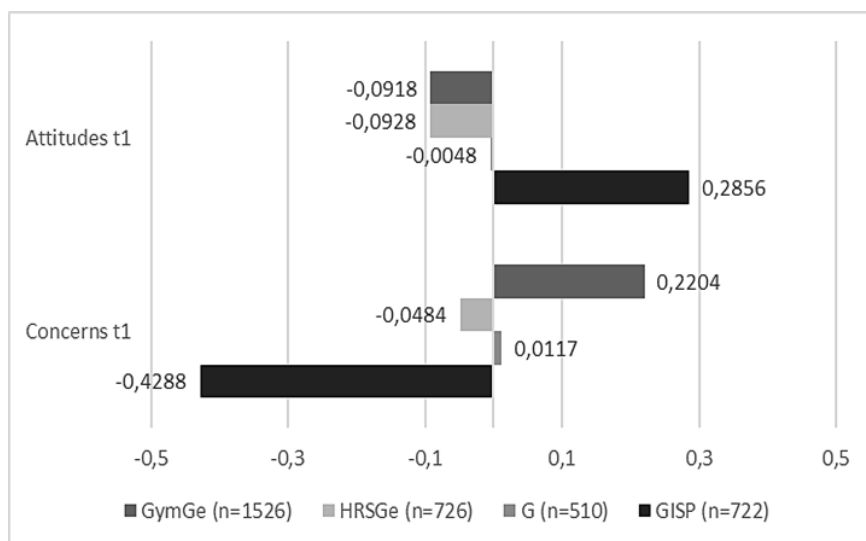


Abb. 1: Standardisierte Mittelwerte nach Lehramt

Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) für ‚attitudes‘ weist signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen aus, die Effektstärke ist mit $\eta^2 = .022$ eher klein.

Tab. 4: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse für ‚attitudes‘ und Lehramt

		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	η^2
Attitudes	Zwischen	77,704	3	25,901	25,516	<,001	.022
	Innerhalb	3389,518	3470	0,977			
	Gesamt	3467,222	3473				

Aufgrund fehlender Varianzhomogenität wurde für ‚concerns‘ ein robustes Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte, die sogenannte Welch-ANOVA, berechnet. Es zeigt sich, dass die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen ebenfalls signifikant sind und zwar mit einer Effektstärke von $\eta^2 = .060$, was einem mittleren Effekt entspricht (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Ergebnisse de Welch-ANOVA für ‚concerns‘ und Lehramt

		Statistika	df1	df2	Sig.	η^2
Concerns	Welch	72,725	3	1508,400	<,001	.060

a. asymptotisch F-verteilt

Post-Hoc-Tests zeigen, welche Unterschiede statistisch bedeutsam sind (siehe Tab. 6).

Tab. 6: Ergebnisse der Post-hoc-Tests für Lehramt

Attitudes (Hochberg GT2)						
(I) LA	(J) LA	Mittelwertdifferenz (I-J)	Sig.	Cohen's d	95% Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
	HRSGe	,00095	1,000		-,1165	,1184
GymGe	G	-,08703	,414		-,2202	,0461
	GISP	-,37741*	,000	s.u.	-,4952	-,2597

	GymGe	-,00095	1,000		-,1184	,1165
HRSGe	G	-,08798	,547		-,2384	,0624
	GISP	-,37836*	,000	s.u.	-,5153	-,2414
	GymGe	,08703	,414		-,0461	,2202
G	HRSGe	,08798	,547		-,0624	,2384
	GISP	-,29038*	,000	s.u.	-,4410	-,1398
	GymGe	,37741*	,000	.381	,2597	,4952
GISP	HRSGe	,37836*	,000	.382	,2414	,5153
	G	,29038*	,000	.307	,1398	,4410

Concerns (Games-Howell)

(I) LA	(J) LA	Mittelwertdif- ferenz (I-J)	Sig.	Cohen's d	95% Konfidenzinter- vall	
					Unter- grenze	Ober- grenze
	HRSGe	,26881*	<,001	.270	,1522	,3854
GymGe	G	,20876*	<,001	.219	,0912	,3263
	GISP	,64917*	<,001	s.u.	,5357	,7627
	GymGe	-,26881*	<,001	s.o.	-,3854	-,1522
HRSGe	G	-,06005	,677		-,1980	,0779
	GISP	,38036*	<,001	s.u.	,2458	,5149
	GymGe	-,20876*	<,001	s.o.	-,3263	-,0912
G	HRSGe	,06005	,677		-,0779	,1980
	GISP	,44041*	,000	s.u.	,3051	,5757
	GymGe	-,64917*	<,001	.662	-,7627	-,5357
GISP	HRSGe	-,38036*	<,001	.382	-,5149	-,2458
	G	-,44041*	,000	.474	-,5757	-,3051

*. Die Mittelwertdifferenz ist auf dem Niveau $p < .05$ signifikant.

Für die beiden Subskalen wurden jeweils unterschiedliche post-hoc-Tests berechnet, je nachdem, ob Varianzhomogenität vorliegt (attitudes^o) oder nicht (concerns^o). Es zeigt sich, dass sich vor allem die Studierenden des

Lehramts Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik (GISP) signifikant von den übrigen Studierenden unterscheiden, sowohl hinsichtlich der positiven Grundhaltung zur Inklusion als auch bei den Bedenken bezüglich ihrer Umsetzung.

Die Effektstärken, die anhand von paarweisen t-Tests ermittelt wurden, liegen für ‚attitudes‘ zwischen $d = .31$ (GISP vs. G) und $d = .38$ (GISP vs. HRSGe und GymGe), was eher einem kleinen Effekt entspricht.

Die Effektstärken für die Unterschiede zwischen den GISP-Studierenden und den anderen Lehramtsstudierenden fallen für die ‚concerns‘ zum Teil deutlich höher aus ($d = .47$ für den Vergleich mit G und $d = .66$ für GymGe) und entsprechen einem mittleren Effekt. Davon abgesehen unterscheiden sich auch die GymGe-Studierenden signifikant von den Studierenden des HRSGe- und des Grundschullehramtes, allerdings mit geringerer Effektstärke ($d < .30$).

Insgesamt unterstützen die Befunde die These von Feyerer und Reibnegger (2014), die zeigen konnten, dass die Wahl der jeweiligen Lehramts-typen mit unterschiedlichen Einstellungen korrespondiert. Die Studie von Syring et al. (2018) fand wiederum keine Lehramtsunterschiede bis auf die Studierenden im Lehramt Förderschule. Dies scheint insbesondere für die Studierenden des Grundschullehramts mit Integrierter Sonderpädagogik zuzutreffen und zum Teil auch für die Studierenden des kombinierten Lehramts GymGe. Ob und inwieweit sich die inklusionsbezogenen Einstellungen im Laufe des Studiums verändern, wird für die hier betrachteten Daten in einem nächsten Analyseschritt betrachtet.

Einstellung zur Inklusion im Studienverlauf

Um zu ermitteln, ob sich die Einstellung zur Inklusion in Bezug auf die beiden Aspekte Positive Haltung (‚attitudes‘) und Bedenken bezüglich der Umsetzung (‚concerns‘) im Laufe des Studiums verändert, wurden gepaarte T-Tests auf der Basis der z-Werte zu Studienbeginn (t1) und zum Studienende bzw. nach dem Praxissemester (t3) berechnet. Der zweite Erhebungszeitpunkt konnte aufgrund der zu niedrigen Fallzahl im Längsschnitt (vgl. Tab. 1) nicht berücksichtigt werden. Frühere Analysen legen jedoch nahe, dass zwischen den beiden späteren Erhebungszeitpunkten (t2 – t3) keine bedeutsamen Veränderungen zu erwarten sind (Lojewski et al., 2022).

Der zeitliche Abstand zwischen diesen beiden Messzeitpunkten ist auch relativ klein.

Abbildung 2 zeigt die Veränderung der z-Werte der beiden Subskalen für die Teilstichprobe der Teilnehmenden zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt ($n = 454$ bzw. 460).

Anhand der z-Werte zu t1 ist ersichtlich, dass es sich bei den Studierenden, die zu beiden Zeitpunkten teilgenommen haben, um eine Teilstichprobe handelt, die insbesondere im Hinblick auf die Bedenken zur Umsetzung von Inklusion positiv selektiert ist. Hier zeigt sich vermutlich ein Effekt des hohen Anteils der GISP-Studierenden in dieser Teilstichprobe (vgl. Tab. 1, Spalte t1-t3), die bereits zu Studienbeginn geringere inklusionsbezogene Bedenken angeben (vgl. Abb. 1).

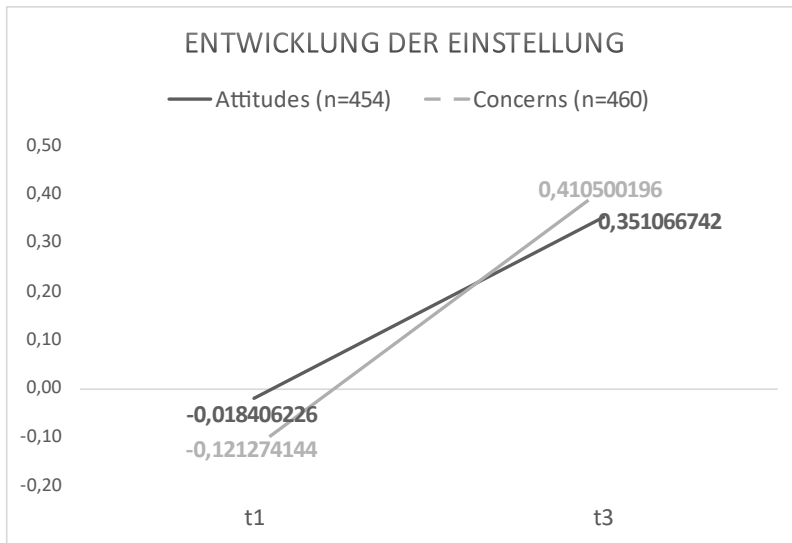


Abb. 2: Entwicklung der Einstellung zwischen dem ersten und dritten Befragungszeitpunkt

Zudem zeigt sich, dass sich die Einstellung zur Inklusion im Laufe des Studiums deutlich verändert: Sowohl die positive Haltung zur Inklusion als auch die Bedenken hinsichtlich ihrer Umsetzung nehmen im Studienverlauf zu. Für ‚concerns‘ handelt es sich um einen Effekt mittlerer Größe ($d = .53$), bei ‚attitudes‘ um einen kleinen Effekt ($d = .37$) (s. Tab. 7).

Tab. 7: Ergebnisse des gepaarten t-Tests für Inklusion

	T	df	Signifikanz		Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall		Cohen's d
			1-seitiges p	2-seitiges p		Unterer Wert	Oberer Wert	
Attitudes t1-t3	-7,904	453	<,001	<,001	-,3695	-,4613	,2776	.37
Concerns t1-t3	-11,341	459	<,001	<,001	-,5318	,6239	,4396	.53

Im zweiten Schritt wird mit einer mixed ANOVA untersucht, ob die Veränderungen der Einstellung im Studienverlauf unterschiedlich sind. Abbildung 3 veranschaulicht die Entwicklung der ‚attitudes‘ zwischen dem ersten und dritten Befragungszeitpunkt je nach Lehramtszugehörigkeit. Es wird deutlich, dass die Entwicklung bei allen vier Lehramtstypen gleichförmig verläuft, d. h. alle vier Gruppen entwickeln im Studienverlauf eine positivere Einstellung gegenüber Inklusion. Mit Ausnahme der Studierenden der Grundschullehrer (G) bleiben die Abstände zwischen den Gruppen jedoch weitgehend gleich, d. h. die Unterschiede zu Beginn des Studiums setzen sich auch zum Studienende fort, wenn auch auf einem höheren Niveau.

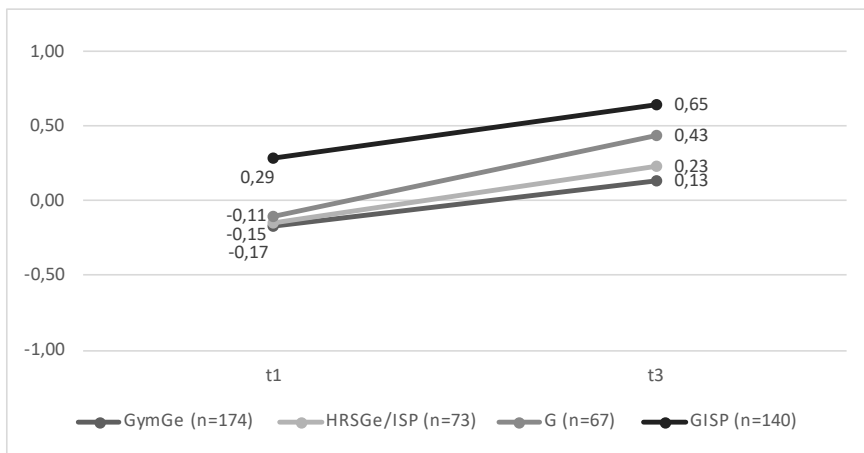


Abb. 3: Entwicklung von ‚attitudes‘ im Lehramtsvergleich

Dementsprechend weist die mixed ANOVA nur einen signifikanten, mittleren bis großen Effekt (part. $\eta^2 = .120$) für den Faktor Zeit aus, aber keinen signifikanten Interaktionseffekt mit der Lehramtszugehörigkeit (Tab. 8). Dafür zeigen sich signifikante Effekte des Zwischensubjekt-Faktors in mittlerer Höhe (part. $\eta^2 = .073$), d. h. die Lehramtsgruppen unterschieden sich weiterhin signifikant voneinander im Hinblick auf die Ausprägung der Einstellung zu den beiden Erhebungszeitpunkten.

Tab. 8: Ergebnisse der mixed ANOVA für ‚attitudes‘

Innersubjekt- effekte	Typ III Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles η^2
Zeit	30,376	1	30,376	61,200	<,001	,120
Zeit * Lehramt	1,336	3	,445	,897	,443	,006
Fehler(Zeit)	223,352	450	0,496			
Zwischensubjekt- effekte						
Konstanter Term	20,216	1	20,216	18,076	0,000	0,039
Lehramt	39,509	3	13,170	11,776	<,001	0,073
Fehler	503,274	450	1,118			

Post-hoc-Analysen für die hier betrachtete Teilstichprobe zeigen, dass sich die GISP-Studierenden auch zum dritten Erhebungszeitpunkt signifikant von den Studierenden des GymGe- und des HRSGe-Lehramts unterscheiden ($p < .001$ bzw. $p = .009$), jedoch nicht mehr von den Studierenden des Grundschullehramts ohne ISP ($p = .520$), wie es noch zu Beginn des Studiums der Fall war. Möglicherweise zeigt sich hier ein Effekt der gemeinsamen Lehrveranstaltungen, die diese beiden Studierendengruppen besuchen.

In Abbildung 4 ist die Entwicklung der Einstellung bezogen auf die Bedenken hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion („concerns“) dargestellt. Auch hier zeigen sich parallele Entwicklungen, in allen Lehramtsgruppen nehmen die Bedenken im Studienverlauf zu, wobei die Abstände zwischen den Gruppen weitgehend erhalten bleiben.

Wie auch bei ‚attitudes‘ zeigen sich lediglich ein starker Effekt der Zeit (part. $\eta^2 = .197$) und ein bedeutsamer Effekt des Zwischensubjektfaktors

(part. $\eta^2 = .097$), jedoch kein Interaktionseffekt mit der Lehramtszugehörigkeit (Tab. 9). Somit zeigt sich auch im Hinblick auf die inklusionsbezogenen Bedenken, dass sich die Lehramtsgruppen nicht hinsichtlich der Entwicklung im Studienverlauf unterscheiden, wohl aber hinsichtlich der Ausprägung der Bedenken sowohl zu Studienbeginn (t1) als auch zum Studienende (t3).

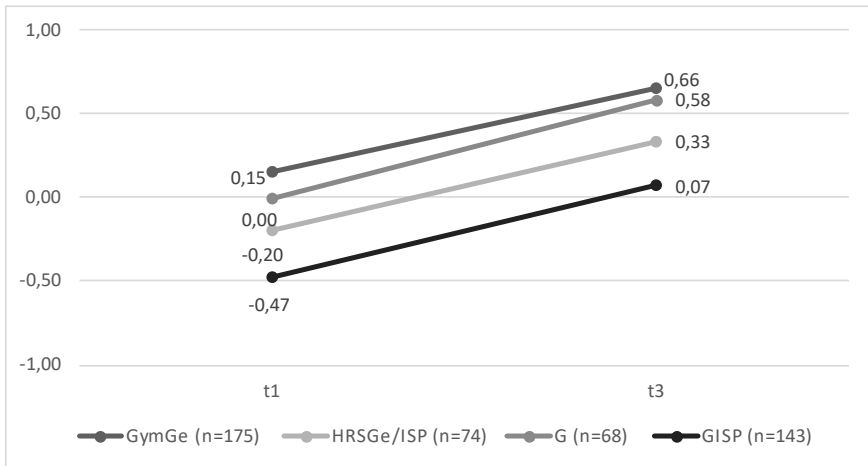


Abb. 4: Entwicklung von 'concerns' im Lehramtsvergleich

Tab. 9: Ergebnisse der mixed ANOVA für 'concerns'

Innersubjekt- effekte	Typ III Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles η^2
Zeit	57,047	1	57,047	112,163	0,000	0,197
Zeit * Lehramt	0,178	3	0,059	0,117	0,950	0,001
Fehler(Zeit)	231,924	456	0,509			
Zwischensubjekt- effekte						
Konstanter Term	15,315	1	15,315	12,107	0,001	0,026
Lehramt	61,611	3	20,537	16,235	<,001	0,097
Fehler	576,831	456	1,265			

Post-hoc-Analysen zeigen, dass sich die GISP-Studierenden zum dritten Erhebungszeitpunkt zwar weiterhin signifikant von den Studierenden des GymGe- und des Grundschullehramts unterscheiden ($p < .001$ bzw. $p = .003$), jedoch nicht mehr von den Studierenden des HRSGe/ISP ($p = .270$). Zu ergänzen ist hier, dass Erfahrungen mit Gemeinsamen Lernen (GL) im Rahmen des Praxissemesters signifikant mit der Ausprägung der Bedenken bezüglich der Umsetzung von Inklusion zusammenhängen ($p < .001$), d. h. Studierende, die Erfahrungen mit GL im Rahmen der Praxisstudie gemacht haben, äußern weniger Bedenken als Studierende ohne Erfahrungen mit GL. Hierbei handelt es sich um einen Effekt mittlerer Größe ($\eta^2 = .043$).

Zusammenfassung und Diskussion der vorliegenden Befunde

In diesem Beitrag wurden Befunde zur Entwicklung inklusionsbezogenen Einstellung von Bielefelder Lehramtsstudierenden dargestellt. Die zentralen Ergebnisse der hier vorgestellten Analysen waren folgende³:

1. Bereits zu Studienbeginn lassen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehramtstypen feststellen: Die Studierenden des Lehramts Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik weisen eine positivere Einstellung zur Inklusion und geringere Bedenken hinsichtlich der Umsetzung auf.
2. Nach dem Praxissemester haben alle Studierendengruppen eine positivere Grundhaltung gegenüber schulischer Inklusion, allerdings auch größere Bedenken hinsichtlich ihrer Umsetzung. Die lehramtsspezifischen Unterschiede in der inklusionsbezogenen Einstellung bleiben größtenteils bestehen.
3. Studierenden, die im Rahmen ihres Praxissemesters die Möglichkeit haben, Erfahrungen mit Gemeinsamen Lernen zu machen, schildern geringere Bedenken im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion.

Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass das Studium inklusive der Praxisstudien zwar zu einer positiveren Haltung gegenüber der Inklusion bei-

3 Mögliche Einflüsse der Merkmale Geschlecht, Erstsprache und Herkunftsschule wurden ebenfalls geprüft, allerdings zeigten sich hier keine oder nur geringe Unterschiede. Die Analysen sind ebenfalls dem Bericht von Johanna Lojewski zu entnehmen.

trägt, jedoch nicht dazu, Bedenken hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion zu reduzieren. Die deskriptive Statistik zu den beiden Subskalen ist hier aufschlussreich. Die Studierenden haben zu allen Messzeitpunkten insbesondere dem Item „Ich habe die Sorge, dass es schwierig wird, allen SuS in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.“ in hohem Maße zugestimmt (siehe Tab. 3). Es geht weiterhin bei der Skala darum, ob man sich als angehende Lehrkraft Sorgen darüber macht, „nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten“ zu verfügen, „um SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut unterrichten zu können“. Eine Zunahme der Befürchtungen könnte auch positiv zu bewerten sein, und zwar im Sinne einer Sensibilisierung für die komplexen Herausforderungen bei der Umsetzung von schulischer Inklusion. Andere Studien kamen zu ähnlichen Ergebnissen (Feyerer & Reibnegger, 2014; Hecht et al., 2016; Hecht & Weber, 2020). Hecht und Weber (2020) diskutieren, dass gesteigerte Bedenken auch auf negative Erfahrungen in Schulpraktika mit besonderen Herausforderungen mit schulischer Inklusion zurückzuführen sein könnten. Die Lehrerbildung muss Studierenden somit zwingend auch Formate anbieten, die darauf ausgerichtet sind, Handlungsoptionen für konkrete, selbsterlebte pädagogische Situationen in der inklusiven Schule zu entwickeln und diese theorie- und forschungsbasiert zu reflektieren.

In dem folgenden Abschnitt soll daher abschließend ein solches Format vorgestellt werden, welches durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten pädagogischen Situationen, konkrete Handlungsoptionen erfahrbar und für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen und Einstellungen nutzbar macht.

Die PeerBeratung – ein Angebot zur Förderung einer positiven inklusionsbezogenen Haltung im Lehramtsstudium

Die PeerBeratung als Variante der Kollegialen Beratung für angehende Lehrer*innen wird an der Universität Bielefeld im Arbeitsbereich Team PULS (Praxisreflexion in Unterricht, Lehre & Studium) als Seminar für Lehramtsstudierende aller Schulformen angeboten. Es handelt sich um ein Konzept, das in Anlehnung an die Kollegiale Beratung nach Tietze (2007) entwickelt und für Lehramtsstudierende adaptiert wurde (Valdorf & Streblow, 2019).

Im Rahmen der PeerBeratung wird das Ziel verfolgt, Lehramtsstudierenden durch die strukturierte, theoriegeleitete Arbeit an authentischen, selbst erlebten pädagogischen Situationen zu ermöglichen, ihre Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten weiterzuentwickeln und gemeinsam in einer Gruppe gut begründete Handlungsoptionen zu entwickeln. Teil jeder Peer-Beratung ist die Formulierung von Arbeitsaufträgen für eine Literaturrecherche, bei der die entwickelten Handlungsoptionen theoriegeleitet und forschungsbasiert eingeordnet, bewertet und gegebenenfalls um weitere Optionen ergänzt werden sollen. Die Integration dieser Form von Fallarbeit in die Lehre soll Studierende darin unterstützen, wahrzunehmen, dass Praxis immer mehrdeutig und ungewiss ist und die Auseinandersetzung mit Theorien und Modellen im Studium nicht dazu dient, die eine richtige Handlungsoption kennenzulernen, sondern es vielmehr um die wiederholte – idealerweise gemeinsame – Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, Deutungsmustern und daran ansetzenden unterschiedlichen Handlungsoptionen geht, die professionelles Lehrkräftehandeln auszeichnen (zum Konzept der Meta-Reflexivität vgl. Cramer, 2023).

Fazit

Die vorliegenden Befunde zur Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen sind ermutigend, zeigen sie doch, dass sich die Einstellungen im Studienverlauf bereits eher positiv sind und sich zudem im Studienverlauf in positiver Weise verändern. Die Befunde bezogen auf die Befürchtungen, die Studierende mit Blick auf die Umsetzung schulischer Inklusion haben, deuten zudem darauf hin, dass die hohen Anforderungen, die schulische Inklusion an Schule und Unterricht stellen, von Studierenden im Studienverlauf wahrgenommen und reflektiert werden. Bohl (2023) hebt dabei die mit dem Lehrkräftehandeln verbundene Ungewissheit hervor und charakterisiert die unterrichtsbezogenen Anforderungen folgendermaßen: „Unterricht bleibt ein nur begrenzt planbares und nicht vorhersehbares Interaktions- und Beziehungsgeflecht, das alltäglich aufs Neue als dialektisches Geschehen zu verstehen und interpretieren ist.“ (Bohl et al., 2023, S. 264).

Es ist damit eine wichtige Aufgabe der lehrerbildenden Hochschulen, den Studierenden geeignete Formate anzubieten, um sich mit diesen Anforderungen und ihren Befürchtungen professionell auseinandersetzen zu können. Die im Rahmen von Profil an der Universität Tübingen (Bauer et al., 2020) oder im Team PULS an der Universität Bielefeld (Valdorf & Streblow, 2019; Streblow & Valdorf, 2022) entwickelten Beratungsformate zeigen, dass es gewinnbringend ist, die berufsbiografische Entwicklung von Lehramtsstudierenden gezielt zu unterstützen.

Literatur

- AHRBECK, B. (2016).** *Inklusion – Eine Kritik*. (3. aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- BAUER, P., CHRIST, A., KNIEP, K., LANGE, M., & WEINHARDT, M. (2020).** Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt Profil. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(2), 457-478.
- BOHL, T., BUDDE, J., & RIEGER-LADICH, M. (HRSG.) (2023).** *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klinkhardt/UTB.
- CRAMER, C. (HRSG.) (2023).** *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen: Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Waxmann.
- FEYERER, E., & REIBNEGGER, H. (2014).** Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. Forschungsprojekt BMUKK- 20.040/0011-I/7/2011. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair & P. Hecht (Hrsg.), *Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht* (S. 11-70). Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- FEYERER, E., REIBNEGGER, H., HECHT, P., NIEDERMAIR, C., SOUKUP-ALTRICHTER, C. & PLAIMAUER, C., PRAMMER-SEMMLER, E., MOSER, I., & BRUCH, I. (2013/2016).** *SACIE-R/TEIP. Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* [Deutsche Version L_2.8 SACIE-R 2013 & TEIP 2013]. Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. ZPID.
- FORLIN, C., EARLE, C., LOREMAN, T., & SHARMA, U. (2011).** The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2&3), 50-65.
- GREVE, W., & HAUENSCHILD, K. (2017).** Einstellungen zu Inklusion in der Schule – Ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 313-328.

- HECHT, P., NIEDERMAIR, C., & FEYERER, E. (2016).** Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 86-102.
- HECHT, P., & WEBER, C. (2020).** Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 23–41.
- HOCHSCHULKONFERENZ & KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015).** *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK.* (Beschluss der KMK vom 12.03.2015/ Beschluss der HRK vom 18.03.2015).
- LOJEWSKI, J., STREBLOW, L., & BRANDHORST, A. (2022).** Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell Münster.* Waxmann.
- LÜTJE-KLOSE, B., & NEUMANN, P. (2022).** Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Sonderpädagogik - zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44-61). Klinkhardt.
- LÜTJE-KLOSE, B., WILD, E., GRÜTER, S., GORGES, J., NEUMANN, P., PAPENBERG, A., & GOLDAN, J. (2024).** Schulische Inklusion: Umgang mit Vielfalt. In B. Lütje-Klose, E. Wild, S. Grüter, J. Gorges, P. Neumann, A. Papenberg, & J. Goldan (Hrsg.), *Pädagogik. Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern* (S. 21-36). Transcript Verlag.
- MERZ-ATALIK, K. (2014).** Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“. In S. Schupener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266–277). Klinkhardt.
- MONITORING-STELLE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (2023).** *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands.* UN.
- NEUMANN, P., & LÜTJE-KLOSE, B. (2020).** Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Springer VS.

- PEPERKORN, M., MÜLLER, K., & PAULUS, P. (2021).** Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1335–1354.
- PORSCH, R. (2024).** Gymnasium oder Sekundarschule? Reflexion der Schulformwahl angehender Lehrkräfte. In J. Holle, P. Gollub & W. Böttcher (Hrsg.), *Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zusammenhänge*. Waxmann, 55-72.
- RACKLES, M. (2021).** *Inklusive Bildung in Deutschland – Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. Policy Papers.
- SIEHR, A., & WRASE, M. (2015).** Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts. Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61(2), S. 161-182.
- SIMON, F. B. (2019).** Zirkuläres Fragen. In F.B. Simon (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens*. Carl-Auer.
- STREBLOW, L., & BRANDHORST, A. (2018).** Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Bildung und Sport: Bd. 13. Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 201–218). Springer VS.
- STREBLOW, L., & VALDORF, N. (2022).** Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. *DiMawe - Die Materialwerkstatt*, 4(5), 85–96.
- SYRING, M., TILLMANN, T., WEIB, S. & KIEL, E. (2018).** Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule: Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 206-220.
- TIETZE, K.-O. (2007).** Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln (2. Aufl.). Rowohlt.
- Valdorf, N., & Streblow, L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 74-80.

Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis erfassen

Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Konstruktvalidität eines neuen Erhebungsinstruments

Jürgen Schneider, Ruben Kulcsar, Thomas Fischer,
Kathrin Rheinländer und Samuel Merk

Einleitung

Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis sind seit der ersten Akademisierung der Lehrpersonenbildung ein wiederkehrendes Kernthema schulpädagogischer Diskurse (Makrinus, 2013). Studien zur Mikroebene belegen regelmäßig den wahrgenommenen Bedarf von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxisbezug (z. B. Wagener et al., 2019). Erwartungen richten sich vorrangig auf die Gestaltung bildungswissenschaftlicher Studienabschnitte, welche in Forderung nach enger Verknüpfung von Theorie und Praxis und mehr Praxisorientierung zum Ausdruck kommen (Cramer, 2013).

Brühwiler und Leutwyler (2020) untersuchen die Auswirkungen von Überzeugungen der Lehramtsstudierenden auf deren Wahrnehmung des Angebots im Hochschulstudium. Im Sinne einer Aptitude-Treatment-Interaction erweisen sich bestimmte Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen als entscheidender Faktor für die Ausgestaltung und Ausrichtung der professionellen Entwicklung in ihrer Lehramtsausbildung (Möller et al., 2023). Diese Überzeugungen können jedoch auch ungünstig für eine professionelle Entwicklung ausgeprägt sein (Valdorf, 2021). Nach einer qualitativen Befragung zum Praxisbezug in Lehrveranstaltungen stellt Thon (2016) fest, die von Lehramtsstudierenden geäußerten Vorstellungen „verstellen einen analytischen Blick ... eher, als dass sie ihn eröffnen würden“ (S. 93).

Zur Struktur und Ausprägung der Überzeugungen mit Blick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis bei Lehramtsstudierenden liegen bislang

nur vereinzelte Ergebnisse und Erhebungsinstrumente vor (Fischer et al., 2016; Kulcsar, 2020; Nausner, 2010; Stadelmann, 2004; Valdorf, 2021). Diese Instrumente ermöglichen jedoch bisher keine umfassende Erfassung der Überzeugungen in ihrer gesamten taxonomischen Breite. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb Untersuchungen zur Faktorenstruktur und Konstruktvalidität eines Erhebungsinstruments vorgestellt, um zukünftige Erhebungen von Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in den Bildungswissenschaften gezielt zu ermöglichen.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis

Über die Jahre hinweg ist ein Wandel der Verhältnisbestimmungen zwischen Theorie und Praxis zu beobachten, die sich in einer zunehmenden Vielfalt der Konzepte in der Forschungsliteratur niederschlägt. Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) sowie Radtke (2004) skizzieren die seit den 1960er Jahren in der Wissensverwendungsforschung bestehenden Modelle zur Betrachtung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis. Dabei identifizieren sie sieben Modelle in drei Modellgruppen, die jeweils eine eigenständige Perspektive auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis repräsentieren (z. B. Kunze, 2020). Die Modelle reichen von frühen technologischen Ansätzen (Renkl, 1996), über Ansätze der Anpassung nach praktischen Bedürfnissen (Rothland, 2020) bis hin zu Modellen, die aktuellen Ansätzen der Reflexivität zugrunde liegen (Leonhard, 2018; Schneider & Cramer, 2020). Einschränkend ist festzuhalten, dass die Taxonomie ausschließlich Modelle umfasst, die der Theorie und Praxis eine Rolle zuschreiben, und Modelle ausklammert, die diese Beziehung negieren (z. B. Neuwegs Modell zur Lehrerpersönlichkeit; Neuweg, 2004).

Weitere Zugänge zur Differenzierung von Verhältnisbestimmungen (Stadelmann, 2004; Thon, 2014; Valdorf, 2021; Neuweg, 2004; Meseth & Proske, 2018) sollen nicht unerwähnt bleiben. Da diese die theoretische Vielfalt möglicher Verhältnisbestimmungen allerdings kaum abdecken oder bereits auf konzeptueller Ebene Mehrdimensionalität aufweisen, eignen sie sich nur bedingt zur Erstellung eines Instruments.

Tab. 1: Modelle des Verhältnisses von Theorie und Praxis (Dewe et al., 1992)

	Modell	Beschreibung	Differenz der Modelle
Transfer	Trans-fer	Wissenschaftliches Wissen wird direkt in die Praxis übertragen und dort angewandt, durch Ableitung von Handlungen.	Bedingungen der Anwendung sind dem Wissen nicht inhärent, sondern müssen mitvermittelt werden.
	Didak-tik	Wissenschaftliches Wissen wird direkt in die Praxis übertragen und dort angewandt, Anwendungsbedingungen müssen mit dem Wissen erlernt werden.	
Transformation	Trans-forma-tion	Wissenschaftliche (objektive) Theorie festigt, korrigiert oder überhöht existierende Praxistheorien, die in die Richtung objektiver Theorien entwickelt werden sollen.	Postulierung einer Strukturdifferenz von wissenschaftlichem und Praxiswissen. Aus Theorie-Praxis-Problem wird Theorie-Theorie-Problem.
	Selek-tion	Wissenschaftliche (objektive) Theorie bestätigt existierende Praxistheorien, wird zurückgewiesen oder substanziell aufgegriffen, abhängig von der Selektion des Verwendenden.	Transformation ist ein aktiver Prozess der Verwenderseite, die wissenschaftliches Wissen selektiv ‚einbaut‘.
	Enrich-ment	Wissenschaftliches und Praxiswissen lernen auf Augenhöhe voneinander und lockern sich dabei beidseitig auf.	Wissenschaftliches und Praxiswissen als unabhängige, gleichberechtigte Partner.
	Adap-tion	Wissenschaftliches Wissen wird durch die Verwendenden situativ für praktische Probleme aktiv selektiert und angepasst.	Keine Beeinflussung des wissenschaftlichen Wissens auf Praxiswissen.
Relationierung			Beide Wissensarten bleiben in ihrer Rationalität erhalten.
	Relatio-nierung	Professionelles Wissen als dritte Komponente zwischen wissenschaftlichem und Praxiswissen. Beide Wissensarten bleiben in ihrer Rationalität erhalten, indem zu ihnen in Distanz getreten wird und sie gegenseitig kontrastiert und relationiert werden.	

Überzeugungen Studierender zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Überzeugungen sind implizite und explizite Vorstellungen über die Welt, die von einem Individuum als wahr empfunden werden (Richardson, 1996) und nicht zwangsläufig mit dem Wissen und Handeln einer Person konsistent sein müssen (Reusser & Pauli, 2014). Zudem besitzen bereits Überzeugungen untereinander einen potenziell inkonsistenten Charakter (Fives & Buehl, 2012). Entsprechend besteht die Möglichkeit, dass Lehramtsstudierende über unterschiedliche Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis verfügen, deren Implikationen sich widersprechen und die sich nicht zwangsläufig mit ihrem Erleben oder Verhalten decken müssen (siehe z. B. Thon, 2016).

Überzeugungen sind innerhalb des kompetenztheoretischen Professionsansatzes gemeinsam mit Werthaltungen als eigene kognitiv-affektive Kompetenzfacette verortet (Baumert & Kunter, 2006) und stellen somit einen Teil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften dar. Konkret betrifft dies sowohl *praxisbezogene* Aspekte, wie Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Schumacher et al., 2018), als auch *theoriebezogene* Aspekte, wie Überzeugungen zur Genese und Struktur von Wissen (Merk et al., 2017). Die Überzeugungen sind spezifisch auf den Lehrberuf bezogen und in allgemeineren Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis eingebettet (Muis et al., 2006). Überzeugungen auf unterschiedlichen Ebenen beeinflussen sich dabei gegenseitig.

Erste empirische Erkenntnisse deuten darauf hin, dass sich die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden im Verlauf der Ausbildung tendenziell in Richtung eines vereinfachten Anwendungsbezugs entwickeln (Fischer et al., 2016). Thon (2016) betrachtet diese Entwicklung als potenziell hinderlich für die Professionalisierung. Ergänzend dazu zeigen neuere Befunde, dass Studierende der Vermittlung rezeptartigen Wissens eine eher geringe Bedeutung beimessen (Kulcsar, 2020).

Insgesamt wird deutlich, dass Überzeugungen eine zentrale Komponente professionellen Lehrerhandelns darstellen. Doch bislang fehlt ein Erhebungsinstrument, das auf einer taxonomisch aufbereiteten Übersicht der Modelle zum Verhältnis von Theorie und Praxis eine umfassende Erfassung dieser Überzeugungen erlaubt. Daraus leiten sich die ersten zwei Forschungsfragen (FF) ab.

- FF1: Wie kann die *Faktorenstruktur* eines neu entwickelten Erhebungsinstruments zu Überzeugungen gemäß den Modellen von Dewe et al. (1992) empirisch abgebildet werden?
- FF2: Kann die gefundene Faktorenstruktur in einer weiteren Stichprobe konfirmatorisch bestätigt werden?

Gegenstandsspezifität von Überzeugungen

Empirische Befunde zeigen, dass Überzeugungen sowohl allgemeine als auch gegenstandsspezifische Komponenten enthalten können (Muis et al., 2006). Die Gegenstandsspezifität bedeutet, dass Überzeugungen neben einer allgemeinen Ebene auch durch die spezifische Theorie oder das Praxisfeld geprägt sind, auf die sie sich beziehen (Merk et al., 2016).

Zwei Theorien im Kontext der Lehrpersonenbildung illustrieren unterschiedliche Vorhersagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis: Die Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML; Mayer, 2001) betont die Gestaltung multimedialer Lernmaterialien, etwa durch den ‚spatial contiguity effect‘, der eine nahe Platzierung von Text und Grafiken empfiehlt. Diese regelhafte Darstellung von Prinzipien legen nahe, dass Lehrpersonen die Theorie als vergleichsweise technologisch anwendbar empfinden. Im Gegensatz dazu skizziert der strukturtheoretische Professionsansatz (STP; Helsper, 2004) die unauflösbaren Widersprüche im Lehrberuf, die eine Ableitung von festen Handlungsstrategien erschweren. Aufgrund des als Technologiedefizit bezeichneten Phänomens (Luhmann & Schorr, 1988) könnten Lehrpersonen diesen Ansatz daher als weniger unmittelbar anwendbar empfinden. Diese Differenzen dürften sich in den Einschätzungen auf einer Transferskala widerspiegeln, mit höheren Werten für die CTML und niedrigeren für den STP.

Ein *konstruktvalides* Erhebungsinstrument sollte die Gegenstandsspezifität der Überzeugungen abbilden können und somit zu differenzierten Ausprägungen kommen. Daher wird als weitere Forschungsfrage folgendes untersucht:

- FF3: Führt die theoriespezifische Beurteilung (CTML vs. STP) zu unterschiedlichen Einschätzungen in einer Transfer-Skala? Für die CTML erwarten wir höhere Werte auf der Transfer Skala im Vergleich zum STP.

Umsetzbarkeit und Unabhängigkeit von Theorie und Praxis

Zur weiteren Prüfung der Konstruktvalidität des Erhebungsinstruments sollen die theoretischen Modelle und ihre zugrundeliegenden Annahmen untersucht werden. Diese Modelle unterscheiden sich darin, ob Theorie und Praxis als direkt umsetzbar (wechselseitig bezogen) oder unabhängig voneinander (getrennt bestehend) betrachtet werden. Transfermodelle postulieren eine direkte Umsetzbarkeit, während Modelle am anderen Ende des Spektrums von einer Unabhängigkeit ausgehen. Ab dem Enrichmentmodell (vgl. Tab. 1) werden Theorie und Praxis als eigenständige, gleichwertige Entitäten aufgefasst. Diese Idee der Unabhängigkeit setzt sich im Relationierungsmodell fort, welches eine Verschmelzung der beiden Wissensbereiche vollständig ablehnt und sie in ihren jeweils eigenen Logiken bestehen lässt. Fischer, Bach und Rheinländer (2016; Fischer et al., 2020) entwickelten ein Erhebungsinstrument für die Dimensionen Umsetzbarkeit und Unabhängigkeit, das zur Prüfung der Konstruktvalidität herangezogen wird. Hieraus ergibt sich folgende weitere Forschungsfrage:

- FF4: Inwiefern korrelieren Skalen zur Umsetzbarkeit und Unabhängigkeit von Theorie und Praxis mit den Skalen des neuen Erhebungsinstruments gemäß ihren zugrundeliegenden Annahmen? Angenommen wird, dass die Skala Transfer mittelstark positiv mit der Skala Umsetzbarkeit und negativ mit Unabhängigkeit von Theorie und Praxis korreliert. Zusätzlich erfolgt eine explorative Analyse des Zusammenhangs jeweils der Skalen Enrichment und Relationierung mit der Unabhängigkeit von Theorie und Praxis.

Entwicklung des Itempools

Das Instrument soll die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen bezüglich des Verhältnisses von Theorie und Praxis erfassen. Korrespondierend zu den akademischen Anteilen der Lehrpersonenbildung bestimmen wir den Begriff ‚Theorie‘ als eine wissenschaftliche Theorie, die eng mit den Quellen wissenschaftlicher Forschung verknüpft ist. ‚Praxis‘ hingegen bezieht sich auf das Kerngeschäft der Lehrpersonen, das Unterrichtsgeschehen. Die Arbeitsdefinitionen der sieben Modelle (drei Modellgruppen) wurden durch ein deduktives Vorgehen auf Basis der Differenzierungen von Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) sowie Radtke

(2004) generiert. Die Definitionen, Daten, Analysen, Materialien und Präregistrierungen der Studien sind unter <https://doi.org/10.5281/zenodo.13683120> einsehbar.

Studie 1: Exploration der Faktorenstruktur und Itemselektion (FF1)

Untersuchungsgegenstand der ersten Studie waren die Erfassung von Schwierigkeit, Varianz und Trennschärfe der Items sowie die Faktorenstruktur und Itemladungen (ermittelt über explorative Faktorenanalysen). Das Ziel bestand darin, die Dimensionalität des Instruments empirisch zu untersuchen und die vier bis sechs geeignetsten Items je Dimension zu extrahieren, um schließlich einen ökonomischen Umfang des Instruments garantieren zu können.

Stichprobe

Für die Studie konnten $N_{\text{Studie1}} = 219$ Lehramtsstudierende gewonnen werden. Die Population der Lehramtsstudierenden sollte möglichst breit abgebildet werden und umfasst Erhebungen an vier Lehrpersonenbildungsstandorten im deutschsprachigen Raum. Mit Teilnehmenden aus den Lehramtsstudiengängen für Grundschule, Sekundarstufe I, Gymnasium und Berufsschule aus unterschiedlichen Fachsemestern ($M_0 = 2$, Range = 1 bis 14), die 115 unterschiedliche Fächerkombinationen studierten, konnte eine breite Stichprobe aus der Population erfasst werden.

Statistische Analysen

Zur Dimensionsreduktion wurde die Anzahl an Faktoren zunächst empirisch anhand mehrerer Fit-Indices (Very Simple Structure, empirical BIC, sample size adjusted BIC, Velicer MAP) untersucht (Finch, 2020). Anhand des R-Pakets *psych* verglichen wir 1 bis 12-Faktor-Lösungen mit oblimin Rotation und Maximum Likelihood-Schätzer. Die Faktor-Lösungen mit den günstigsten Fit-Indices wurden daraufhin in explorativen Faktorenanalysen (erneut oblimin Rotation, Maximum Likelihood-Schätzer) untersucht.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Vergleiche legen nahe, dass Lösungen zwischen drei bis sechs Faktoren die Daten geeignet abbilden. Dabei erreicht die Very Simple Structure ihr Maximum bei drei Faktoren ($VSS1 = 0.51$; $VSS2 = 0.67$). Die Minima der Velicer $MAP = 0.0078$ sowie des empirical $BIC = 7464$ treten bei fünf Faktoren auf, und das sample size adjusted $BIC = 1712$ bei sechs Faktoren.

Entsprechend wurden explorative Faktorenanalysen mit drei bis sechs Faktoren gerechnet. Zum Zwecke der Erstellung eines ökonomisch anwendbaren Instruments wurden aus jedem der vier Faktoren jeweils fünf Items mit den höchsten Ladungen extrahiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die 4-Faktor-Lösung die inhaltlich valideste Option darstellt. Dies zeigt sich in ihrer vergleichsweise hohen Homogenität innerhalb der Faktoren, die eine klare Interpretation der einzelnen Faktoren ermöglicht. Weiterhin weist die 4-Faktor-Lösung die größte Heterogenität zwischen den Faktoren auf und zeigt keine Doppelladungen, was für trennscharfe Faktoren spricht. In der 4-Faktor-Lösung ist die Abwesenheit von Querladungen (Items laden auf Faktoren, für die sie nicht konstruiert wurden) ein weiteres Merkmal, das auf eine gelungene erste Phase der Itemkonstruktion hinweist.

Inhaltlich beschreibt die gefundene Lösung erstens den Faktor *Transfer*, in dem die Subskalen ‚Transfer‘ und ‚Didaktik‘ zusammenfallen. Beispielimitem: „Wissenschaftliches Wissen kann durch Lehrer*innen unmittelbar auf praktisches Handeln in der Schule übertragen werden.“ Dieser Faktor spiegelt somit die Annahme einer direkten Übertragbarkeit wissenschaftlichen Wissens auf praktisches Handeln wider. Der zweite Faktor *Selektion* basiert auf der Annahme, dass Lehrpersonen eine aktive Rolle in der Relevanzeinschätzung des wissenschaftlichen Wissens spielen. Dieses Wissen wird in diesem Fall durch die Lehrpersonen selbst in die eigene Praxis eingebracht. Beispielimitem: „Lehrer*innen dürfen selbst auswählen, welche Erkenntnisse sie aus der Forschung mit ihren Erfahrungen aus dem Unterricht verbinden.“ Der dritte Faktor *Enrichment* beschreibt eine Begegnung von Theorie und Praxis auf Augenhöhe und deren gegenseitige Anreicherung. Die Integration der sich grundsätzlich unterscheidenden Bereiche gelingt deshalb, weil Absolutheitsansprüche aufgegeben werden. Beispielimitem: „Für den Unterricht sind Erkenntnisse aus Forschung und schulischer Erfahrung

gleich wichtig, unabhängig davon, ob diese zusammenpassen oder nicht.“ Zuletzt bezeichnet der Faktor *Relationierung* die Annahme, dass sich Theorie und Praxis nicht zwangsläufig integrieren lassen. Sowohl Theorie als auch Praxis werden als eigenständige Perspektiven auf den Unterricht angelegt, um daraus neue Erkenntnis zu erlangen. Beispielim: „Betrachtet man Unterrichtssituationen aus einer praktischen und wissenschaftlichen Perspektive, dann führen deren Widersprüche und Gemeinsamkeiten zu einem neuen Verständnis der Situation.“

Die internen Konsistenzen der vier Faktoren liegen durchgehend über dem Schwellenwert von .70 (McDonalds $\omega_{\text{Transfer}} = .762$, $\omega_{\text{Selektion}} = .737$, $\omega_{\text{Enrichment}} = .747$, $\omega_{\text{Relationierung}} = .756$) und die Itemschwierigkeiten liegen innerhalb der konventionellen Richtgrößen (20%-80%). Zusammenfassend stützen die Befunde der Itemanalyse und -selektion die Annahme einer gelungenen Itementwicklung.

Studie 2: Konfirmatorische Testung der Faktorenstruktur und Konstruktvalidierung

In einer zweiten Studie wurden neben der Untersuchung des Messmodells zur Überprüfung der angenommenen Faktorenstruktur zwei Validierungsansätze genutzt: Ein nomologischer Ansatz im Rahmen einer experimentellen Studie sowie ein konvergenter Validierungsansatz unter Verwendung bestehender Instrumente.

Stichprobe

Die Stichprobe konnte erneut an den gleichen vier Lehrpersonenbildungsstandorten über die Breite der Lehramtsstudiengänge generiert werden und umfasste $N_{\text{Studie2}} = 201$ Lehramtsstudierende. Sowohl in der Semesterzahl ($M_0 = 6$, Range = 1 bis 16) als auch in den erneut 115 unterschiedlichen Fächerkombinationen zeigte sich hinreichende Varianz, die auf eine breite Stichprobe hinweisen.

Konfirmatorische Faktorenanalyse und Reliabilitäten (FF2)

Statistische Analysen

Zunächst sollte mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse anhand des R-Pakets *lavaan* getestet werden, inwiefern sich die in Studie 1 gefundene Faktorenstruktur auch in den Daten der zweiten Stichprobe abbilden lässt (siehe M1 Abb. 1). Die Lehramtsstudierenden füllten das Instrument zweifach aus (siehe Abschnitt „Gegenstandsspezifität: Experimenteller Ansatz“), weshalb die Mehrebenenstruktur mit within- und between-Komponenten modelliert wurde.

Ergebnisse

Drei Items wiesen geringe Ladungen auf und wurden inhaltlich überprüft. Aufgrund abweichender inhaltlicher Schwerpunkte wurden sie entfernt, so dass alle vier Faktoren jeweils vier Items umfassten. In der aktualisierten Modellprüfung (siehe M1, Abb. 1) zeigte sich weitgehend Übereinstimmung mit der Vier-Faktor-Lösung bezüglich des Modellfits $\chi^2(214, N = 373) = 298.755$, $p < .001$; CFI = .942; TLI = .935; RMSEA = .033; $p[\text{RMSEA} \leq .05] = 1$; $\text{SRMR}_{\text{within}} = .082$; $\text{SRMR}_{\text{between}} = .099$ und der internen Konsistenzen $\omega_{\text{Transfer}} = .621/.818$; $\omega_{\text{Selektion}} = .797/.834$; $\omega_{\text{Enrichment}} = .756/.783$; $\omega_{\text{Relationierung}} = .784/.731$

Die Faktorkorrelationen entsprechen nur bedingt den erwartbaren Zusammenhängen (Tab. 2), mit höheren Korrelationen zwischen proximalen Modellen und geringeren Korrelationen zwischen distalen Modellen.

Tab. 2: Latente Faktorkorrelationen der Subskalen, p -Werte in Klammern

	Transfer	Selektion	Enrichment
Selektion	.355 (.011)		
Enrichment	.676 ($< .000$)	-.151 (.280)	
Relationierung	.399 (.004)	-.133 (.339)	.418 ($< .000$)

Gegenstandsspezifität: Experimenteller Ansatz (FF3)

In einem experimentellen Design sollte die Gegenstandsspezifität von Überzeugungen genutzt werden, um Vorhersagen über ihre Abhängigkeit von bestimmten Theorie-Angeboten zu testen.

Design und Ablauf

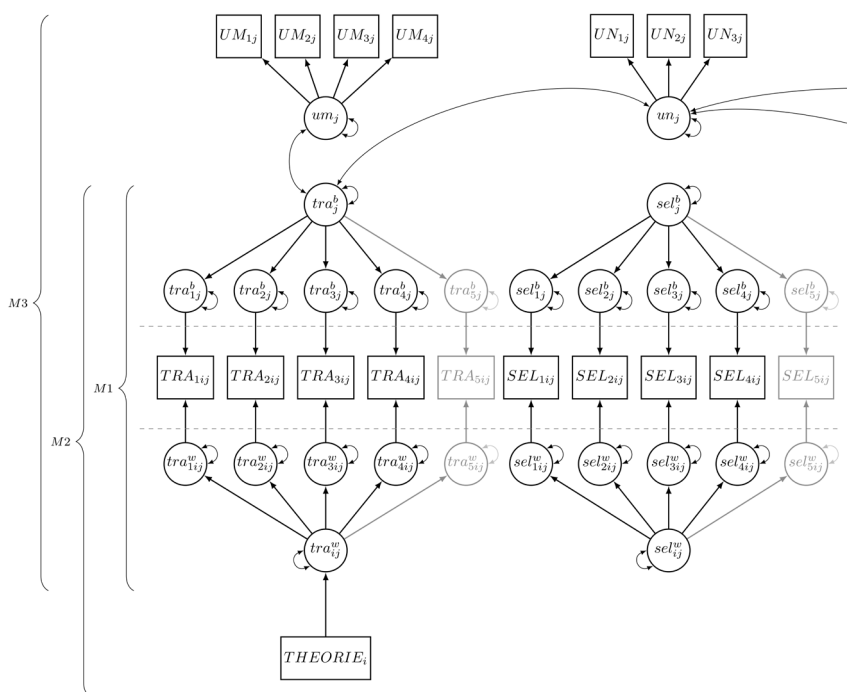
Für die Untersuchung wurden aus dem Curriculum der bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengänge einer der beteiligten Standorte zwei kontrastierende Inhalte ausgewählt: Die Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) und der strukturtheoretische Professionsansatz (STP). Diese Inhalte erlaubten die Ableitung unterschiedlicher Vorhersagen (siehe Abschnitt „Gegenstandsspezifität von Überzeugungen“ im Theorieteil).

Die Lehramtsstudierenden erhielten eine kurze Beschreibung der jeweiligen Theorie in Form eines Abstracts (siehe Supplement), bezüglich derer sie anschließend ihre Überzeugungen mit dem vorliegenden Instrument einschätzten („Wie stark treffen die folgenden Aussagen *für diese Theorie* Ihrer Meinung nach zu?“). Im Sinne eines within-person-Experiments wurden den Studierenden die Beschreibungen beider Theorien nacheinander präsentiert, wobei die Reihenfolge zwischen den Personen randomisiert wurde.

Anhand eines Multiple-Choice Items zum deklarativen Wissen bezüglich der Theorie wurde ein Treatment-Check vorgenommen. Teilnehmende, die diese Items korrekt beantworteten ($n = 170$), gingen in die weiteren Analysen mit ein. Anhand von Intraklassenkorrelationen (ICC) wurde untersucht, ob die gelesenen Theorietexte überhaupt unterschiedliche theoriespezifische Überzeugungen stimulierten. Die ICC = .197- .503 sprechen dafür, dass zwischen 50-80% der Gesamtvarianz auf Varianz innerhalb der Personen (also zwischen den Theorietexten) zurückgeht. Diese Befunde legen nahe, dass die Stimuli erfolgreich theoriespezifische Varianz erzeugen konnten.

Statistische Analysen

Zur Überprüfung der FF3 wurde im Strukturmodell ein Prädiktor für die dargestellte Theorie (0 = CTML, 1 = STP) auf die within-Komponente der Transfer-Skala eingeführt (siehe M2, Abb. 1). Ein Bayes Faktor t -Test (R-Paket *BayesFactor*) nutzte die predicted values des Modells und überprüfte die erwartete Richtung des Prädiktors ($\beta < 0$) gegen eine Nullhypothese ($\beta = 0$).



Fortsetzung Abb.

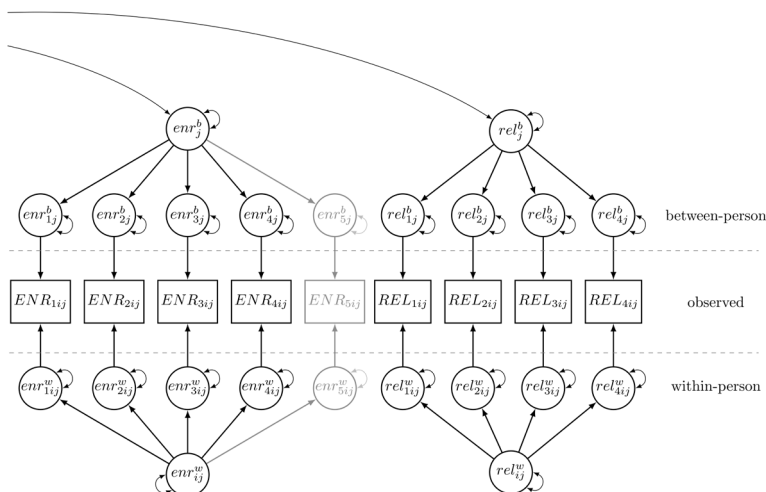


Abb. 1 Darstellung der drei getesteten Modelle (M1, M2, M3) aus der zweiten Studie. Hellgrau markierte Items wurden nach der konfirmatorischen Faktorenanalyse gelöscht. TRA: Transfer; SEL: Selektion; ENR: Enrichment; REL: Relationierung; THEORIE: Dargestellte Theorie (0 = CTML; 1 = STP); UM: Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis; UN: Unabhängigkeit von Theorie und Praxis.

Ergebnisse

Der Prädiktor zeigte deskriptiv nicht den erwarteten Effekt ($\beta = .038$). In der Bayes Faktor Analyse zeigte sich deutliche Evidenz für die Nullhypothese im Vergleich zur Hypothese, die einen negativen Effekt spezifiziert ($BF_{01} = 32.051$). Die Befunde liefern somit Evidenz dafür, dass die dargestellte Theorie keinen Einfluss auf die geäußerten Transferüberzeugungen besitzt.

Konvergenter Validierungsansatz (FF4)

Instrument

Die Studierenden beantworteten die Skalen von Fischer, Bach und Rheinländer (2016) zu Umsetzbarkeit und Unabhängigkeit von Theorie und Praxis zu Beginn des Fragebogens einmalig ohne theoriespezifische Stimuli (keine Gegenstandsspezifität). Dabei wurde die Subskala *Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis* mit vier Likert-Items (Beispielitem: „Theorien müssen in praktisches Handeln umsetzbar sein.“) und die Subskala *Unabhängigkeit von Theorie und Praxis* mit drei Likert-Items (Beispielitem: „Theorie und Praxis beziehen sich in der Regel nicht aufeinander.“) gemessen. Die internen Konsistenzen des Instruments sind mit McDonalds $\omega_{\text{Umsetzbarkeit}} = .693$ und McDonalds $\omega_{\text{Unabhängigkeit}} = .430$ allerdings vergleichsweise gering. Auch die positive Korrelation der beiden Faktoren von $r = .173$, $p = .118$ weist darauf hin, die Ergebnisse des konvergenten Validierungsversuchs mit Vorsicht zu deuten.

Statistische Analysen

Entsprechend der Forschungsfrage wurden die beiden Skalen in das Strukturmodell integriert und deren Scores mit der between-Komponente des neu erstellten Instruments korreliert (siehe M3, Abb. 1). Getestet wurden die Zusammenhänge zwischen der Subskala Umsetzbarkeit und Transfer, Unabhängigkeit und Transfer, Unabhängigkeit und Enrichment, sowie Unabhängigkeit und Relationierung (explorativ). Hierzu wurde der angenommene Zusammenhang anhand Bayes Faktor Korrelationen (R-Paket *Bayes-Factor*) mit einem Nulleffekt verglichen.

Ergebnisse

Für eine konvergente Validierung wurde angenommen, dass die Skala Transfer positiv mit der Skala Umsetzbarkeit und negativ mit Unabhängigkeit von Theorie und Praxis korreliert. Diesbezüglich zeigte sich in beiden

Fällen Evidenz gegen einen solchen Zusammenhang ($r_{\text{Umsetzbarkeit}} = .002$, $BF_{01} > 100$; $r_{\text{Unabhängigkeit}} = .182$, $BF_{01} = 27$). Auch für die vorhergesagte positive Korrelation zwischen den Skalen Enrichment und Unabhängigkeit von Theorie und Praxis zeigte sich Evidenz für die Nullhypothese, also keine Zusammenhänge zwischen den Faktoren der Instrumente ($r_{\text{Unabhängigkeit}} = .180$, $BF_{01} > 100$). Explorativ zeigte sich starke Evidenz gegen einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen Relationierung und Unabhängigkeit ($r_{\text{Unabhängigkeit}} = -.468$, $BF_{01} > 100$).

Diskussion

Das Ziel des Beitrags war die Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsinstruments für Überzeugungen hinsichtlich von Theorie-Praxis-Modellen in der Lehrpersonenbildung entlang der Taxonomie von Dewe et al. (1992).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich vier der sieben Modelle zum Verhältnis von Theorie und Praxis empirisch abbilden ließen, deren Faktorenstruktur sich über beide Studien hinweg als stabil erwies. Diese vier Faktoren stammen aus allen drei Modellgruppen (Transfer, Transformation, Relationierung), das Instrument kann somit eine gewisse Breite an Verhältnisbestimmungen abdecken. Modelle, die in der 4-Faktor-Lösung zusammenfallen (Transfer und Didaktik) oder empirisch nicht abgebildet werden konnten (Transformation und Adaption), scheinen in der Wahrnehmung der Studierenden nicht trennscharf oder distinkt wahrnehmbar zu sein.

Die Ergebnisse der zweiten Studie liefern bisher keine überzeugenden Hinweise auf die Konstruktvalidität des Instruments. Daher stellt sich die Frage, ob dieser Befund auf eine mögliche Einschränkung der Validität des Instruments zurückzuführen ist oder ob Randbedingungen des experimentellen Ansatzes nicht erfüllt waren. Einerseits weisen die ICC-Werte darauf hin, dass durch die Stimuli erfolgreich theoriespezifische Varianz erzeugt werden konnte. Andererseits bleibt offen, inwieweit die Studierenden aus den kurzen Theoriebeschreibungen den von den Autor:innenbeabsichtigten Eindruck über deren Anwendbarkeit erhielten. Weitere Treatment-Checks zur Wahrnehmung des Theorietextes könnten hierzu in Zukunft Aufschluss geben.

Die Interpretation der Ergebnisse aus dem konvergenten Validierungsansatz bleibt aufgrund der geringen internen Konsistenzen und unerwarteten Faktorkorrelationen des Instruments von Fischer, Bach und Rheinländer (2016) mit Unsicherheiten behaftet. Diese Herausforderungen konnten erst nach der Datenerhebung identifiziert werden, sodass die Analysen trotz dieser Erkenntnisse gemäß der Präregistrierung berichtet wurden. Die Befunde verdeutlichen die Notwendigkeit eines Instruments, das iterative Entwicklungsphasen durchläuft und dabei umfassenden Prüfungen der Reliabilität und Validität unterzogen wird. Die Autor:innen empfehlen daher, das Instrument in zukünftigen Studien einzusetzen und sorgfältig zu beobachten, inwieweit erwartete Vorhersagen zu relevanten Aspekten der Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf beobachtet werden können.

Der vorliegende Beitrag legt erstmalig ein Instrument zur Messung der Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis vor, für das Phasen der Entwicklung durchlaufen und Evaluation angebahnt wurde. Zukünftige Forschung könnte sich auf die bisher kaum untersuchte Passung zwischen Überzeugungen Hochschuldozierender und Lehramtsstudierender richten (Thon, 2014). Zum einen ist noch unklar, welche Überzeugungen Hochschuldozierende vertreten (Artmann, 2019), zum anderen ist zu klären, ob sich der Umgang der Studierenden mit dem Angebot durch Konvergenz oder Divergenz der Überzeugungen vorhersagen lässt.

Literatur

- ARTMANN, M. (2019).** „Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert.“ Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 4. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3129>
- BAUMERT, J., & KUNTER, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BRÜHWILER, C. & LEUTWYLER, B. (2020).** Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs- Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrpersonenbildung*, 38(1), 21–35.

- CRAMER, C. (2013).** Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- DEWE, B., FERCHHOFF, W., & RADTKE, F.-O. (1992).** Das „Professionswissen“ von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Leske und Budrich.
- FINCH, W. H. (2020).** Using Fit Statistic Differences to Determine the Optimal Number of Factors to Retain in an Exploratory Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 80(2), 217–241. <https://doi.org/10.1177/0013164419865769>
- FISCHER, T., BACH, A., & RHEINLÄNDER, K. (2016).** Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Eds.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1* (S. 49–64). Waxmann.
- FISCHER, T., RHEINLÄNDER, K., & BACH, A. (2020).** Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In K. Rheinländer & D. Scholl (Eds.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 123–134). Klinkhardt.
- FIVES, H. & BUEHL, M. M. (2012).** Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, Sandra Graham, J.M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- HELSPER, W. (2004).** Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit- ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch- rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformsätze zur Lehrpersonenbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- KULCSAR, R. (2020).** Elementen der Lehrerbildungspraxis auf der Spur. In K. Rheinländer & D. Scholl (Eds.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 106–122). Klinkhardt.
- KUNZE, K. K. (2020).** Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 60(1), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- LEONHARD, T. (2018).** Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven*, 10 (S. 11–26). Lit Verlag.
- LUHMANN, N., & SCHORR, K.-E. (1988).** *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.

- MAKRINUS, L. (2013).** *Der Wunsch nach mehr Praxis*. Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- MAYER, R. E. (2001).** *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- MAYER, R. E., & MORENO, R. (2003).** Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- MERK, S., CRAMER, C., & BOHL, T. (2016).** Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458–473.
- MERK, S., KELAVA, A., SCHNEIDER, J., SYRING, M., & BOHL, T. (2017).** Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens: Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 169–189.
- MESETH, W. & PROSKE, M. (2018).** Das Wissen der Lehrpersonenbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrpersonenbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MÖLLER, J., BAUER, J., & ZIMMERMANN, F. (2023).** Das Lehramtsstudium. Angebot, Nutzung, Lernergebnisse. In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller, & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium* (S. 7–33). Waxmann.
- MUIS, K. R., BENDIXEN, L. D., & HAERLE, F. C. (2006).** Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>
- NAUSNER, E. (2010).** *Klassenführung lernen. Praxislehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum*. https://www.ph-online.ac.at/ph-linz/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=18110&pCurrPk=2734 (13.05.2025).
- NEUEWEG, G. H. (2004).** Figuren der Relationierung von Lehrwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns: Arbeiten aus der Sektion Lehrpersonenbildung und Lehrpersonenbildungsforschung in der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). LIT-Verl.
- RADTKE, F.-O. (2004).** Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungs-forschung für die Organisation der universitären Lehrpersonenbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrpersonenbildung* (S. 99–149). Klinkhardt.

- RENKL, A. (1996). Träges Wissen: Wenn erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- REUSSER, K., & PAULI, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- RICHTER, T., & SCHMID, S. (2010). Epistemological beliefs and epistemic strategies in self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 5(1), 47–65. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9038-4>
- ROSMAN, T., PETER, J., MAYER, A.-K., & KRAMPEN, G. (2018). Conceptions of scientific knowledge influence learning of academic skills: Epistemic beliefs and the efficacy of information literacy instruction. *Studies in Higher Education*, 43(1), 96–113. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1156666>
- ROTHLAND, M. (2020). *Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium*. <https://doi.org/10.25656/01:25795>
- SCHNEIDER, J., & CRAMER, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Eds.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 23–38). Klinkhardt.
- SCHUMACHER, F., GROßMANN, N., ECKES, A., HÜFNER, C., & WILDE, M. (2018). Lehr- und Lernvorstellungen angehender Biologielehrender im Kontext des Praxissemesters. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie—Biologie lehren und lernen*, 22(1), 31–48. <https://doi.org/10.4119/zdb-1626>
- STADELMANN, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I*. Universität Zürich.
- THON, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern: Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–236). Budrich Uni-Press Ltd.
- THON, C. (2016). Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 81–95). Springer.
- VALDORF, N. (2021). *Von Koexistenz und Brückenbau – Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Praxissemester. Eine Interviewstudie mit Bielefelder Lehramtsstudierenden* [Universität Bielefeld; Application/octet-stream]. <https://doi.org/10.4119/unibi/2957499>

WAGENER, U., REIMER, M., LÜSCHEN, I., SCHLESIER, J., & MOSCHNER, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/HILZ-2488>

Lehrkräftebildung
besser machen

Wissenschaftsbasierte Politikberatung im Bildungssystem

Zur Rolle der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission am Beispiel der Lehrkräftebildung

Isabell van Ackeren-Mindl und Harm Kuper

Einleitung

Wissenschaftsbasierte Politikberatung im Bildungsbereich steht vor der Herausforderung, komplexe Systemprobleme unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus zu bearbeiten. Dies zeigt sich exemplarisch an der Lehrkräftebildung bzw. hier insbesondere am Lehrkräftemangel, der sich als eine der drängendsten bildungspolitischen Herausforderungen manifestiert, nicht zuletzt auch international (UNESCO, 2024). Der Education and Training Monitor (EU, 2023) dokumentiert dabei die europäische Dimension der Problematik: Mindestens 24 EU-Mitgliedsstaaten sind mit einem signifikanten Lehrkräftemangel konfrontiert, wobei sich die Situation in bestimmten Fach- und regionalen Kontexten besonders zuspitzt. In Deutschland verfügen ferner nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (Destatis, 2024) mittlerweile durchschnittlich knapp 10% der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen über *keine* anerkannte Lehramtsprüfung – wobei dieser Anteil an beruflichen Schulen sogar auf 21,2% steigt. Die qualitativen Herausforderungen für das Bildungssystem werden durch aktuelle Leistungsstudien zusätzlich unterstrichen. IGLU, TIMSS, PISA sowie der IQB-Bildungstrend offenbaren, dass ein beträchtlicher Teil der Schülerschaft – zwischen einem Fünftel und einem Drittel – die Mindeststandards in den Kernfächern nicht erreicht (Forell et al., 2024).

Mit der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz wurde 2021 ein neues Beratungsgremium etabliert, das angesichts der großen Herausforderungen im Bildungswesen wissenschaftliche Expertise systematisch in bildungspolitische Entscheidungsprozesse einbringen soll. Diese Neuerung in der Architektur bildungspolitischer Beratung folgt auf verschiedene Initiativen zur Einrichtung eines nationalen Bildungsrats und steht in der Tradition der ‚empirischen Wende‘ der Bildungspolitik, die mit den Konstanzer Beschlüssen 1997 eingeleitet wurde und auch die empirische Bildungsforschung beeinflusst hat. Der vorliegende Beitrag analysiert die Rolle der SWK als neues Modell wissenschaftlicher Politikberatung mit Bezugnahmen auf das Beispiel der Lehrkräftebildung. Dabei werden folgende Ziele verfolgt: Erstens soll die institutionelle Innovation der SWK im Kontext der Entwicklung wissenschaftlicher Politikberatung im deutschen Bildungsföderalismus theoretisch fundiert analysiert werden. Zweitens wird insbesondere am Beispiel des Gutachtens zur Lehrkräftebildung gezeigt, in welchem Maße die wissenschaftliche Expertise der SWK in bildungspolitische Entscheidungsprozesse Eingang findet und es wird skizziert, wie die Verbreitung und Rezeption der entsprechenden Empfehlungen erfasst werden. Der Beitrag schließt mit einem knappen Fazit.¹

Genese und Etablierung der SWK

Initiativen zur Einrichtung eines nationalen Bildungsrats

Erste öffentliche Diskussionen um die Einrichtung eines Bund und Länder adressierenden Beratungsgremiums für die deutsche Bildungspolitik liegen zeitlich weiter zurück als die konkreten politischen Initiativen, die letztlich zur Einrichtung einer Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz geführt haben, die sich 2021 nach heftiger politischer Kontroverse um ein solches Gremium konstituieren konnte. Einen markanten Impuls setzte eine Gruppe prominenter Bildungsforscher und Bildungspolitikern im Jahr 2012 über die Robert-Bosch-Stiftung mit einem „Plädoyer für die Einrichtung eines nationalen Bildungsrats“ (Baumert et

¹ Die beiden Autor:innen tun dies auch vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung als ehemaliges SWK-Mitglied qua Amt bzw. als aktuelles berufenes Mitglied der SWK.

al., 2012). Die Autoren appellieren an die politische Verantwortung für die Behebung „entscheidende[r] Schwächen“ (Baumert et al., 2012, S. 2) des deutschen Bildungswesens – Leistungsdefizit, Gerechtigkeitsdefizit, Steuerungsdefizit. Sie sehen in einem „Gremium von Experten“ (Baumert et al., 2012, S. 2) die Chance, Voraussetzungen der Problemdiagnose und der Arbeit an der Lösung von Problemen dahingehend zu verbessern, dass die Bildungspolitik in die Lage versetzt wird, auf der Grundlage von Beratung und Empfehlungen „begründet optieren“ (Baumert et al., 2012, S. 2) zu können. Die Gruppe schlägt folgende Eckpunkte für die Einrichtung des Gremiums vor:

- Die vorgeschlagene Zuordnung zum Bundespräsidenten ist ein Signal für die erhoffte Unabhängigkeit des Gremiums gegenüber den bildungspolitisch relevanten Akteuren und ihrem tagespolitischen Geschäft;
- die Organisation nach einem Zweikammersystem soll den Einschluss notwendiger Interaktion zwischen Expertisen in Bildungsfragen aus der Wissenschaft, der Praxis, der Politik, der Administration und der Öffentlichkeit (!) in die Kommunikation des Gremiums gewährleisten;
- für die Auswahl der wissenschaftlichen Mitglieder des Gremiums wird auf Reputations- und Leistungskriterien der Wissenschaft selbst verwiesen; bezüglich der Auswahl der Expertise aus der Bildungspraxis liegt die Hoffnung auf der Herstellbarkeit von Einvernehmen zwischen Bund, Ländern und kommunalen Verbänden. Hierin liege auch ein Beweis für „das konsensuelle Prinzip des Bildungsrates, das allein seinen Erfolg gewährleisten“ (Baumert et al., 2012, S. 3) könne.

Der Zeitpunkt, zu dem das Plädoyer formuliert wurde, mag günstig gewesen sein, um ein solches Vorhaben in den Koordinaten einer auf Unabhängigkeit bedachten Ansiedlung im politischen System und einem auf Konsensorientierung und -fähigkeit der beteiligten Akteure setzenden Aufbau im Inneren zu projektieren. Tatsächlich fällt er in eine Episode großer politischer Stabilität, in der nicht nur in Fragen der Bildungspolitik nach den Jahren des PISA-Schocks relative Unaufgeregtheit herrschte, sondern auch

andere vormalig konfliktträchtige Themen in einer bis dato eher unwahrscheinlichen Geräuschlosigkeit zur Entscheidung gebracht wurden – Stichwort: Atomausstieg. Die Bundesrepublik Deutschland wurde vom zweiten Kabinett unter der Bundeskanzlerin Merkel in einer schwarz-gelben Koalition regiert. Die schwerwiegenden gesellschaftlichen Krisen (Fluchtmigration, Pandemie und Demokratiefeindlichkeit), die sich seitdem in erheblicher Weise auch auf das Bildungssystem ausgewirkt haben, zeichneten sich noch nicht ab. Das Bildungssystem selbst befand sich in dieser Zeit gemessen an den Ergebnissen internationaler Vergleichsuntersuchungen noch in einer Phase relativen Qualitätszuwachses. Die bundesweit durchschnittlichen Kompetenzwerte in den Domänen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erreichten 2012 relative Bestwerte, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen lag auf einem relativen Tiefststand (Forell et al., 2024).

Letzteres kann als Folge von Entwicklungen im Bildungssystem angesehen werden, die nach den früheren Befunden internationaler Schulleistungsvergleiche eingesetzt haben. In ihnen gibt es markante Stufen, an denen die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik sich qualitativ verändert hat. Zu ihnen zählen die s.g. Konstanzer Beschlüsse, mit denen die Kultusministerkonferenz 1997 eine empirische Wende (Lange, 2008) einleitete, die sich sowohl auf die Bildungspolitik (ebd.) als auch auf die Formierung einer interdisziplinären Bildungsforschung (Baumert, 2016) bezieht. Bemerkenswert ist, dass auf beiden Seiten die Bedeutung der Verschränkung von Bildungspolitik und Bildungsforschung mit dem gemeinsamen Bezugspunkt des empirischen Wissens hervorgehoben wird. Dabei bleibt kein Zweifel daran, dass Bildungspolitik und Bildungspraxis einerseits und Bildungswissenschaft mit ihren Bezugsdisziplinen andererseits einander als funktional autonome Systeme begegnen. Zwischen diesen Systemen besteht keine sozialtechnologisch gestaltbare Beziehung, die eine lineare Ableitung praktischer Entscheidungen aus wissenschaftlichen Befunden oder umgekehrt von Forschungsvorhaben aus praktischen Entscheidungsproblemen zuließe. Vielmehr wird das reziproke Verhältnis als „Entwicklungsprojekt“ (Lange, 2008, S. 12) bzw. anhand des Modells der „Verursachung als generativem Prozess“ (Baumert, 2016, S. 215) – mithin koevolutiv gedacht.

Diesem systemtheoretisch inspirierten Gedanken folgend, sind die institutionalisierten Berührungspunkte zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft als Orte struktureller Kopplungen zu verstehen, an denen der Komplexitätsaufbau in jedem der beiden Systeme unter Referenz auf die Komplexität des jeweils anderen erfolgt. Den Konstanzer Beschlüssen zeitlich und in der leitenden Idee nachfolgend, entstehen solche strukturellen Kopplungen prominent mit den Bildungsstandards (Klieme et al., 2003) und mit der 2006 beschlossenen Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2016). Sie beinhaltet Instrumente des Monitorings, insbesondere Schulleistungstudien – international, sowie zwischen den Bundesländern vergleichend – und als Medium der Implementation der Bildungsstandards die Vergleichsarbeiten auf Schul- und Klassenebene sowie die thematisch breit gefächerten, alle Stufen des Bildungssystems abdeckenden nationalen Bildungsberichte. Mit diesen Instrumenten fügt sich auch das Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungswissenschaft in das angedeutete Klima allgemeiner politischer Entspanntheit. Abseits von ideologisierten und konflikthaft politisierten Debatten um Bildung und die Gestaltung des Bildungssystems herrscht „Koordination aus der Distanz“ (Tenorth, 2014).

Der Ruf nach einem länderübergreifenden, auch den Bund einbeziehenden Beratungsgremium für bildungspolitische Entscheidungen wird aus den skizzierten Umständen verständlich. Das Momentum scheint besser gewesen zu sein als es bei den skeptisch beurteilten historischen Vorläufern der Fall war: der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen konnte noch nicht auf eine entwickelte Bildungsforschung zurückgreifen und platzierte sich als primär um Normenkonsens bemühte Instanz zwar neutral, aber in zu großer Distanz zur Politik, um auf deren Informationsbedarf für Entscheidungen angemessen reagieren zu können; der Deutsche Bildungsrat dagegen internalisierte politische Reformambitionen so weitgehend, dass die Abgrenzung einer wissenschaftlich legitimierten Beratungsrolle nicht mehr überzeugend gelang und auch in dem dort bereits etablierten Zweikammerprinzip nicht mehr hinreichend abgebildet werden konnte.

Insofern ist es folgerichtig, dass das Ansinnen, einen Nationalen Bildungsrat ins Leben zu rufen, im Jahr 2018 Bestandteil der Koalitionsver-

einbarung (Bundesregierung, 2018) für die 19. Legislaturperiode auf Bundesebene zwischen den Parteien CDU, CSU und SPD wurde. Die darin festgehaltenen Eckpunkte der Ausgestaltung weisen große Übereinstimmung mit den Vorschlägen aus dem oben zitierten Papier aus dem Jahr 2012 auf:

- als Vorbild wird der Wissenschaftsrat genannt und damit erstens für eine neutrale Ansiedlung jenseits politischer Ressortzuständigkeiten und zweitens für eine innere Organisation nach dem Zweikammerprinzip votiert;
- der Rat soll basierend auf empirischen Forschungsbefunden Vorschläge für mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit so für Entwicklungen im Bildungswesen unterbreiten;
- zudem hofft man, der Bildungsrat könne der Kooperation zwischen den politischen Entscheidungsebenen förderlich sein.

Vom Bildungsrat zur Ständigen Wissenschaftlichen Kommission

Die letztgenannte Erwartung sollte sich schon bei den ersten Schritten auf einem möglichen Weg zur Realisierung eines Bildungsrats als illusorisch erweisen. Unabhängig von konzeptionellen Überlegungen seines Zwecks und erwartbaren Nutzens geriet das Vorhaben in eine Kontroverse über bildungspolitische Zuständigkeiten im föderalen System, die über Verfahrensfragen ausgetragen wurde (Kuper, 2023). In der Konstellation zwischen Bund und Ländern ging es dabei um die Stimmanteile, die beide Ebenen für sich in einem Bildungsrat beanspruchten, wobei der Bund gegenüber den Ländern eine Mehrheit für sich reklamierte. Der Bildungsrat geriet damit in den Sog machtpolitischer Auseinandersetzungen, die er hätte mäßigen sollen, und auf die die Wissenschaft in ihrem eigenen Referenzsystem keine Antwort hat.

Ausgehend von diesem Streit entstanden auch Differenzen, in denen sich die Länder uneinig gegenüberstanden. Während einige am Vorhaben festhielten und ausgehend von einer starken gemeinsamen Position der Länder auf Kompromissbildung mit dem Bund hofften, scherten andere aus den Plänen aus und brachten es damit letztlich zum Scheitern. Alternativ zum Bildungsrat wurde der Abschluss eines Staatsvertrags zwischen den Ländern diskutiert, der insbesondere die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen zum Gegenstand haben sollte. Diese Episode lohnt es, betrachtet

zu werden, weil ihr viele Hinweise auf die Unwahrscheinlichkeit einer länderübergreifenden wissenschaftlichen Beratung im föderalen System der deutschen Kultuspolitik zu entnehmen sind.

Die Positionierung im Rahmen des Mehrheitsprinzips, das für Entscheidungsfindung im politischen System maßgeblich ist, sowie die Sicherung politischer Hoheitsbereiche stechen die Orientierung an Expertise aus. Zumindest in Teilen des politischen Systems werden die systemintern verfügbaren Verfahren (Staatsvertrag) in der Sache höher gewichtet als wissenschaftlich gestützte Beratung. Da letztlich auch die im vorgeschlagenen Staatsvertrag adressierte Frage der Vergleichbarkeit kaum ohne wissenschaftlichen Input zu bearbeiten ist, kann davon ausgegangen werden, dass seine Proponenten von einer der politischen Entscheidung nachgeordneten Funktion der wissenschaftlichen Beratung ausgehen, die im Auftrag, keinesfalls aber unabhängig agiert und votiert.

Zwar ist von außen nicht zu beurteilen, ob wiederum das Scheitern des Staatsvertrags aufgrund mangelnder Mehrheiten der Realisierung einer wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik durch ein länderübergreifendes Gremium wieder die Tür öffnete. Bekannt wurde allerdings eine im Oktober 2020 zwischen den Ländern geschlossene Verwaltungsvereinbarung (KMK, 2020) zur Einrichtung einer ständigen wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz. Deren Aufgabenbeschreibung begrenzt sich auf die „Beratung der Länder in Fragen der Weiterentwicklung des Bildungswesens und des Umgangs mit seinen Herausforderungen, insbesondere bei der Sicherung und Entwicklung der Qualität, bei der Verbesserung der Vergleichbarkeit des Bildungswesens sowie bei der Entwicklung mittel- und längerfristiger Strategien zu für die Länder in ihrer Gesamtheit relevanten Bildungsthemen“ (KMK, 2020, S. 2).

Aufgrund der Anbindung der SWK an die KMK als Initiatorin entbehrte dieses Gremium von Beginn an der organisatorischen Unabhängigkeit von politischen Entscheidungsträgern. Jedoch wurden mit einigen Verabredungen aus der Verwaltungsvereinbarung Vorkehrungen getroffen, die Unabhängigkeit für die Arbeit der SWK dennoch zu sichern. Dazu zählt in erster Linie die durch eine Findungskommission vermittelte, rein auf wissenschaftlicher Exzellenz beruhende Auswahl der Mitglieder. Ergänzt wurde dieses Prinzip durch eine Setzung ständiger Mitglieder, die qua Leitungs- oder Sprecherfunktionen die Gremien und Einrichtungen in der

SWK repräsentieren, in denen Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern nach Art. 91 b (2) Grundgesetz (GG) ausgeführt werden. Dies sind:

- der/die Direktor:in des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),
- der/die Sprecher:in der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung,
- der/die Vorstandsvorsitzende des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB),
- der/die Vorsitzende des wissenschaftlichen Beirats der Bund-Länder-Steuerungsgruppe (nach Art. 91b (2) GG).

Diese Zusammensetzung hat trotz der eindeutigen Fokussierung auf wissenschaftliche Expertise den Charme, mit dem dauerhaften Einbezug der Gemeinschaftsaufgaben eine institutionelle Verbindungslinie zum Bund offen zu halten.

Ansonsten bleiben die Regeln der Verwaltungsvereinbarung in Bezug auf die Institutionalisierung der Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Politik, Praxis bzw. Administration zurückhaltend. Der innere Aufbau der SWK erfolgt nach einem Einkammerprinzip, das ausschließlich wissenschaftliche Expertise als Referenz der erwarteten Beratungsleistungen und Empfehlungen vorsieht. Diese Organisationsform kann eine – wenn man so will: kompromisslose – wissenschaftliche Unabhängigkeit ermöglichen. Sie verlangt aber der SWK und ihren Mitgliedern in den Arbeitsprozessen sowie der internen und externen Kommunikation ab, die Verbindungslinien zu den Rezipienten ihrer Empfehlungen in einer Weise offen zu halten, die Anschlussfähigkeit, Akzeptanz und Legitimität ihrer Beschlüsse zu sichern in der Lage ist.

Arbeitsweise der SWK: Beratungskonzept und Empfehlungen am Beispiel der Lehrkräftebildung

Grundlage der Arbeit in der SWK ist eine Geschäftsordnung (SWK, 2021), die sich das Gremium auf seiner konstituierenden Sitzung selbst gegeben hat.

Die Unabhängigkeit des Gremiums, die Begründung seiner Beratung mit „der zum jeweiligen Zeitpunkt vorliegenden wissenschaftlichen Evidenz“ und die Zurückweisung „jeder politischen Einflussnahme“ (SWK, 2021, S.1) sind die in der Präambel festgehaltenen Prinzipien der Organisation seiner Arbeit, die sich freilich im Prozess bewähren müssen, um die Legitimität der SWK und ihrer Empfehlungen zu sichern. Die institutionellen und organisatorischen Regelungen geben dafür einen Rahmen vor, der eine Spannweite konkreter Ausgestaltungen der Rolle wissenschaftlicher Beratung in einem demokratischen politischen Prozess eröffnet. Eine wertvolle Systematik dieser Rollen bietet Pielke (2007). Er sieht Variationen erstens hinsichtlich der Frage, ob wissenschaftliche Befunde in politischen Kontroversen zur Munitionierung bzw. Legitimierung von Positionen herangezogen werden oder ob sie in einer Weise interpretiert werden, die als eine Erweiterung des Spektrums möglicher Handlungsoptionen verstanden werden. Zweitens unterscheidet er einen linearen Modus der Wissensanwendung unter Bedingungen, in denen die Komplexität der Anwendungsbedingungen begrenzt ist und die damit die Ableitung von Technologien erlauben, von einem Stakeholder orientierten Ansatz, in dem von einer eigenständigen Interpretation wissenschaftlicher Befunde auf der Anwendungsseite ausgegangen wird, die auch auf die Produktion wissenschaftlichen Wissens zurückwirkt.

Aus der Kreuztabellierung dieser Alternativen (legitimatorische vs. generative und technologische vs. interaktive Nutzung wissenschaftlicher Befunde) konstruiert Pielke vier idealtypische Rollen der Wissenschaft im Beratungsprozess.

- Die ‚reine‘ Wissenschaft (*pure scientist*), die ohne Ausrichtung an Nutzenerwägungen die Produktion und Begründung von Erkenntnissen betreibt, diese aber einer (legitimatorischen und technologischen) Anwendung zugänglich macht,
- die Wissenschaft als Schiedsinstanz (*science arbiter*), die für *spezifizierte* praktische Probleme Lösungsoptionen anbietet,
- die Wissenschaft als interessenbezogener Fürsprecher (*issue advocate*), die ihre Befunde im Interesse einer bestimmten Position in politischen Kontroversen einsetzt und

- die Wissenschaft als aufrichtiger Vermittler (*honest broker*), die mit Blick auf komplexe praktische bzw. politische Entscheidungserfordernisse auf der Grundlage von Analysen Handlungsoptionen entwickelt und hinsichtlich ihrer erwartbaren Folgen bewertet.

Einer Profilierung der SWK in der Rolle der *reinen Wissenschaft* stehen bereits der Beratungsauftrag und die in der Geschäftsordnung vorgesehene Abstimmung des Arbeitsprogramms mit den Ländern (und ggfs. auch mit Bund und Kommunen) entgegen. Das Arbeitsprogramm bezieht sich insbesondere auf die Erstellung von Gutachten (in denen Themen mit großer struktureller und langfristiger strategischer Bedeutung für das Bildungswesen aufgearbeitet werden) und auf Stellungnahmen (in denen die SWK Empfehlungen für den Umgang mit aktuellen Herausforderungen vorlegt). Davon unberührt bleiben Praktiken und Arbeitsformen, in denen eine klare Rückbindung der SWK an die Scientific Community und deren Mechanismen der Anerkennung deutlich wird. So hat die SWK unabhängig von ihrem Auftrag auch die Kompetenz initiativ tätig zu werden. Organisatorisch hinterlegt ist das in dem Format der Impulspapiere, mit denen die SWK bislang forschungspolitisch und im Sinne des Agenda Setting Positionen bezogen hat. Bei der Ausarbeitung ihrer Gutachten zieht die SWK über den Kreis der Mitglieder hinaus Expertise hinzu und orientiert sich dabei ausschließlich am Kriterium der thematischen, methodischen oder disziplinären Ergänzung der bereits vorhandenen Expertise. Mit der Publikation ihrer Arbeitsergebnisse lädt die SWK nicht nur zur öffentlichen Diskussion, sondern gezielt auch zur wissenschaftlichen Kritik ein (Becks et al., i.E.).

Als *science arbiter* agierte die SWK bislang insbesondere in ihren Stellungnahmen. Diese sind anlässlich von Herausforderungen des Bildungssystems entstanden, die sich aus den gesellschaftlichen Krisen der letzten Jahre ergeben – zu nennen sind insbesondere die Stellungnahmen „Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen“ und „Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen“². Auch wenn zu den konkreten Ereignissen und ihren Folgen für das Bildungswesen zu den jeweiligen Zeitpunkten nur begrenzt empirische Studien vorlagen, konnten in den Stellungnahmen situationsbezogene

2 Alle SWK-Veröffentlichungen unter: <https://www.swk-bildung.org/veroeffentlichung/> (20.12.2024)

Extrapolierungen aus einschlägigen Forschungsständen vorgenommen werden, um Empfehlungen zu formulieren, die recht konkrete Operationalisierungen erforderlicher Schritte beinhalten. Ein weiteres Beispiel für eine entsprechende Rolle der SWK ist das Kapitel 1 („Optimierung von Prognosen zum Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot“) aus dem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“. Ihm sind ebenfalls ‚linear‘ umsetzbare Vorschläge zu entnehmen, wie ein Monitoring und eine Modellierung des Lehrkräftebedarfs und -angebots unter Gesichtspunkten der Prognose und der Planung zu optimieren sind.

Die Rolle des *issue advocate* ist vorderhand für ein wissenschaftliches Beratungsgremium die am wenigsten erstrebenswerte, weil sie der Unabhängigkeit wohl am deutlichsten gegenübersteht. Tatsächlich hat die SWK bislang auch dort am meisten Kritik erfahren, wo sie dieser Rolle am nächsten gekommen ist: in der Stellungnahme „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“². Tatsächlich sind die wissenschaftlichen – zumal die empirischen – Referenzen dort deutlich schwächer ausgearbeitet, als in anderen Gutachten und Stellungnahmen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen, die zum Teil höhere Beanspruchung des Bestandspersonals an den Schulen zur Folge haben, sind gegenüber der Politik – die in einigen Ländern ohnehin schon entsprechende Wege eingeschlagen hatte – als willfährig und gegen die Interessen der Lehrkräfte gerichtet wahrgenommen worden. Entsprechend ist der SWK vorgeworfen worden, sich für die wissenschaftliche Legitimation strittiger politischer Entscheidungen instrumentalisieren zu lassen.

Diese Konstellation eröffnet die Möglichkeit zu einer exkurshaften Betrachtung normativer Grundlagen der von der SWK gegebenen Empfehlungen, die mit der Intention der Handlungs- und Entscheidungsrelevanz normativer Begründung bedürftig sind (Beck, 2024). Explizit steigt die SWK nicht in die Normproblematik ein. Andererseits wird man ihr auch nicht vorwerfen können, dass sie die normative Richtschnur ihrer Empfehlungen verbirgt. Vielmehr stellt sie diese in den sehr ausführlichen diagnostischen Betrachtungen zu Ausgangslagen, die zur Auswahl von Maßnahmen und abschließend zu Empfehlungen führen, offen in den Diskussionsraum – so auch in der hier thematischen Stellungnahme. In der

Einleitung werden die Risiken skizziert, dass erhebliche Anteile der Schülerinnen und Schüler das schulisch zu gewährleistende Mindestmaß basaler Kompetenzen nicht erreichen könnten, sofern aufgrund des Lehrkräftemangels die Anforderungen an einen professionellen Unterricht und die Unterrichtsversorgung zurückgefahren werden. Die SWK kann sich bei der normativen Begründung der Maßstäbe für diese diagnostischen Einschätzungen auf einen Diskurs um Mindeststandards, Basiskompetenzen und institutionell zu gewährleistenden Bedingungen ihres Erwerbs berufen, der die empirische Wende von Bildungspolitik und Bildungsforschung insbesondere im Umfeld von Schulleistungsstudien begleitet (siehe auch Bildungsstandards, Klieme et al., 2003; Tenorth, 2016). Vor diesem Hintergrund wäre auf die oben erwähnte Kritik an der Positionierung der SWK in der Stellungnahme zu entgegnen: wenn die SWK hier als *issue advocate* auftritt, dann im Interesse der Schülerinnen und Schüler.

Die letzten Überlegungen öffnen bereits die Perspektive auf die Elemente ihrer Arbeitsweise, die in der SWK angewendet und weiterentwickelt werden, um dem Anspruch gerecht zu werden, *honest broker* zwischen Bildungswissenschaft und Bildungspolitik zu sein. Dazu zählen in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimension die Mobilisierung wissenschaftlicher Expertise mit praktischen Handlungs- und Entscheidungsempfehlungen. Sachlich erfolgt das mit einer konsequenten Umsetzung einer Argumentationsschablone in den Gutachten und Stellungnahmen. Sie leitet von der systembezogenen Situationsbeschreibung bzw. Problemdiagnose über die Erörterung von Maßnahmen – möglichst unter Beachtung empirischer Evaluation ihrer Effektivität – zur Empfehlung. In der sozialen Dimension sieht die SWK zwar keine Beteiligung an ihren Entscheidungen, wohl aber vielfältige Rückkopplungen ihrer Empfehlungen mit Stakeholdern aus dem praktischen und politischen Feld vor. Damit sollen nicht nur Akzeptanz und Verbreitung der Produkte der SWK begünstigt werden, es geht auch um die Erhöhung der Anschlussfähigkeit von Empfehlungen unter Gesichtspunkten der Praktikabilität. Der Verzicht auf Beteiligung der Stakeholder an Entscheidungen sorgt für ein Mindestmaß an Klarheit in der geteilten Verantwortung von Wissenschaft, Politik und Praxis. In zeitlicher Hinsicht schließlich ist es die Abfolge von Hearings, Expertenbeteiligung und Formaten der Öffentlichkeitsarbeit, die im Prozess der Erstellung von

Gutachten die Konturierung von Problemstellungen, Mobilisierung hochwertiger Expertise und diskursiv begleitete Dissemination der Befunde definiert.

Monitoring-Konzept zur Rezeption und Wirkung der Empfehlungen

Die skizzierte Rolle der SWK, insbesondere als *honest broker*, zwischen Wissenschaft und Politik verlangt nicht nur eine sorgfältige Ausgestaltung der Beratungsprozesse, sondern auch eine systematische Analyse ihrer Wirksamkeit. Diese anspruchsvolle Vermittlungsaufgabe bedarf der kontinuierlichen Überprüfung und Reflexion. Eine Wirkungsanalyse trägt dazu bei transparent(er) zu machen, ob die wissenschaftlichen Empfehlungen verständlich kommuniziert werden und anschlussfähig an politische Entscheidungsprozesse sind. Die gewählten Kommunikationsformate können dabei ebenso berücksichtigt werden wie die tatsächliche Implementation der Empfehlungen. Eine entsprechende Analyse kann auch dazu beitragen, verschiedene Formate zu evaluieren und Hinweise auf Optimierungspotentiale zu identifizieren. Die Wirkungsanalyse ist damit nicht ein zusätzliches Element, sondern konstitutiver Bestandteil der *honest broker* Rolle.

Die SWK hat entsprechende Überlegungen in einem Monitoring-Konzept aufgegriffen und für den spezifischen Kontext bildungspolitischer Beratung operationalisiert. Die mehrdimensionale Erfassung von Resonanz und Wirkung ermöglicht dabei sowohl die Legitimation der Beratungstätigkeit als auch deren kontinuierliche Optimierung. Das Monitoring-Konzept trägt grundsätzlich der Herausforderung Rechnung, dass Einfluss und Wirksamkeit wissenschaftsbasierter Politikberatung nicht in einfachen Kausalbeziehungen erfasst werden können. Die am Beispiel des Gutachtens zur Lehrkräftebildung vorliegenden Daten (Stand: Januar 2025; interne Quelle) ermöglichen eine Analyse der verschiedenen Wirkungsdimensionen, die Aufschluss über die Reichweite und Implementationstiefe der SWK-Empfehlungen gibt. Das Konzept orientiert sich an Erfahrungen verschiedener wissenschaftlicher Beratungsgremien wie der Leopoldina und dem Wissenschaftsrat. Es erfasst systematisch die Reaktionen und Wirkungen auf sechs zentralen Ebenen, die jeweils spezifische Einblicke in die Rezeption und Implementation der Empfehlungen ermöglichen.

- Auf der Ebene der KMK werden sämtliche durch SWK-Veröffentlichungen ausgelöste Beratungen und Beschlüsse systematisch dokumentiert. Dies erfolgt durch eine detaillierte Analyse der KMK-Protokolle und ermöglicht es, den direkten Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse nachzuzeichnen. Die vorliegenden Daten zum Gutachten zur Lehrkräftebildung belegen dabei eine substanzielle Aufnahme der Empfehlungen: In der KMK und ihren Untergremien sind 9 Beratungen sowie 13 konkrete Beschlüsse, Entscheidungen und gesetzliche Änderungen dokumentiert, die auf die SWK-Empfehlungen Bezug nehmen.
- Im Bereich der Exekutive werden die auf SWK-Veröffentlichungen aufbauenden Maßnahmen der Ministerien erfasst. Dies geschieht sowohl durch kontinuierliche Sichtung ministerieller Mitteilungen als auch durch systematische schriftliche Abfragen. Die Analysen zeigen insgesamt 15 Einladungen, Beratungen und öffentliche Befassungen.
- Die legislative Ebene wird durch die Erfassung entsprechender Gesetzesänderungen berücksichtigt. Hier sind bislang drei Befassungen dokumentiert.
- Darüber hinaus wurde ein definiertes Set an Medien festgelegt, das von überregionalen Tageszeitungen über Fachportale bis zu öffentlich-rechtlichen Medien reicht. Die mediale Resonanz erweist sich als differenziert und substanziell: 34 Zeitungsbeiträge, 27 Online-Beiträge sowie jeweils zwei TV- und Hörfunkbeiträge dokumentieren eine intensive öffentliche Auseinandersetzung mit den SWK-Empfehlungen. Dabei existiert eine Bandbreite der Formate von kurzen Nachrichten über Interviews bis zu ausführlichen Analysen.
- Die wissenschaftliche Rezeption wird durch halbjährliche Erhebungen von Zitationen dokumentiert. Bislang sind 11 dokumentierte Befassungen nachgewiesen, die eine beginnende Integration der SWK-Positionen in den wissenschaftlichen Diskurs belegen. Dies entspricht der von Pielke (2007) beschriebenen Rolle des *honest broker*, der wissenschaftliche Expertise in den politischen Diskurs einbringt und gleichzeitig für wissenschaftliche Reflexion zugänglich macht.

- Aufschlussreich ist auch die Resonanz bei verschiedenen Stakeholdern: 10 dokumentierte Reaktionen von Hochschulen, drei Befassungen von Stiftungen, acht Rückmeldungen von Lehrkräfteverbänden sowie 15 Reaktionen von Interessenvertretungen und zwölf der interessierten Öffentlichkeit zeigen die Verankerung der Diskussion in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.

Die unmittelbare Nutzung der SWK-Materialien – 1.357 Downloads des vollständigen Gutachtens, 494 Downloads der Zusammenfassung und insbesondere 2.536 Teilnahmen an SWK-Talks³ – belegt zudem ein breites Interesse an den Empfehlungen über verschiedene Zielgruppen hinweg.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die rein quantitative Erfassung von Resonanz durch qualitative Analysen der tatsächlichen Implementation ergänzt werden müsste. Dies gilt insbesondere für die Umsetzung der Empfehlungen zur Lehrkräftebildung in den verschiedenen Bundesländern, die sich teilweise erheblich in ihren Implementationsstrategien unterscheiden.

Fazit

Die Analyse der SWK als noch junges Modell wissenschaftlicher Politikberatung im Bildungsbereich zeigt exemplarisch die Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Politikberatung in einem föderalen System. Die von Pielke (2007) entwickelte Rolle des *honest broker* wird dabei in spezifischer Weise ausgestaltet: Durch die Kombination wissenschaftlicher Unabhängigkeit mit systematischer Stakeholder-Einbindung in den Hearing-Verfahren gelingt es der SWK, wissenschaftliche Expertise in bildungspolitische Entscheidungsprozesse einzubringen, ohne die funktionale Differenzierung zwischen Wissenschaft und Politik aufzuheben.

Das entwickelte Monitoring-Konzept ermöglicht dabei eine systematische Analyse der Rezeption, Verbreitung und Nutzbarmachung der Empfehlungen. Die am Beispiel der Lehrkräftebildung dokumentierte Auseinandersetzung mit dem Gutachten zeigt, dass wissenschaftliche Expertise

³ Die ‚SWK Talks‘ sind eine digitale Veranstaltungsreihe. In diesen Online-Formaten präsentieren und diskutieren Mitglieder der SWK gemeinsam mit Expert:innen aus Wissenschaft, Politik und Praxis aktuelle Gutachten, Stellungnahmen und bildungspolitische Themen. Teilnehmer:innen haben die Möglichkeit, sich per Chat an der Diskussion zu beteiligen und Fragen zu stellen.

durchaus praktische Relevanz entfalten kann, wenn die spezifischen Handlungslogiken von Wissenschaft und Politik berücksichtigt werden. Die für 2025 geplante Evaluation der SWK soll zeigen, inwieweit sich dieses Modell wissenschaftlicher Politikberatung zur Bewältigung der komplexen Herausforderungen im Bildungsbereich bislang bewährt.

Das Interesse an wissenschaftsbasierter Politikberatung ist im Übrigen nicht nur eine nationale Angelegenheit, sondern genießt auch international wachsende Aufmerksamkeit. Andere Länder verfolgen mit Interesse, wie die SWK durch ihre organisatorische Anbindung an die Kultusministerkonferenz und ihre gleichzeitige wissenschaftliche Unabhängigkeit komplexe Herausforderungen adressiert (Becks et al., i.E.). Die internationale Perspektive eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit eines Wissensaustauschs über erfolgreiche Beratungsformate und deren Wirkung in unterschiedlichen politischen und kulturellen Kontexten.

Literatur

- BAUMERT, J. (2016).** Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In J. Baumert, & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. 31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 215–253). Springer VS.
- BAUMERT, J., DITTMANN, A., OELKERS, J., RAU, H., TENORTH, H.-E., THIES, E., & ZÖLLNER, E. J. (2012).** *Plädoyer für die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats*. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-04/Plaedoyer_Nationaler_Bildungsrat.pdf
- BECK, K. (2024).** Wissenschaftliche Bildungspolitikberatung zwischen Selbst- und Fremdanspruch – Eine kritisch-rational inspirierte Problemanalyse anlässlich der Wiederrichtung eines KMK-Beratungsgremiums. In E. Wuttke, C. Michaelis, R. Busse, & B. Fürstenau (Hrsg.): *bwp@Profil 10: Digitale Festschrift für Susan Seeber zum 60. Geburtstag*. Online: https://www.bwpat.de/profil10_seeber/schrader_etal_profil10.pdf.
- BECKS, C., FARWICK, S., & VAN ACKEREN-MINDL, I. (i.E.).** Expert Policy Advice in Germany: The Standing Scientific Commission on Education Policy. In C. Skerrit (Ed.), *Advising on and Making Education Policy: New Perspectives on Past and Present Procedures*. Bloomsbury.

- BUNDESREGIERUNG (2018).** *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode.* <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf>.
- DESTATIS (2024).** *Jede zehnte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen war im Schuljahr 2022/23 Quer- oder Seiteneinsteiger/-in.* Pressemitteilung, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24_N041_21.html
- EU (2023).** *Education and Training Monitor 2023. Comparative report.* Publications Office of the European Union.
- FORELL, M., VAN ACKEREN-MINDL-I., BELLENBERG, G., & KLEIN, E.D. (2024).** *Wohin und Wobin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungstudien.* Wübben Stiftung Bildung.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DOBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E., & VOLLMER, HELMUT J. (2003).** *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* BMBF.
- KUPER, H. (2023).** Die Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz – ein Neuanfang in der wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 71(3), 267–298.
- KMK (2016).** *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring.* Wolters-Kluwer.
- KMK (2020).** *Vereinsvereinbarung zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zur Einrichtung einer Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* KMK.
- LANGE, H. (2008).** Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56(1), S. 7–15.
- PIELKE, R.A. (2012).** *The Honest Broker.* Cambridge University Press.
- SWK (2021).** *Geschäftsordnung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz* (SWK). <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/03/SWK-Geschäftsordnung.pdf>.
- TENORTH, H.-E. (2014).** Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke, & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 139–171). Beltz.
- TENORTH, H.-E. (2016).** Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basis-kompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In J. Baumert, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. 31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 45 –75). Springer VS.
- UNESCO (2024).** *Global Report on Teachers. Addressing teacher shortages and transforming the profession.* UNESCO.

Wer bewegt(e) was in der universitären Lehrkräftebildung?

Über Qualitätsoffensiven, Eckpunktepapiere und
die Zukunft der Zentren für Lehrkräftebildung /
Schools of Education

Nina Beck, Axel Gehrmann und Katja Koch

Einleitung

Das Klagen über die Unzulänglichkeit akademischer Lehrkräftebildung ist zwar nicht so alt wie die Menschheitsgeschichte, gehört aber zumindest zur pädagogischen Folklore. Gestritten wird dabei immer wieder über die Orte der Lehrkräftebildung, ihre Ziele und Funktionen sowie ihre Wirkungen als Voraussetzung dafür, das Handlungsfeld Schule zu gestalten und die ihr übertragenen Aufgaben zu bewältigen. In regelmäßiger Abfolge werden stets ähnliche Punkte aufgerufen: danach behindere „die Fachlichkeit ... die didaktisch-methodische Qualifizierung“, die „Fachstudien der universitären Phase selbst seien nicht hinreichend an den Fachinhalten des Unterrichts orientiert“ und „die Verwissenschaftlichung der Ausbildung führe zu einer beträchtlichen Praxisferne“ (Terhart, 2000, S. 23). So einfach es ist, in diesen Klagekanon einzufallen, so klar dürfte auch sein, dass die universitäre Lehrkräftebildung allein nicht alle Problemlagen des deutschen Schulsystems lösen kann. Sie hat aber sehr wohl den Auftrag, den ersten Ausbildungsabschnitt für angehende Lehrkräfte so zu gestalten, dass diese den Anforderungen eines hochkomplexen Tätigkeitsfeldes professionell begegnen.

Den Zentren für Lehrkräftebildung / Schools of Education wird bei der Durchsetzung einer in diesem Sinn ‚hochwertigen Lehrkräftebildung‘ in ihrer Funktion als Querschnittstrukturen eine besondere Rolle zugeschrieben (z. B. Ramboll, 2024), wohlwissend, dass sich diese noch nicht an allen Standorten als ‚wissenschaftliche Einrichtungen‘ etabliert haben

und sich – wie immer in der Lehrkräftebildung – unterschiedliche Varianten zeigen. Ziel dieses Beitrags ist es anhand von drei Fallbeispielen aus Tübingen, Braunschweig und Dresden die unterschiedlichen Wege der Institutionalisierung zu beleuchten. Hierbei wird unter einer governancetheoretischen Perspektive besonders auf den durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (im Folgenden QLB) des Bundes und der Länder (QLB, 2013-2023) eröffneten Möglichkeitsraum für Institutionalisierung geblickt. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Vorfeld-Diskurse der QLB um die Strukturierung der Lehrkräftebildung (sog. Terhart Kommission) genauso bekannt sind wie jene um die Einführung und Begründung der KMK-Bildungsstandards (KMK, 2004, 2014) sowie den Umbau der universitären Lehrkräftebildung im Kontext der Bologna-Reformen.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) als Möglichkeitsraum der Strukturentwicklung und Institutionalisierung der Lehrkräftebildung

Am Ende der ersten Dekade der 2000er waren die Bemühungen um die Veränderung der Struktur der Lehrkräftebildung mit Blick auf die Kohärenz der Angebote zwischen Bundesländern, Universitäten, Fächern, Fachdidaktiken wie Bildungswissenschaften als Top-down-Prozess an ihr Ende gekommen (Gehrmann, 2018) und blieben im Wesentlichen ungelöst. Bohl etwa konstatierte 2011 in einem öffentlichen Vortrag die Strukturprobleme der Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen. So seien „außerhalb der AG Lehrerbildung lediglich parzellierte Zuständigkeiten und Interessen vorhanden, im Zentrum für Lehrerbildung hohe Verwaltungs- und Organisationsarbeit, eine fehlende professorale Besetzung, die Abhängigkeit vom Rektorat und fehlende Forschungsressourcen“ (Bohl, 2011) zu beklagen. Mit Blick auf die Fachwissenschaften fielen die „häufig nicht ausreichenden Ressourcen für Promotion im Lehramt auf“, während die „Fachdidaktiken strukturell nicht forschungsbasiert und nicht professoral besetzt“ (Bohl, 2011) seien. Nennenswerte Veränderungen ergaben sich dann jedoch in der zweiten Dekade der 2000er Jahre, als der Bund und die Länder mit der QLB, die mit 500 Millionen EUR größte finanzpolitische

Innovation und damit auch Intervention des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in die Lehrkräftebildung in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg auflegten.

Die QLB mobilisierte mit dem Ziel, „die Lehrkräftebildung als Ganzes zu stärken und künftige Lehrkräfte optimal auf deren berufliche Aufgaben vorzubereiten“ (BMBF, 2024) von Beginn an weite Teile der universitären Lehrkräftebildung in Deutschland. Durch zwei Förderrunden und eine weitere Förderrichtlinie waren allein von März 2020 bis Ende 2023 „91 Projekte aus 72 lehrkräftebildenden Hochschulen in die Programmförderung einbezogen, davon 79 Einzelprojekte und 12 Verbundprojekte“ (BMBF, 2024).

Im Nachgang wird offensichtlicher, dass es mit der QLB faktisch auch um ein neues Steuerungsmodell für die Lehrkräftebildung im bundesrepublikanischen Kontext ging. Die in einem Top-down-Prozess über Fachdiskurse und die KMK etablierten Standards für die Lehrkräftebildung hatten seit 2004 zwar zu einer gewissen Vereinheitlichung der dort adressierten Kompetenzbereiche in den universitären Curricula geführt, insgesamt waren die hinterlegten Kompetenzen aber blass geblieben und es entstand der Eindruck, dass die Lehrer:innen für zentrale Herausforderungen der Zukunft durch die Universitäten nach wie vor nicht vorbereitet seien und dies auch mit den nicht wirkenden institutionellen Standards dort zu tun habe. Offensichtlich reichte es auf der Basis der gemachten Erfahrung auf der Makroebene der Landesministerien und des Bundes nicht mehr aus, nur vermeintlich sach- und fachgerechte Standards in einem Top-down-Prozess zu setzen, weil im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung nicht selbstverständlich das in der Meso- und Mikroebene ankommt und umgesetzt werden will, was an der ‚Spitze‘ ausgedacht war. Helmut Fend hat diese Handlungslogiken schon vor vielen Jahren als „Rekontextualisierung“ beschrieben und auf die „Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen“ (Fend, 2008, S. 26) aufmerksam gemacht.

Heuristisch gesprochen hatten die Steuerungsakteur:innen der Makroebene aus anderen Projekten potentiell gelernt und mit der QLB eine Wende in der Steuerungspraxis eingeleitet, weg von einem Top-down-Prozess hin zu einem Bottom-up-Prozess, der versucht, gemachte Fehler bei der Einführung von Standards für die Lehrkräftebildung nicht zu wiederholen und gleichzeitig gewünschte Inhalte nicht verwässern zu lassen

(Gehrmann, 2018). Die QLB zielte konkret auf Inhalte der Lehrkräftebildung in einem schon ‚bewohnten Haus‘, nämlich dem der Universität. Von vornherein verknüpft wurde dies ganz im Sinne von Artikel 91(1) GG mit zwei zentralen Inhalten von überregionaler Bedeutung (GWK, 2023). Zum einen wurden begonnene Reformen in der Lehrkräftebildung unterstützt und gefördert (1) und zum anderen sollte gleichzeitig die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und damit erstmalig der bundeseinheitliche Zugang zum Arbeitsmarkt für den Lehrer:innenberuf erreicht werden (2) (GWK, 2013). Sehr deutlich wurde also adressiert, mit welchen Aufgaben sich Universitäten vorrangig beschäftigen sollten (BMBF, 2014, 2018). Die Universitäten, und hier insbesondere die Universitätsleitungen, konnten sich der QLB im Grunde nicht entziehen, da „das außerordentlich hohe, strategisch-langfristig angelegte Fördervolumen und nicht zuletzt ... die begleitende Evaluation“ (Drewke, 2017, S. 9) unabweisbar Aufmerksamkeit wie Reputation erzeugen würde. Das kompetitive Verfahren passte zum mittlerweile an den Universitäten etablierten New Public Management. Im speziellen Fall der QLB konnten nur Anträge aus Hochschulen erfolgreich sein, die bisher lose gekoppelte Systeme der Makro-, Meso- und Mikroebene fester aneinanderbanden, dafür auch organisationales Potential in den Hochschulleitungen freisetzten und querschnittlich organisierte Einheiten stärkten. Im Wissen um die im Programmziel adressierten Verknüpfungen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft konnten dies im Grunde nicht Fakultäten oder Einzelpersonen mit ihren Partikularinteressen sein, sondern der Blick in den Universitäten richtete sich verstärkt auf die Etablierung und Erweiterung der Kompetenzen der Querstrukturen, die so gestärkt werden konnten (Ramboll, 2018). In Folge zeigt diese Verantwortungsverlagerung an einigen Standorten jetzt auch neue Muster der nachhaltigen Untersetzung der Lehrkräftebildung in den Universitäten, etwa durch eine stärkere Verankerung in den zentralen Hochschulgremien, durch neue Positionen in den Senaten oder vereinzelt durch Prorektorate für Lehrkräftebildung, die potentiell die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung in der Universität erhöhen und damit eine Expertise stärken, die nötig ist, um die Qualität der Lehrkräftebildung kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Gleichwohl insgesamt empirische Untersuchungen, aber auch theoretisch-analytische Arbeiten zu Gelingensbedingungen der Lehrkräftebildung in Folge der QLB ein Desiderat blieben (Bohl & Beck, 2020), lieferte die Evaluation der QLB umfassende und differenzierte Aussagen zu Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland (Ramboll, 2024). Mit Fokus auf die Frage, inwiefern die Förderkonstruktion der QLB geeignet war, um die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung sowie ihrer strukturellen und institutionellen Bedingungen voranzubringen, zeigte sich, dass die QLB bereits in der ersten Förderphase zur Profilierung und Strukturoptimierung an den geförderten Hochschulen beigetragen hat und insgesamt über die beiden Förderphasen hinweg die Anerkennung und Autonomie der hochschulischen Lehrkräftebildung im Rahmen der QLB entwickelt bzw. gestärkt wurde. In den in der Evaluation als zentral benannten Dimensionen Anerkennung und Autonomie in Lehre, Forschung und Third Mission stellte sich ein neuer Stellenwert der Lehrkräftebildung an den Hochschulen ein (Ramboll, 2022, 2023, 2024). Erfolgreich und somit nach außen sichtbar wurde dies, wenn die Lehrkräftebildung in den hochschulischen Gesamtstrategien platziert, in zentralen hochschulischen Gremien vertreten und an Hochschulleitungen angebunden wurde. Insbesondere letzteres verhilft den Einrichtungen für Lehrkräftebildung ihre Aufgaben erfolgreich zu verwirklichen, nicht zuletzt mittels der durch die Einwerbung von Drittmitteln durch die QLB bereitwilliger von den Hochschulen zur Verfügung gestellten Ressourcen (Beck & Bohl, 2025). Ein gestärktes Forschungsprofil wirkte sich positiv auf Anerkennung und damit auf die Verhandlungsposition der Lehrkräftebildung aus (Ramboll, 2024).

Allerdings wurde auch deutlich, dass die Koppelung an einzelne, der Lehrkräftebildung gegenüber aufgeschlossenen Personen in der Hochschulleitung allein nicht ausreicht, um in der Fläche eine Institutionalisierung der Lehrkräftebildung zu erreichen bzw. diese „ausreichend mit Ressourcen und Mandaten“ (Ramboll, 2024, S. 64) auszustatten. Diesen Umstand thematisierten z. B. auch die German U15, ein Zusammenschluss aus Exzellenzuniversitäten oder jüngst die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) in ihrem Gutachten zur hochwertigen Lehrkräftebildung, die forderte den „Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize“ (SWK, 2023, S. 58-59) (weiter) zu erhöhen.

Ein wichtiger Zwischenschritt hin zu diesen Forderungen stellte dabei das Eckpunktepapier *Institutionalisierung Lehrkräftebildung* (Arnold et al., 2021) dar, das von handelnden Akteur:innen aus einigen Zentren und Schools heraus verfasst wurde. Im Wissen um die mit dem Auslaufen der Förderung durch die QLB verbundenen Herausforderungen zur Verstetigung inhaltlicher und organisationaler Aufgaben in den Universitäten, forderten sie, die mit der QLB „aufgebauten Strukturen nachhaltig und damit auch gesetzlich zu sichern“ und „... nachhaltig in Hochschulgesetze wie Grundstrukturen der Universitäten zu überführen“ (Arnold et al., 2021, S.4).

Dies schien angesichts des ‚Erfolgs‘ der QLB dringend erforderlich, hatte sie doch temporär an den Standorten fast 1.500 befristete neue Mitarbeiter:innenstellen geschaffen, ohne verfügen zu können, wie diese potentiell auch zumindest teilweise in den Universitäten verstetigt werden können. Schon früh hatten nämlich Beobachter mit langjähriger Projekterfahrung genau auf diesen Punkt aufmerksam gemacht. So resümierte z. B. Tenorth die QLB „ist, wie leider üblich, ein Programm, das am System nichts ändert, sondern nur punktuell fördert“ (Tenorth, 2017, S. 6). Das Eckpunktepapier konzentriert sich daher auf die wichtigsten Stellschrauben und zeigt politischen Verantwortungsträgern wie Hochschulleitungen auf, was nötig ist, um die Daseinsvorsorge Lehrkräftebildung für die Zukunft zu sichern. Thematisiert wurden die Verankerung der Zentren wie Schools in den Landeshochschulgesetzen und Bestimmungen der Hochschulen (1) sowie deren Mitverantwortung für Forschung (2) und Nachwuchsförderung (3) in und zur Lehrkräftebildung. Im Wissen um die Expertise zur Breite der Lehrkräftebildung in der Universität durch die Zentren wie Schools wurde dazu auf eine auskömmliche Ausstattung (5), Beteiligung an Personalentscheidungen wie Berufungen in der Lehrkräftebildung (6) und eine Teilhabe an lehrkräftebildender Governance (7) wie Evaluation (8) abgehoben.

Das Eckpunktepapier wurde im Rahmen der QLB-Tagungen und darüber hinaus breit diskutiert und kann als wesentlicher Faktor für die Begründung einer Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung (DGLB) genommen werden, die darauf zielt, die im Rahmen der QLB begonnene phasen-, länder- sowie disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität der Lehrkräftebildung gezielt fortzusetzen und die so manifest macht, dass es – über die Zentren und Schools hinaus – vieler weiterer

Akteure bedarf, die das Thema dauerhaft vor Ort, im Bundesland und darüber hinaus artikulieren, sich so Gehör verschaffen und damit nachhaltig auch jenseits einer punktuellen Förderung Wirkung entfalten. Dass das Eckpunktepapier weiter seine Wirkmächtigkeit auch im politischen Raum entfaltet, zeigt das auch bereits erwähnte Gutachten der SWK (SWK, 2023).

Die unterschiedlichen Wege der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung vor und mit der QLB

Die strukturbildenden Implikationen der QLB trafen an den jeweiligen Standorten auf unterschiedliche Vorbedingungen. Das Spektrum reichte hier von schon seit den 1990er bzw. 2000er Jahren an den Standorten etablierten mehr oder weniger großen fakultätsübergreifenden Zentren der Lehrkräftebildung (z. B. Universität Paderborn oder Technische Universität Dresden) über die im Zuge der Exzellenzstrategie des Bundes eingerichteten Schools (z. B. die School of Education der TU München oder die Dahlem School of Education der FU Berlin) bis zu Standorten, die mit einem Fakultätsmodell, in dem eine Fakultät zentral für alle anderen an der Lehrkräftebildung beteiligten Einheiten die Funktion eines übergreifenden Zentrums übernimmt (z. B. Universität Hamburg). Auch gab es Standorte, an denen die Zentren randständiger geblieben waren (z. B. TU Braunschweig) oder aber überhaupt kaum übergreifende Strukturen der Lehrkräftebildung bestanden bzw. sich im Geleitzug der QLB neu aufstellten (z. B. Tübinger School of Education). Entsprechend unterschiedlich war die Integration in die Organisation der Universitäten (Brinkmann u. a., 2016, S.4).

Grundsätzlich sahen sich die für den Auf- oder Ausbau der Querstrukturen zuständigen Personen in einer ersten Phase vor die Aufgabe gestellt, sich zunächst sichtbar, funktional und handlungsfähig aufzustellen und dann in einer zweiten Phase strukturell zu verankern und von den verantwortlichen Personen unabhängiger zu machen (Ramboll, 2020, S. 35). Für den Erfolg bedeutsam wurden dabei Fragen nach der strukturellen Verankerung, der finanziellen Ausstattung und der Strategiefähigkeit. Die unterschiedlichen Wege der Strukturentwicklung und Institutionalisierung sollen im Folgenden am Beispiel der Tübingen School of Education (TüSE), des Research Institute for Teacher Education der TU Braunschweig und des

Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden aufgezeigt werden. Dabei wird auch deutlich werden, dass die QLB bei weitem nicht alleine Motor veränderter Entwicklung war, sondern sich in ihrem Vorhof wie Windschatten hochschulinterne Veränderungen vollzogen bzw. interdependent aufeinander bezogen und die damit mehr oder weniger den Boden für eine potentiell nachhaltige Entwicklung nach der QLB bereiteten.

**Neuaufbau der Querstruktur:
Die Tübingen School of Education (TüSE)
der Universität Tübingen: Aufbau aus dem ‚Nichts‘**

Ausgangssituation zu Beginn der QLB

Wenngleich die Universität Tübingen auch bereits vor der Gründung der Tübingen School of Education (TüSE) im Jahr 2015 mit Blick auf die Studierendenzahlen und einem breiten Fächerspektrum zu den größten lehrkräftebildenden Universitäten in Baden-Württemberg gehörte, verfügte sie bis dato lediglich über ein ‚kleines‘ Zentrum für Lehrkräftebildung. Dieses war mit einer Personalstelle ausgestattet, hatte kein eigenes Budget und bearbeitete ausschließlich Fragen der Studienorganisation des Lehramtsstudiums. Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen wurde maßgeblich durch Akteur:innen in den Lehramtsfächern ‚mitgemacht‘. Die fachdidaktischen Studieninhalte erfolgten in erster Linie mit den geringen Studienanteilen im Rahmen des sog. Pädagogischen Begleitstudiums durch Kolleg:innen der Staatlichen Seminare der zweiten Phase. Wie an vielen anderen Standorten ließ sich auch am Standort Tübingen eine gewisse „Randständigkeit“ (Sandfuchs, 2004, S. 33) des Lehramts konstatieren.

**Entwicklung der TüSE als zentrale
wissenschaftliche Einrichtung für Lehrkräftebildung**

Der Aufbau der TüSE fällt unmittelbar mit der QLB-Ausschreibung zusammen. Die strategischen und konzeptionellen Vorarbeiten zum Tübinger Antrag begannen im Jahre 2012. Anders als an anderen Lehrkräftebildungsstandorten in Baden-Württemberg wurde an der Universität Tübingen im Rahmen der Reformvorhaben der Lehrkräftebildung sowie der QLB-Antragstellung keine Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule anvisiert. Es folgte ein enormes Commitment für die Lehrkräftebildung seitens

der Hochschulleitung und den beteiligten Gremien, das unter anderen zur sukzessiven Finanzierung von 19 neuen Professuren (davon 13 fachdidaktischen Professuren) und acht neuen Akademischen Ratsstellen für Lehrkräftebildung führte. Im Zuge dieser langfristig angelegten strategischen Entscheidung der Hochschulleitung und des Senats der Universität wurde 2015 die TüSE gegründet und in den Folgejahren massiv durch die gemeinsamen Förderprogramme von Bund und Ländern gestärkt. Organisational liegt die TüSE als zentrale wissenschaftliche Einrichtung quer zu den (lehrkräftebildenden) Fakultäten und ist unmittelbar an die Hochschulleitung bzw. das Rektorat angebunden. Ein Großteil der beteiligten innerhochschulischen Akteur:innen sind über eine Doppelmitgliedschaft mit der TüSE verbunden, d. h. ihr institutionelles ‚Zuhause‘ sind die jeweiligen Fachbereiche in den verschiedenen Fächern und Fakultäten.

Die Aufgaben der TüSE – Arbeit an Schnittstellen

Angesichts der Forschungsstärke des universitären Umfeldes am Standort Tübingen war von Beginn an die Idee eines starken Forschungsprofils für die Tübingen School of Education leitend. Sie sollte zudem ein wesentlicher Antriebsfaktor für die Qualitätsentwicklung im Lehramt sein, um zukünftigen Lehrpersonen bestmögliche Studienbedingungen zu ermöglichen. Die Satzung der TüSE benennt Aufgaben in den Bereichen Studium, Lehre und Beratung, Forschung und Nachwuchsförderung, Vernetzung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung; die Koordination der Schulpraktika fällt nicht in den Zuständigkeitsbereich der TüSE; die Verantwortung für das bildungswissenschaftliche Studium liegt am Institut für Erziehungswissenschaft. Institutionalisiert über die in der Satzung definierte Zusammensetzung der Gremien (Advisory Board, School Board, Teaching Board) kommt der TüSE eine zentrale Schnittstellenfunktion zu. Das Teaching Board bearbeitet Belange rund um die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre im Lehramt. Der TüSE-Vorstand hat zudem einen beratenden Sitz in der Senatskommission Studium und Lehre. Das School Board kann als Herzstück der Integrationsleistungen angesehen werden. Hier werden alle wesentlichen die Lehrkräftebildung (auch mit Blick auf Forschung oder Nachwuchsförderung, Transfer oder Internationalisierung) betreffenden Belange diskutiert und entschieden. Im Struktur- und Entwicklungsplan zur Gesamtstrategischen Ausrichtung der Universität von

2022 ist die TüSE erstmals mit Blick auf ihre ausdifferenzierten Aufgaben und ihre gesamtuniversitären Leistungen stark vertreten.

Ein dreiköpfiger professoraler Vorstand, die derzeit Deputatsreduktionen für ihre Leitungsaufgaben erhalten, eine zweiköpfige Geschäftsführung sowie derzeit sechs dauerhafte Mitarbeitenden-Stellen (für die vier Arbeitsbereiche der ‚TüSE-Zentrale‘) sowie ein dauerhaft zur Verfügung stehendes Sachmittelbudget bilden die zur Verfügung stehenden Ressourcen der ‚TüSE-Zentrale‘. Hinzu kommen drei auf Dauer zur Verfügung stehende Postdoktorand:innenstellen im Rahmen eines jüngst eingerichteten kooperativen Postdoc-Kollegs sowie zwei Juniorprofessuren im Bereich fachdidaktischer Medienbildung, die im Zuge der Hochschulschulfinanzierungsvereinbarung (2021 bis 2025) durch weitere Landesmittel bereitgestellt wurden und in den in den jeweiligen beteiligten Fachbereichen angesiedelt sind. Weitere Mitarbeiter:innen in Drittmittelprojekten sind je nach Projektausrichtung und Federführung in der ‚TüSE-Zentrale‘ oder ebenfalls in den Fächern angesiedelt.

Mit Blick auf eine rechtliche Verankerung im Landeshochschulgesetz (LHG, 2020) sind die im Zuge der QLB in Baden-Württemberg entstandenen Schools of Education nach wie vor fragil aufgestellt. Zwar tauchen sie mit der Änderung des LHG in Baden-Württemberg (2020) zumindest begrifflich auf, allerdings finden ihre Aufgaben und Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten keinerlei Erwähnung.

Strukturen (in) der TüSE

Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen ist innerhochschulisch gekennzeichnet durch eine große Vielfalt und Diversifizierung mit Blick auf die beteiligten Fakultäten, Fächer und Akteur:innen. Institutionell sind die zentralen Einrichtungen (als Querstrukturen), so auch die TüSE, im Vergleich zu den ‚mächtigen‘ Fakultäten deutlich schwächer aufgestellt, beispielsweise mit Blick auf eine Beteiligung in lehrkräftebildungsbezogenen Berufungskommissionen. Wie oben angedeutet, konnten die zentralen Einrichtungen der Lehrkräftebildung ihre Anerkennung und Autonomie im Rahmen der QLB innerhochschulisch stärken, wenn es ihnen z. B. gelang, u. a. starke Positionen in der Forschung zu beziehen (Ramboll, 2024). Die von der TüSE erwartete Forschungsstärke einzulösen, ist nicht trivial: Die ‚TüSE-Zentrale‘ verfügt über kein explizites oder ‚übriges‘ Budget, um über Anreizstrukturen, z. B. über Vergabe von Promotionsstellen, Forschung zu

fördern und zu steuern. Weiterhin hat sie keine ‚direktiven‘ Möglichkeiten Forschungsk Kooperationen bzw. -projekte mit den lehrkräftebildungsbezogenen Akteur:innen zu realisieren. Die große Mehrzahl der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professuren sind zwar über eine Doppelmitgliedschaft (Fakultät und TüSE) assoziierte Mitglieder der TüSE, ihre Professuren sind jedoch formal der jeweiligen Fakultät zugeordnet. Und nicht zuletzt ist die wissenschaftstheoretische, disziplinäre, forschungsmethodische und inhaltliche Vielfalt der in der TüSE vertretenen Akteur:innen außerordentlich breit.

Um dem zu begegnen, hat die TüSE-Leitung gemeinsam mit dem School und Advisory Board eine Forschungsstruktur (TüSE Research) aufgebaut, die in einer von drei Linien in Form von Special Interest Groups explizit auf Bottom-Up-Prozessen basiert. Angestoßen durch eine Vielzahl an Vernetzungsaktivitäten arbeiten seit 2019 Akteur:innen aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in interdisziplinären Forschungsgruppen (z. B. zu Konzeptverständnis und Digitalisierung in den MINT-Fächern). Sie erhalten geringfügige Sachmittel (aus dem TüSE-Budget) für Tagungen oder Publikationen etc. sowie – wenn (qua erfolgreichen Rektoratsverhandlungen oder eingeworbenen Drittmitteln) vorhanden – personale Ressourcen in Form von Doktorandenstellen, beispielsweise zur Förderung größerer Forschungsformate in Form von DFG-Anträgen o.ä.

Forschungsleistungen der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung TüSE sind dementsprechend gebunden an eine Forschungs- bzw. Unterstützungsstruktur, die ‚alle‘ mitzunehmen vermag (fachliche und methodologische Vielfalt und Diversifizierung), an Forschungsressourcen, um eigene Forschungsprojekte zu realisieren, gezielt Anreize herzustellen und ‚steuernd‘ agieren zu können, und nicht zuletzt abhängig sind von funktionierenden Kommunikationsstrukturen mit bzw. gelingenden ‚Überzeugungsleistungen‘ gegenüber der Hochschulleitung und den beteiligten Akteur:innen (in ihrer Doppelrolle mit der klaren institutionellen ‚Heimat‘ in den Fachbereichen).

Strategiefähigkeit – wie ‚autonom‘ ist die TüSE?

Es wird deutlich, wie bedeutsam positive ‚Resonanz‘ der Lehrkräftebildung (als Querstruktur) in der Hochschulleitung, aber auch auf gesamthochschulischer Ebene ist. Existiert oder funktioniert diese nicht, greifen keine

institutionellen ‚Auffangnetze‘ oder ‚Versicherungen‘, und die Handlungsfähigkeit kann erheblich eingeschränkt werden (Beck & Bohl, 2025; Bohl & Beck, 2020; Ramboll, 2024). Die TüSE hat sich im Zuge ihres Auf- und Ausbaus zu einem handlungswirksamen Akteur der Lehrkräftebildung entwickelt. Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung sind im Vergleich zur Zeit vor ihrer Gründung auf ein gänzlich anderes Niveau gestiegen. In Summe bestehen aufgrund ihrer organisationalen Strukturen und Begebenheiten (z. B. sehr heterogene Akteur:innen integrierend, quer zu den ‚mächtigen‘ Fakultäten liegend, stark gebunden an das Rektorat) und ihrer fragilen institutionellen Verfasstheit (z. B. keine Verankerung der Aufgaben der wissenschaftlichen Einrichtungen der Lehrkräftebildung im LHG, keine ‚gesicherte‘ Beteiligung in bildungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Berufskommissionen, keine festgeschriebene Reduktion des Deputats der professoralen Leitung der Schools) aber auch noch Entwicklungspotentiale.

**Von der Serviceorientierung zur Forschungseinrichtung:
Das Research Institute of Teacher Education
der TU Braunschweig**

Ausgangslage zu Beginn der QLB

Die TU Braunschweig ist (nach wie vor) die kleinste lehrkräftebildende Hochschule in Niedersachsen und bildet knapp 2200 Studierende für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasien aus. Dies entspricht einem Anteil von 14% der Studierendenschaft. Die Lehramtsausbildung ist im Wesentlichen in der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften verortet. Dort befinden sich alle wichtigen Serviceeinheiten der Lehrkräftebildung (z. B. das Praktikumsbüro, die Studiengangkoordination), ebenso wie alle Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften sowie die Fachwissenschaften der geisteswissenschaftlichen Fächer (Germanistik, Anglistik, Geschichte). Allein die an der Lehrkräftebildung beteiligten MINT-Fächer des gymnasialen Lehramts (Physik, Mathematik, Chemie) sind in den drei naturwissenschaftlichen Fakultäten der TU angesiedelt. Im Kontext einer Technischen Universität mit einer hohen Forschungsorientierung und einem großen Drittmittelvolumen wurde die Lehrkräftebildung in der Forschung als randständig wahrgenommen. Dies

verstärkte sich nochmals dadurch, dass alle anfallenden operativen Serviceanteile der Lehrkräftebildung, wie die Beratung von Studierenden, die Organisation der Praktika oder die Koordination der Studiengänge über die Fakultäten hinweg durch die Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften sehr effektiv, nahezu geräuschlos organisiert wurde. Dies führte innerhalb der TU allerdings zur Wahrnehmung, dass Lehrkräftebildung allein in der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaft verortet sei und gleichzeitig identisch mit dem Bereich Studium und Lehre. Im Niedersächsischen Hochschulgesetz ist zudem das Vorhandensein einer zentralen Einrichtung für die Lehrkräftebildung nicht manifestiert. Es obliegt daher den Universitäten, ob, in welcher Form und mit welcher Ausstattung sie eine derartige Einheit einrichten. An der TU Braunschweig existierte bis zur QLB daher hierfür keine übergeordnete Einheit.

Entwicklung der (dezentralen) Einheit

Mit der QLB waren von Anfang an zwei Ziele verknüpft: die Überwindung der Randständigkeit der Lehrkräftebildung durch eine stärkere Vernetzung innerhalb der TU Braunschweig sowie eine Stärkung der Forschungsleistung der Lehrkräftebildung insgesamt. Der Aufbau einer strukturell-organisatorischen Einheit mit dem Primärziel der Forschungsförderung sollte fakultäts- und hochschulübergreifend die wissenschaftlichen Ressourcen in der Lehrkräftebildung zusammenführen, interdisziplinäre Forschung initiieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs fördern und so Sichtbarkeit erzeugen (Koch & Schünemann, 2020, S. 13-14). Im Wesentlichen konnten in der ersten Phase der Förderung die forschungsbezogenen Ziele durch die damals noch unter dem Namen Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung firmierende Einheit umgesetzt werden. So gelang es, Strukturen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, z. B. Mentoring-Angebote für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen sowie methodenbezogene Summerschools zu etablieren und diese nach Auslaufen der Förderung durch die QLB in das Graduierten-Programm der TU Braunschweig zu überführen und somit zu sichern.

Da das Zentrum auch für die operative und finanzielle Umsetzung des QLB-Projektes zuständig war, trug es wesentlich zur Professionalisierung der mit der Umsetzung von Forschungsprojekten in der Lehrkräftebildung betrauten Personen in den Instituten (zumeist den Sekretariaten) bei, die zuvor mit der Abwicklung von größeren Drittmittelprojekten nur wenig

Erfahrung hatten. Dieser Effekt war zwar nicht intendiert, der Aufbau eines Projektmanagements für Drittmittelprojekte in der Lehrkräftebildung und die hier gemachten Erfahrungen (von der Akquise, über Initiierung, Begleitung, Koordination bis zum Controlling), bildeten aber die Blaupause für die in der Folge mit Unterstützung des Zentrums eingeworbenen Drittmittelprojekte. In der zweiten Phase der Förderung durch die QLB konzentrierte sich das nun in Research Institute of Teacher Education (RI) umbenannte Zentrum auf die forschungsbezogene Profilierung der Lehrkräftebildung. Die Umbenennung schien angebracht, da mit Auslaufen eines Teils der Finanzierung des Zentrums durch die QLB nun nicht mehr beide Aufgabenbereiche, Sichtbarkeit nach außen und Forschungsprofilierung fortgeführt werden konnten. Mit der Einrichtung einer Vizepräsidentschaft für Lehrkräftebildung und Weiterbildung 2018 kam es hier zu einer Arbeitsteilung. Profilierung und Sichtbarkeit wurde zentral mit dieser Position verknüpft, während Forschung sowie Studium und Lehre dezentral als Aufgaben in der Fakultät belassen wurden.

Strukturelle Verankerung der Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig

Die strukturelle Verankerung der Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig ist derzeit zentral durch die 2018 eingerichtete Vizepräsidentschaft für Lehrkräftebildung gegeben und wird dezentral durch drei in der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften verankerte Einheiten erreicht. Für den Bereich Studium und Lehre stehen der sog. Servicestelle Lehrkräftebildung 3,5 Stellen zur Verfügung, die dem Studiendekanat der Fakultät zugeordnet sind und die sich sowohl um die Studiengangkoordination als auch die Organisation der Praktika kümmern. Das Kompetenzzentrum Lehrkräftebildung Braunschweig (KLBS) verfügt über zwei Stellen für abgeordnete Lehrkräfte sowie eine Assistenzstelle. Das Kompetenzzentrum sichert im Auftrag des Landes die regionale Lehrkräftefortbildung für den Raum Braunschweig und wird von einer professoral besetzten wissenschaftlichen Leitung geführt, die sich ebenfalls aus der Fakultät rekrutiert. Für die für die Forschung zuständige Research Institute of Teacher Education (RI) existiert eine Stelle, geleitet wird es ebenfalls von einem professoralen Vorstand. Im Wesentlichen initiiert und unterstützt das RI drittmittelfinanzierte Verbundprojekte. Weitere Aufgaben und

Entwicklungsbereiche, wie z. B. die Internationalisierung in der Lehrkräftebildung sowie die Vernetzung mit der 2. und 3. Phase, werden über die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professuren der Fakultät abgedeckt und sind z.T. ebenfalls drittmittelfinanziert. Über die QLB wurden die Aufgaben der jeweiligen Einheiten geschärft und mit dem RI eine zusätzliche Einheit gebildet, die Forschung, Lehrkräftefortbildung und forschungsbasierte Veränderungen im Curriculum vorantreibt. Die drei Einheiten agieren dabei v.a. unter dem Dach der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften, die wesentlichen sächlichen als auch die personellen Ressourcen sind daher dezentral verortet. Das 2018 mit dem Ziel der Profilierung der Lehrkräftebildung nach außen eingerichtete gleichnamige Ressort agiert zentral, hat dabei – wie an der TU Braunschweig üblich - Zugriff auf allgemeine zentrale Mittel, verfügt aber über kein eigenes Budget.

Strategiefähigkeit

Die interne Absprache der unterschiedlichen Einheiten funktioniert aufgrund der Kompaktheit der Fakultät in der Regel gut, die strategische Reichweite ist jedoch weitgehend auf die Fakultät beschränkt. Berufungen für die Professuren der Lehrkräftebildung erfolgen in Abstimmung zwischen Fakultät und Hochschulleitung (insbesondere der Vizepräsidentin), fachdidaktische Professuren sind hochschulgesetzlich verankert. Obwohl ihr Ressort über keine personellen und finanziellen Mittel verfügt, kann die Vizepräsidentin hierüber hinaus noch strategische Wirkung in Hinblick auf die Einbindung der Lehrkräftebildung in die übergeordneten Ziele und Strategien der TU Braunschweig oder auf Entwicklungen in anderen Ressorts entfalten. Während die Lehrkräftebildung im zentralen Hochschulentwicklungsplan keine Erwähnung findet, ist sie in die Teilstrategien integriert. Im Rahmen der Transferstrategie der TU z. B. als Kern der auf Schule bezogenen Outreach-Formate, die im Wesentlichen durch Akteur:innen der Lehrkräftebildung getragen werden und auch Eingang in die Antragsskizzen der Exzellenzcluster fanden.

Die Institutionalisierung der Lehrkräftebildung allein qua Amt ist an der TU Braunschweig aber kein Selbstläufer und birgt zudem das Risiko, das mit dem Auslaufen der Amtszeit das Ressort auch wieder entfallen oder anderweitig zugeordnet wird und die Lehrkräftebildung dann institutionell nur noch auf der dezentralen Ebene verankert ist. Um dies auszuschließen

ist geplant, die zentralen und dezentralen Einheiten bei Wahrung ihrer Autonomie zusammen zu führen. Die Vizepräsidentschaft wird überführt in einen Beauftragten oder eine Beauftragte des Präsidiums, die oder der ausgestattet ist mit einer zentralen Geschäftsstelle (eine Stelle). So wird eine Struktur geschaffen, die nah am Präsidium ist, daher strategisch zentral agieren kann, zudem die dezentralen Einheiten für Lehrkräftebildung für Studium und Forschung und Lehrkräftebildung einbindet und somit sowohl zentrale als auch dezentrale Ressourcen der Lehrkräftebildung bündelt und letztlich den mit der QLB begonnenen Prozess der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung (vorerst) abschließt.

Vorhandenes stärken: Das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden

Entwicklung zur zentralen interdisziplinären Einrichtung

Das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) blickt im Jahr 2025 auf eine zwanzigjährige Geschichte zurück. Dem Gründungsjahr 2005 waren vielfältige Diskussionen um Sinn und Zweck, Ort und Gestalt dieser, laut Ordnung, zentralen interdisziplinären Einrichtung an der Technischen Universität Dresden (TUD) vorausgegangen. Motor der Entwicklung waren einige wenige wirkmächtige Professuren, die die bundesdeutschen Diskussionen um die Standards für die Lehrkräftebildung der 2000er Jahre wie das „Elend der Lehrerbildung“ (Tenorth, 2017) an den Universitäten zum Anlass nahmen, sich für einen potentiellen Heimathafen der Lehrkräftebildung einzusetzen.

Die TU Dresden ist von jeher nach der Universität Leipzig der zweitgrößte lehrkräftebildende Standort im Freistaat Sachsen. Die Zahl der Lehramtsstudierenden schwankte dabei im Zeitverlauf je nach vermeintlichem Einsatzbedarf im Beschäftigungssystem. Sie pendelte sich um die 4000 Personen ein, dies bei heute insgesamt 29.000 Studierenden. D. h., über die Jahre sind bis zu 14% aller Studierenden an der TUD Lehramtsstudierende. Sie sind damit zur größten Gruppe der Erstsemester und der größten Gruppe in Bezug auf alle Studiengänge an der TUD avanciert.

Das ZLSB hielt sich eingebettet in seine bis heute nicht veränderte Ordnung unter der Leitung von bis dato nur drei Geschäftsführenden Direktoren (2005–2006, 2006–2012, 2012 bis heute 2025). Gründungsbe-

schäftige des ZLSB waren drei Personen, eine Geschäftsführerin, eine Sekretärin und eine abgeordnete Lehrkraft aus dem Schuldienst. Der Vorstand bestand aus vier Professor:innen aus unterschiedlichen Fächergruppen. Auch hochschulrechtlich blieb die ‚Ausstattung‘ zunächst dürftig und die Zentren für Lehrerbildung in Sachsen deutlich marginal verankert. So hieß es zu ihnen bis 2023 in § 92 (2) Satz 4 des Hochschulgesetzes, eine Universität, „die Lehramtsstudiengänge anbietet, bildet zu deren Koordinierung eine Zentrale Einrichtung“ (gleichlautend 2008 wie 2013).

Ausgangssituation zu Beginn der QLB

Die Diskussionen um die Beteiligung an der QLB beginnen 2012. Dabei wird durch den Vorstand des ZLSB und zentrale Akteure aus den Bildungswissenschaften wie Fachdidaktiken eine erste Arbeitsgruppe initiiert. Sie wird noch mit von der zuständigen Prorektorin für Bildung geleitet. Ein erstes ‚Mantelpapier‘ entsteht durch die im gleichen Jahr scheidenden wie neu bestellten Geschäftsführenden Direktoren. Der Titel lehnt sich sogleich an den ersten erfolgreichen Antrag der TUD im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes 2012 an (Die Synergetische Universität). Später wird daraus für den Antrag im Rahmen der Qualitätsoffensive „Synergetische Lehrer**bi**ldung im exzellenten Rahmen. – Von nun an war die Lehrkräftebildung für die Beteiligten, salopp gesprochen, zwar nicht Gold an einer Universität, aber zumindest schon einmal SYLBER.

An diesem Akronym war lange gefeilt worden. Es trug auch über zwei erfolgreiche Förderrunden und ließ sich als SYLBER-BBS für das berufliche Lehramt zum Erfolg führen wie in ein weiteres Verbundprojekt mit der Universität Leipzig integrieren. Diese war im Übrigen in den beiden ersten Förderrunden nicht erfolgreich und machte damit die TUD und das ZLSB als Träger der QLB in den ersten Jahren zum einzigen QLB-Standort in Sachsen. Als Lead der QLB an der TUD schlug das ZLSB dabei mit allen Beteiligten über 14 Millionen Euro als Einnahme um. Die Federführung der Steuerung des Antrages oblag sehr schnell mit Rektoratsbeschluss dem ZLSB. Diese wurde im Zeitverlauf auch nie mehr durch das Rektorat unter Ägide von weiteren drei folgenden Prorektoren in Frage gestellt. Von hier aus wurden die professoralen Teilvorhaben organisiert, verwaltet und personell versorgt durch eine eigene Projektkoordination mit Controlling unter der Leitung des Geschäftsführenden Direktors des ZLSB.

Es war von Anfang an mit der QLB verbunden auch das ZLSB zu stärken. Mit den Mitteln wurde es ausgebaut und weiter als zentraler Anlaufpunkt der Lehrkräftebildung etabliert. So entstanden etwa ein Studienbüro als Anlaufstelle für alle Studienangelegenheiten der Lehramtsstudierenden mit einem Frontdesk, ein eigenständiges Graduiertenforum zur Nachwuchsförderung wie u. a. ein Projekt zur Umsetzung für eine überschneidungsfreie Lehre in den Lehramtsstudiengängen an der TUD.

Im Vorfeld wie im Geleitzug der QLB entwickelte sich im Angesicht des eklatanten Lehrkräftemangels in Sachsen im ZLSB ein zweites zentrales Projekt unter dem Namen BQL: die Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern. Dieses zielt auf die Qualifizierung für den Lehrkräfteberuf über einen Seiteneinstieg. Es hatte ein erstes großes Vorläuferprojekt ab 2012, das zunächst mit EU-Mitteln von einer Millionen Euro auf 40 Personen abhob, sich wandelte und angereichert durch Ideen des Staatsministeriums für Kultus seit 2015 bis 2025 mehrere Millionen Euro einbrachte, um alleine am Standort Dresden mittlerweile über 1000 Personen für den Schuldienst über ein zweijähriges Programm über Professuren in Fakultäten zu qualifizieren. Dieses Vorhaben ist im Dezember 2024 bis 2031 verlängert worden. Auch an der Universität Leipzig wird dieses Projekt für den dortigen Raum durchgeführt.

Ausstattung und Aufgaben

Faktisch agiert das ZLSB heute als ‚kleines mittelständisches Unternehmen‘ mit vor allem temporären Beschäftigten. Im Zeitverlauf stieg dabei die Expertise für Projekte und Organisation der Lehrkräftebildung signifikant an. Unterschiedliche Teams der Geschäftsführung unter der Leitung des Geschäftsführenden Direktors steuern und koordinieren die Arbeit des ZLSB. Im weitesten Sinne betreibt es dabei ‚Lehrerbildungsbegleitforschung‘ wie Schulforschung und Entwicklung in enger Anlehnung an praktische Bezüge für Lehramtsstudierende. Insgesamt stehen elf Vollzeitäquivalente unterschiedlichster Tarifstufen über den Haushalt wie weitere sechs über Zukunftsvertragsmittel zur Verfügung. Jenseits von BQL sind damit fast 70 Beschäftigungsverhältnisse unterschiedlicher Dauer wie Vergütung im ZLSB verbunden, inkludiert sind 17 Lehrer:innen im Hochschuldienst, die aus dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) abgeordnet werden, über das Zentrum verwaltet und angebunden sind und vor allem

in den Fachdidaktiken der TUD für bis zu fünf Jahre arbeiten. In BQL sind weitere bis zu 60 Personen verankert.

Insgesamt wird ZLSB-seitig kontinuierlich versucht, eigenständige Anträge für Mittel zu stellen bzw. die Bindung an die Lehramtsstruktur für die Studierenden weiter zu stärken bzw. die Kooperation zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung voranzubringen. So gibt es seit drei Jahren TEACHERMANIA, das Lehramtsfest an der TUD. Ein zweimonatiger Newsletter wie eine Jahresbilanz berichten über die Aktivitäten und mit regelmäßigen Tagungen verknüpft das ZLSB die Lehrkräftebildung der ersten und zweiten Phase über die beteiligten Professuren. Eine Lehrkräfteakademie ist zur Verschwisterung von erster und dritter Phase begründet.

Strukturelle Verankerung

Die Zentren haben mit dem neuen Sächsischen Hochschulgesetz von 2023 einen eigenen Paragraphen mit fünf Absätzen erhalten. § 99 zeigt an, welche Schritte an politischer Akzeptanz seit der Gründung des ZLSB im Jahr 2005 gemacht worden sind und wie die Expertisen aus QLB wie anderen Kontexten in die Judikatur eingebaut wurden. Jetzt heißt es nicht mehr, die Universitäten ‚gründen‘ ein Zentrum, sondern sie ‚betreiben‘ es, durch Steuerung der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Mitwirkung bei der Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen, Sicherung der Kohärenz des Lehrangebotes, Gestaltung und Koordinierung von universitären Angeboten der Lehrkräftefortbildung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Initiierung und Koordinierung interdisziplinärer Forschung im Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung und Unterstützung der Bildungsforschung, Planung und Organisation der schulpraktischen Studien, Mitwirkung an der Studienberatung, Qualitätssicherung in Lehramtsstudiengängen und Unterstützung bei der Evaluierung der Lehre (Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz, 2023, §99). In § 61 (2023) heißt es dazu weiter, ist „eine Professur zu besetzen, die die Ausbildung für das Lehramt betrifft, gehört ein Mitglied des Zentrums für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Berufungskommission mit beratender Stimme an“.

Strategiefähigkeit

Die Aufgaben, die sich mit dem neuen § 99 des Sächsischen Hochschulgesetzes verknüpfen, sind vielfältig und nicht endgültig organisational wie

personell im ZLSB verankert. Auch müssen sich die neuen Aufgaben erst im Alltag einleben und sich mit den Fakultäten verknüpfen. Dafür wird es gerade in der Grundordnung der TU Dresden erstmalig festgeschrieben und die Ordnung des Zentrums nach 20 Jahren neu aufgesetzt. Dieser Prozess wird durch das Rektorat befördert und über Zielvereinbarungen mit dem Rektorat durch das Wissenschaftsministerium politisch flankiert. Die neuen Zielvereinbarungen regeln dabei zum ersten Mal nicht nur den Input für die Lehrkräftebildung in Hinsicht auf Haushaltsmittel und Anzahl der Erstsemester, sondern auch der Output wird in Bezug auf Absolventen thematisch, um potentiell Abbruchzahlen zu mindern. Die Zielzahlen erreichen so auch sukzessive die Fakultäten und bringen das Thema Kohärenz des Lehramtsstudiums auf die Agenda, also das Zusammenspiel zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fächern in einem Semester (horizontal) wie zwischen den Semestern über das Studium hinweg (vertikal).

Insgesamt ist die Randständigkeit des Lehramtsstudiums an der TUD durch die politischen Vorgaben wie vorgängigen Erträge aus der QLB und anderen Projekten in Zusammenarbeit mit den Fakultäten nicht mehr gegeben. Dennoch bleibt es stetige Aufgabe, die Lehrkräftebildung insgesamt immer wieder präsent zu halten, dies auch über Sitz und beratende Stimme im Senat wie den Dekanerunden mit dem Rektorat. Dabei zeigt sich schon jetzt, dass die gesetzliche Verankerung wie finanzielle Unabhängigkeit des ZLSB von bloßen Haushaltsmitteln die Eigenständigkeit für die Sache der Lehrkräftebildung stärkt.

Institutionalisierung und Strategiefähigkeit

Die drei Fallbeispiele machen deutlich, dass die Wege, zu einer veränderten Strukturentwicklung wie Institutionalisierung durch die QLB an den Standorten zu kommen, jeweils spezifisch verlaufen sind und z.T. auch durch nicht planbare Ereignisse entscheidend flankiert, befördert wie mitgeprägt wurden. Sei es, dass sich in Braunschweig die Einrichtung einer Vizepräsidentenschaft für Lehrkräftebildung ergab, sei es, dass in Tübingen die Entscheidung, eine große Anzahl an Professuren für die Lehrkräftebildung umzuwidmen, die QLB beförderte, sei es schließlich in Dresden,

dass der Schwung und die Erfahrung mit dem neuen Exzellenzstatus im QLB-Kontext mitzunutzen war und sich die Gelegenheit bot, neuen Anforderungen hin zu alternativen Wegen in den Lehrkräfteberuf den Weg in das ZLSB zu bahnen.

Gemeinsam ist den Standorten, dass dort jeweils federführend Personen agierten, die langfristig herausgehobene Positionen in der Lehrkräftebildung besetzten, sei es als Leitungen der Schools und Zentren oder als Teil der Hochschulleitung und die die Entwicklungen auch nach dem Ende der QLB kontinuierlich mit veränderten, und in der Regel gekürzten, Ressourcen weiterführen konnten und mussten. In ähnlicher Form gilt das auch für andere QLB-Standorte der Lehrkräftebildung. Die Top-Down in die QLB eingelagerten Themen wie institutionellen Veränderungswünsche wurden in den Standorten aufgenommen, bearbeitet und führten in einem Bottom-Up-Prozess zu durchaus nachhaltigen Veränderungen der am Beginn beklagten Struktur. Das Ziel des Bundes mit der QLB „steuernd in den komplexen Koordinationszusammenhang der Lehrerbildung einzugreifen, um die dauerhafte Handlungsfähigkeit der Lehrerbildung durch ihre Akteurs- und Strategiefähigkeit zu befördern“ (Ramboll, 2018, S. 18), scheint, wie auch die Beispiele zeigen, zumindest in Teilen aufgegangen. Doch, was meint in diesem Kontext eigentlich ‚Strategiefähigkeit‘?

Die Empfehlung der SWK zur strukturellen Verankerung und zur Stärkung der strategischen Rolle der Zentren der Lehrkräftebildung in den Universitäten (SWK, 2024, S. 59) adressiert hier zwei Akteur:innen: Die Hochschulleitungen und die Zentren selbst. Der Auftrag, die Lehrkräftebildung zu stärken, richtet sich also an die Mesoebene des Mehrebenensystems (Beck & Bohl, 2026; Gehrman, 2018) und die Stärkung wird zu einer inneruniversitären Steuerungsaufgabe deklariert. Konkret geht es um die strukturelle Sichtbarkeit, die etwa durch eine Verankerung der Lehrkräftebildung an den Universitäten auf Leitungsebene, gemeint ist damit eine Verortung der Lehrkräftebildung in einer Denomination einer Vizepräsidentenschaft, erreicht werden soll (a), um die Verankerung der Lehrkräftebildung in den Strategien und Gremien der Hochschulen, was ggf. über diese Vizepräsidentenschaft erfolgt oder andernfalls eine entsprechende Vernetzung der handelnden Akteur:innen der Lehrkräftebildung mit den Leitungsstrukturen etwa Senaten voraussetzt (b) und schließlich um die die

Etablierung ‚starker‘ Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools, die auskömmlich finanziert und mit weitreichende Befugnissen (z. B. bei Berufungen) ausgestattet sind, einen Forschungsauftrag erfüllen und über eine professorale Leitung verfügen (c). Die drei Fallbeispiele zeigen, dass sich diese Standards auch bei einer sehr langen und kontinuierlichen Arbeit und selbst mit einer Vizepräsidentschaft zum Teil nur sehr schleppend umsetzen lassen, einen langen Atem erfordern und vor einem gewissen Maß an Bündelung von Aufgaben an einem Ort nicht zurückschrecken dürfen.

Dass die Einsicht in die Wichtigkeit einer Sache nicht automatisch zum Handeln führt, zeigt sich z. B. in den Bekenntnissen der HRK zur strategischen Verantwortung der Hochschulleitungen für die Lehrkräftebildung. So hatte sie bereits 2006 betont, dass „Lehrerbildung ... konsequenter als bisher als Aufgabe der gesamten Hochschule verankert und Gegenstand eines aktiven Qualitätsmanagements der Hochschule sein (muss)“ (HRK, 2006, S. 17). Die Wirkung dieser sehr wichtigen Einsicht ist bis heute beschränkt. Zwar ordnen die meisten Hochschulleitungen die Lehrkräftebildung ihrem Verantwortungsbereich zu und haben Leitbilder für die Lehrkräftebildung entwickelt, diese werden aber nur selten, wie auch das Beispiel Braunschweig zeigt, in die ‚großen‘ Strategien der Hochschulen oder die Mission Statements integriert. 2014, also vor Beginn der QLB, gaben z. B. 32 Hochschulen an, dass sie die Lehrkräftebildung explizit in ihrem Mission Statement verankert haben, 2022 – kurz vor dem Ende der QLB waren dies 35 (CHE, 2025). Sollte sich dies in dieser Geschwindigkeit weiterentwickeln, bräuhete es noch 104 Jahre, bis die Forderung der HRK dann tatsächlich umgesetzt wäre.

Mit Blick auf die von der SWK ebenfalls adressierten zentralen Einheiten gilt als eine unabdingbare Grundlage für deren Strategiefähigkeit die auskömmliche finanzielle Ausstattung derselben, die aber an den Standorten, auch das zeigen die Beispiele, sehr unterschiedlich verteilt sind. Ebenso bedeutsam ist eine handlungsfähige professorale Leitung, der es gelingt, die Lehrkräftebildung im Mehrebenensystem auch strategisch gegenüber der Hochschulleitung zu positionieren. Mit der SWK-Empfehlung zur Stärkung der strategischen Rolle der Zentren rückt daher auch die Strategiefähigkeit der zentralen Einheiten der Lehrkräftebildung in den Mittelpunkt. Das Beispiel aus Dresden zeigt dabei an, dass es wahrscheinlich nie ohne eine Veränderung der hochschulgesetzlichen Rahmenbedingungen möglich

sein wird, neue Incentives zu setzen, weil nur durch diese Rechte wie Pflichten für die Sache der Lehrkräftebildung und die Zentren wie Schools in einem demokratischen Rechtsstaat nachhaltige Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Nur so bleiben die ‚Kollektivakteure Zentren und Schools‘ letztlich nachhaltig gesichert und unabhängig von ‚Individualakteuren‘ Vizepräsidentin für Lehrkräftebildung, Leitung der School oder Professor für Fachdidaktik (Raschke & Tils, 2013). Die Organisationslogik der Universität erschwert hier die Strategiefähigkeit der Lehrkräftebildung insofern, als dass die potenziellen Akteur:innen lange Zeit mehr mit ihren individuellen Aufstiegsstrategien und der Erfüllung ihrer Zielvereinbarungen als mit den Strategien der Lehrkräftebildung an sich beschäftigt sind. Erst wenn sie – zum Beispiel in den Vorstand des Zentrums für Lehrkräftebildung oder der School gewählt werden und dann für diese Verantwortung tragen, gewinnen auch die kollektiven Strategieprobleme der Lehrkräftebildung – wie z. B. die Nicht-Beteiligung an wichtigen Berufungsverfahren, die mangelnde Forschungsorientierung oder die geringe Kohärenz des Studiums – an Bedeutung.

Beim ‚Kollektivakteur Lehrkräftebildung‘ kommt nun noch erschwerend hinzu, dass dieser an sich keinen gemeinsamen Raum hat, in dem strategische Fragen über die einzelnen Standorte hinaus verhandelt werden können. Die universitäre Lehrkräftebildung umfasst 71 Standorte in der ersten Phase und eine Vielzahl von Akteur:innen der zweiten und dritten Phase, die zudem noch über 16 Bundesländer verteilt sind. Die QLB hat für mehrere Jahre diesen Raum zumindest für die an ihr beteiligten Universitäten geboten. Um langfristig auch über den einzelnen Standort hinweg strategiefähig zu sein, bedarf es also ‚strategischer Diskursräume‘, in denen sich der ‚Kollektivakteur Lehrkräftebildung‘ überhaupt erst herausbilden kann. Erste Schritte dazu finden sich in einzelnen Bundesländern über die regionalen Standorte hinweg wieder und bundesweit in der potentiellen Gründung einer Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung (DGLB) (TU Braunschweig, 2025). In diesem Raum lässt sich dann z. B. eine gemeinsam und ggf. über alle Phasen getragene Vorstellung von unabdingbaren Qualitätsstandards der Lehrkräftebildung entwickeln, um hieraus gezielte Umsetzungsstrategien an den Standorten über die Bundesländer hinweg zu etablieren.

Ebenso wichtig erscheint es, professionelles Strategiewissen der Lehrkräftebildung gezielt an ‚Individualakteure‘ zu vermitteln. So sollten die wissenschaftlichen Leitungen der Zentren strategisch denk-, handlungs- und gesprächsfähig sein, um z. B. gemeinsam mit der operativen Ebene in den Schools und Zentren die übergeordneten Strategien des ‚Kollektivakteurs‘ auch in der eigenen Hochschule umzusetzen und in die strategischen Papiere der Hochschulleitung zu transferieren. Während hier z. B. bereits Programme existieren, um die Führungskompetenz von Mitgliedern der Hochschulleitung zu stärken (z. B. das CHE-Programm ‚Führung als Chance‘) oder sich eher an die operative Ebene der Geschäftsführungen der Zentren oder Schools richten, fehlt dies just für die Ebene der wissenschaftlichen Leitungen, die jedoch im Wesentlichen strategisch handeln sollen.

Aktuell werden die zentralen Einheiten und Querstrukturen der Lehrkräftebildung vielfach geprägt von Personen, die aktiv an der Umsetzung der QLB beteiligt waren, die aber auch zu den geburtenstarken Jahrgängen zählen, von denen ein großer Teil in den nächsten zehn Jahren in den Ruhestand eintritt. Strategiefähigkeit bedeutet also auch, sich heute schon frühzeitig um Kontinuität zu bemühen und an Nachfolgeregelungen zu denken. Wenn die Boomer gehen, sollten die jüngeren nahtlos als ‚Individualakteure‘ im ‚Kollektivakteur der Lehrkräftebildung‘ anschließen können, denn die Aufgabe bleibt.

Literatur

- ARNOLD, E., BECK, N., BOHL, T., DREWEK, P., HEINRICH, M., GEHRMANN, A., KOCH, K., STREBLOW, L., & VAN ACKEREN, I. (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung*. Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de Verfügbar unter: [Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf](https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf) (tu-dresden.de).
- BECK, N., & BOHL, T. (ERSCHEINT 2026). ‚Resonanz‘ in der Hochschulleitung? Governancetheoretische und mikropolitische Perspektiven im Anschluss an Ergebnisse der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In C. Sälzer, S. Schaal, K. Kögler & R. Nawrodt (Hrsg.), *QLB@BW: Lehrkräftebildung zwischen Profilbildung und Kooperation* (n.n.). Waxmann.

- BECK, N., & BOHL, T. (2023).** Transformationen in der Lehrerbildung. Fragen und Herausforderungen der Governance und Profilierung am Beispiel der Tübingen School of Education - eine Zwischenbilanz. *Bildung und Erziehung*, 76(2), S. 174-188.
- BOHL, T., & BECK, N. (2020).** Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 280–289). Klinkhardt/Utb.
- BOHL, T. (2011, 10. JUNI).** *Lehrerbildung in Baden-Württemberg unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven – von innen betrachtet*. [Vortrag]. 10.06.2011. Symposium „Lehrerausbildung in Baden-Württemberg“, Schloss Hohentübingen.
- BRINKMANN, B., RISCHKE, M., & MÜLLER, U. (2016).** *Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung*. Bertelsmann.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). (2014).** *Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2014/07/951_bekanntmachung.html
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). (2018).** *Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/ oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“*. Bundesanzeiger vom 19.11.2018. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2018/11/2097_bekanntmachung.html
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). (2024, 26. MÄRZ).** *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Programm*. 26.03.2024. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/programm.html>
- DREWEK, P. (2017).** Programme und Initiativen zur Verbesserung der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(3), 7–12.
- FEND, H. (2008).** *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FREISTAAT SACHSEN. (2023).** *Sächsisches Hochschulgesetz; § 99: Zentrum für Lehrkräftebildung*. Dresden. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/19986-Saechsische-Hochschulgesetz#p99>
- GEHRMANN, A. (2018).** Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(3), S. 9-22.
- GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ [GWK]. (2013, 12. APRIL).** *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes*. <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>

- GERMAN U15. (2023).** *Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung. German U15 Dialog zur Zukunft der universitären Lehre an der Universität zu Köln.* www.german-u15.de/aktivitaeten/statements/Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK). (2006, 21. FEBRUAR).** *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen: Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006.* https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK).) (2014/2004).** *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. I. d. F. vom 12. 06. 2014). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KOCH, K., & SCHÜNEMANN, C. (2020).** Von der Serviceorientierung zur Forschungseinrichtung: Die Entwicklung des Zentrums für Schulforschung und Lehrerbildung an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig. In Research Institute of Teacher Education TU Braunschweig (Hrsg.), *TU4Teachers I – Lehrerbildung an der TU Braunschweig: Ergebnisse aus der ersten Projektphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 13-20). TU Braunschweig, S.13-20. https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00068766
- LANDESHOCHSCHULGESETZ (LHG). (2020).** *Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg.* (in der Fassung vom: 17.12.2020). <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-HSchulGBWV28P6>
- RAMBOLL MANAGEMENT CONSULTING (HRSG.). (RAMBOLL) (2018).** *Qualitätsoffensive Lehrerbildung.* Zwischenbericht der Evaluation. <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf>
- RAMBOLL MANAGEMENT CONSULTING (HRSG.). (RAMBOLL) (2024).** *Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: Abschlussbericht der Programmevaluation.* [https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Programmevaluation%202024_Ramboll%20\(barrierefrei_5%2c35%20MB\).pdf](https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Programmevaluation%202024_Ramboll%20(barrierefrei_5%2c35%20MB).pdf)
- RASCHKE, J., & TILS, R. (2013).** *Politische Strategie. Eine Grundlegung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19871-2_8,
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK). (2023).** *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).* <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG. (2025).** *Eine starke Stimme für die Lehrkräftebildung: Bundesweite Vernetzung – : Kohärente und phasenübergreifende Ausbildung als Ziel.* <https://magazin.tu-braunschweig.de/m-post/eine-starke-stimme-fuer-die-lehrkraeftebildung/>

TENORTH, H.-E. (2017, 28. DEZEMBER). Es werden inkompetente Lehrer erzeugt. [Interview mit H. Schmoll]. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 300 vom 28. Dezember 2017, S. 6.

TERHART, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Beltz-Verlag.

Wissenschaft und die Optimierung von Schule und Unterricht?

Mehrperspektivische und domänenspezifische Betrachtungen eines Spannungsverhältnisses

Colin Cramer, Taiga Brahm, Carolin Führer und Friedrich Schweitzer

Der normative Anspruch, Wissenschaft könne zu einer Optimierung von Schule und Unterricht beitragen, ist verbreitet. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht lassen sich jedoch mehrere Spannungsfelder ausmachen, die Anforderungen oder Anfragen an diesen Optimierungsanspruch stellen. Dieser Beitrag skizziert anhand von drei ausgewählten Fachdidaktiken (Deutsch, Religion, Wirtschaft) exemplarisch den Stand der Diskussion um Optimierung. Dabei geraten Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, dem Vorhandensein von und der Orientierung an Evidenz, nach Bedingungen und Kontexten der Orientierung von Lehrpersonen an Wissenschaft sowie nach Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation in den Blick. Ähnlich dem Vorgehen einer Allgemeinen Fachdidaktik werden explorativ Unterschiede, insbesondere aber Gemeinsamkeiten bezüglich des Optimierungsanspruches und dessen Realisierung aufgezeigt. Mögliche Implikationen für die Rolle von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu einer realistischen Einschätzung der Leistungen von Wissenschaft für die Optimierung von Schule und Unterricht werden diskutiert.

Einleitung und Problemstellung

Aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive heraus bemüht sich Wissenschaft um Erkenntnis. Dabei stellt sich die Frage, wie Erkenntnisse generiert und gerechtfertigt werden können. Mit Blick auf das Forschungsfeld Schule und Unterricht wird etwa angenommen, der wissenschaftliche

Forschungsprozess des Erkennens müsse bedacht und eine kritische Haltung zum betrachteten Gegenstand gewonnen werden (Kron, 1999). Wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung durch Forschung basiert auf Festlegungen. Beispielsweise prägen bestimmte Bezugstheorien das Selbstverständnis der Forschenden. Zusätzlich zu den theoretischen Grundlegungen als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Erkenntnisprozesses hat auch die Sozialisation von Wissenschaftler:innen in deren jeweiligen Disziplinen Einfluss auf den Erkenntnisprozess, etwa bei der Wahl bestimmter Methoden, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisweges bedingen oder ausschließen. In der *scientific community*, die sich in der Regel in bestimmten (Teil-)Disziplinen organisiert, findet eine Verständigung auf bearbeitete Fragestellungen bzw. zu erforschende Gegenstände statt. So verstanden ist Wissenschaft daher „eine auf die Gewinnung von Erkenntnis gerichtete Bemühung“ der „Formulierung sachlich zutreffender und methodisch gerechtfertigter Aussagen“ (Carrier, 2018, S. 560).

Dieser spezifische Modus der Erkenntnisgewinnung durch Forschung charakterisiert die Wissenschaft als solche. Zugleich ist Wissenschaft als System immer auch Teil der Gesellschaft insgesamt (Berger & Luckmann, 2003). Wissenschaft reicht damit über ihren eigenen Anspruch der regelhaften Erkenntnisgewinnung hinaus in andere Bereiche der Gesellschaft hinein. So ist der Anspruch nachvollziehbar, dass wissenschaftliche Forschung zwar legitimerweise zur Mehrung von Erkenntnissen betrieben wird, die kurz-, mittel- oder langfristig auch zum Wohle der Gesellschaft beitragen sollen, was ihr *eine* mögliche Rechtfertigung verleiht und sich etwa am medizinischen Fortschritt nachvollziehen lässt. Für den wissenschaftlichen Gegenstand Schule und Unterricht lässt sich daher die Frage aufwerfen, in welcher Weise wissenschaftliche Erkenntnisse zur Verbesserung der Kontexte institutionalisierten Lernens (z. B. des Bildungssystems), zum Erfolg der für das Bildungssystem Verantwortlichen (z. B. Lehrpersonen) und zur Optimierung der Interaktion zwischen den beteiligten Akteur:innen an der Schule (z. B. im Unterricht) beitragen können. So muss sich die Wissenschaft nicht dafür rechtfertigen, Bildungsforschung allein des Erkenntnisgewinnes wegen zu betreiben, andererseits erscheint es auch nicht verwerflich, die Frage nach der Bedeutung der Forschungsbefunde für die gesamtgesellschaftlichen Bemühungen um eine Optimierung von Schule und Unterricht zu stellen.

Während vereinzelt noch Auffassungen von Fachdidaktiken existieren, wonach diese (angehende) Lehrpersonen im Sinne einer Meisterlehre anleiten oder Material für den Unterricht entwickeln sollten, hat sich mehrheitlich eine Selbstzuschreibung durchgesetzt, der zufolge die Fachdidaktiken forschende Disziplinen von schulischer Relevanz sind (Schreiber et al., 2022). Gleichzeitig besteht eine über die Zeit wiederholt beschriebene Schwebelage der Fachdidaktiken zwischen einer fachlichen und einer pädagogischen Dimension (Köhnlein, 1977), zwischen einer wissenschaftsorientierten und einer berufsfeldorientierten Dimension (Timmerhaus, 2001) oder zwischen der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin und der Wirklichkeit des schulischen Unterrichtsfaches (Terhart, 2013) (im Überblick: Cramer, 2019). Diese Auffassung von Fachdidaktiken markiert das heute vorwiegende Selbstverständnis einer Disziplin ‚dazwischen‘ – und so tendieren einzelne Fachdidaktiken bzw. deren Vertreter:innen mal stärker zum wissenschaftlichen oder zum berufsfeldbezogenen Pol, was zu Debatten in der fachdidaktischen Community geführt hat (z. B. Heitzmann & Pauli, 2015). Mit der systematischen Stärkung der institutionalisierten Fachdidaktiken in Bezug auf deren Forschungsleistung und ihre Rolle in der Lehrpersonenbildung (z. B. Larcher, 2022) dürften sich disziplinäre Eigenständigkeit und Selbstverständnis künftig noch mehr als bislang durch den genuin wissenschaftlichen (Forschungs-)Beitrag der Fachdidaktiken definieren. Forschungsgegenstand und -ziel bleiben aber Überlegungen zu einer Optimierung von Schule und Unterricht *durch* wissenschaftliche Forschung. Dieses Selbstverständnis bringt Fachdidaktiken in eine Sonderstellung der an der Lehrpersonenbildung beteiligten (Anteils-)Disziplinen: Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften sind nicht in vergleichbarer Weise oder gar konstitutiv auf dieses Vermittlungsversprechen angewiesen und können sich zumindest tendenziell auf reine Erkenntnisgewinnung zurückziehen – wenngleich gerade die Disziplinen, die traditionell auf Professionen vorbereiten (wie etwa die Medizin, Rechtswissenschaft, Theologie und auch die Pädagogik) mit aus der Notwendigkeit entstehen, eine professionelle berufliche Praxis zu befördern und zu garantieren. So existiert etwa in der Erziehungswissenschaft eine langwährende und kontroverse Debatte um deren Rolle in der und für die Lehrpersonenbildung (Böhme et al., 2018). Weitgehend ungeklärt ist bislang, wie

mit Inkohärenzen zwischen den einzelnen Komponenten der Lehrpersonenbildung – etwa Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – umgegangen werden soll (Cramer, 2020), wenngleich etwa zentrale Zielgrößen wie die Professionalität von Lehrpersonen kaum ohne generisch-bildungswissenschaftliche *und* domänenspezifisch-fachdidaktische Aspekte breit modelliert werden können (Cramer et al., 2024).

Die Möglichkeit und der Erfolg, Schule und Unterricht zu verbessern, verbinden sich allerdings mit mindestens vier grundsätzlichen Anforderungen bzw. Anfragen:

Erstens wird in der gesamten Wissenschaftsgeschichte, exemplarisch aber mit Blick auf die Lehrpersonenbildung um das *Verhältnis von Theorie und Praxis*, genauer Wissenschaft und Schulpraxis, oder Wissen und Können, gerungen (Rothland, 2020b). Zugleich halten sich teils Annahmen von der Möglichkeit einer einheitsstiftenden Vermittlung von Theorie und Praxis (Rothland, 2020a), und dies, obwohl seit geraumer Zeit über die Komplexität der Verhältnisbestimmung schon aufgrund kategorialer Unterscheidungen in Form von Transfer, Transformation oder Relationierung von Theorie und Praxis hingewiesen wurde (Dewe et al., 1992). In der Folge wird im akademischen Diskurs das Aufrechterhalten einer kategorialen Differenz von Theorie und Praxis bei gleichzeitiger Relationierung, etwa in Form von Differenz und Einlassung (Neuweg, 2018), präferiert und eine meta-reflexive Verhältnisbestimmung postuliert (Cramer, 2023). Dabei wird betont, dass die Annahme einer „besseren Praxis im Lichte der Wissenschaft“ (Rothland, 2023) voraussetzungsreich ist. Im Ergebnis sensibilisiert dieser Diskurs für die grundlegende Schwierigkeit, aus wissenschaftlichen Wissensbeständen, die häufig ein ‚Sein‘ beschreiben, auf eine veränderte bzw. verbesserte schulische Praxis (‚Sollen‘) zu schließen.

Zweitens stellt sich – unter der Annahme, dass wissenschaftliches Wissen unter bestimmten Bedingungen zu einer ‚besseren‘ Praxis in Schule und Unterricht beitragen kann – die Frage nach dem *Vorhandensein von und der Orientierung an Evidenz*. Welche *wissenschaftlichen Erkenntnisse* sind so tragfähig (Theorie) oder stabil (Empirie), dass sie beanspruchen können, für Entscheidungen in der Praxis relevant zu werden? Wird einem weiten Evidenzbegriff zufolge „Evidenz im Sinn wissenschaftlichen Wissens“ (Stark, 2017, S. 105) insgesamt verstanden, ist für den sozialwissenschaftlichen Be-

reich zu konstatieren, dass in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken weder Naturgesetze (nomothetische Forschung) noch menschliche Organismen (medizinische Evidenzbasierung) einen Rahmen für das Gewinnen und die Interpretation von Evidenz darstellen (Cramer, 2026). In der Folge wurde nicht nur aus bildungsphilosophischer Perspektive eine zu kurz greifende, lineare Evidenzlogik kritisiert (Biesta, 2010), sondern auch seitens der empirischen Forschung angemerkt, dass empirische Daten das Handeln im Einzelfall nicht vorwegnehmen, legitimieren oder anleiten können (Stark, 2017). Spätestens mit der sog. Replikationskrise in der psychologischen Forschung wurde zudem für die quantitative Sozialforschung deutlich, dass weniger stabile Evidenz vorliegt, als öffentlich angenommen oder kommuniziert wird (Ritchie, 2020). Evidenzbasierung mit Blick auf Schule und Unterricht kann sich daher nicht auf einen technisch-instrumentellen Umgang mit Daten zurückziehen (Groß Ophoff & Hartmann, 2023). Wird Evidenzorientierung allerdings weiter gefasst, als jegliche Form der Reflexion pädagogischer Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse (neben empirischen Daten auch theoretische Erkenntnisse), so markiert der Begriff eine Abgrenzung von rein intuitiven, subjektiv-individuell und rein erfahrungsbasiert gewonnenen Erkenntnissen, die selektiv zur Begründung von Handeln in Schule und Unterricht angeführt werden.

Drittens lässt sich fragen, welche Bedingungen und Kontexte der Orientierung von Lehrpersonen an Wissenschaft gegeben sind. Wie – unter der Voraussetzung des Vorhandenseins stabiler Evidenz im weiten Sinne, die alle möglichen Formen von Theorie und Empirie umfasst – sollen und können wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse ihren Weg in Schule und Unterricht finden? Empirische Forschung hat wiederholt gezeigt, dass Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag zumindest explizit kaum auf wissenschaftliche Erkenntnisse rekurrieren (z. B. Hetmanek et al., 2015). Zudem berichten Lehrpersonen, dass es ihnen bislang an den erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten dafür mangelt, Forschungsergebnisse zur Gestaltung einer veränderten Schulpraxis heranzuziehen, oder dass sie der Relevanz von Forschung für ihre eigene Berufspraxis kritisch gegenüberstehen (z. B. Voss, 2022). Insbesondere fällt es ihnen schwer, statistische Ergebnisse zu lesen und angemessen zu interpretieren, weshalb auch dafür plädiert wird, vermehrt die aus

empirischer Forschung gewonnenen Theorien – nicht die empirischen Daten selbst – zum Gegenstand der Lehrpersonenbildung zu machen (Renkl, 2022). Verallgemeinert ließe sich konstatieren, dass Befunde der empirischen Forschung (aber auch Theorien) die Schule und den Unterricht kaum erreichen. In der Folge wird zumeist die Lehrpersonenbildung als institutionalisierter Ort angesehen, an dem (angehende) Lehrpersonen stärker für die möglichen Potenziale des Rekurses auf wissenschaftliches Wissen sensibilisiert werden sollen, damit sie auf dieser Grundlage Schule und Unterricht optimieren und auch als Multiplikator:innen zur Steigerung der Wissenschaftsorientierung ihrer Schüler:innen fungieren können. Es gibt eine umfangreiche Debatte zur Frage, wie (angehende) Lehrpersonen im Umgang mit wissenschaftlichen Befunden qualifiziert werden sollen: Reicht es aus, wenn Lehrpersonen bezüglich des Rezipierens von Informationen (engagement *with* research) qualifiziert werden, oder müssen sie am Generieren von Informationen (engagement *in* research) beteiligt sein (Groß Ophoff & Pant, 2020), um souverän mit Forschungsbefunden umgehen zu können – und welche Implikationen hat dies jeweils für ein Methodenstudium in der Lehrpersonenbildung (Cramer, 2026)?

Viertens schließlich stellt sich die Frage, welche Formate des *Wissens-transfers* und der *Wissenschaftskommunikation* eigentlich geeignet sind, damit Lehrpersonen wissenschaftliche Erkenntnisse rezipieren und angemessen mit Forschungsbefunden umgehen können. Angesichts begrenzter Zeit, die in der Lehrpersonenbildung an der Hochschule und insbesondere in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Beruf für eine explizite Beschäftigung mit wissenschaftlichem Wissen zur Verfügung steht, tendieren Wissenschaftler:innen in für Lehrpersonen einschlägigen Feldern dazu, die Rezeptionsprozesse entweder der Abnehmendenseite selbst zu überlassen oder aber mit entsprechendem Sendungsbewusstsein wissenschaftliche Befunde anschaulich aufzubereiten. In diesem Sinne werden aktuell bereits sog. Forschungssynthesen spezifisch für Lehrpersonen zusammengestellt, um wissenschaftliche Erkenntnisse adressat:innengerecht zu kommunizieren. Letztere Form der Wissenschaftskommunikation birgt einerseits das Potenzial für Lehrpersonen, sich schnell im Überblick mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut zu machen. Andererseits birgt eine entsprechend aggregierte und abstrahierende Darstellung von Evidenz die

Gefahr einer Verkürzung der Kontexte und eines Ausblendens des begrenzten Geltungsanspruches aller Forschung (Cramer, 2026). So werden etwa die Annahmen und Bedingungen des Zustandekommens, die methodische Güte der Forschung und die Limitationen der Aussagen über die untersuchte Population nicht immer hinreichend kommuniziert, was zu einer absolutistischen Lesart der entsprechenden Befunde beitragen kann. Dann kann das Risiko eines selektiven oder unreflektierten Übertragens wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse auf das situative Handeln im Einzelfall bestehen, was einem reduktionistischen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen gleichkäme. In der Folge sollten beim Erstellen von Forschungssynthesen und bei der Wissenschaftskommunikation trotz der Fokussierung auf wesentliche Aspekte für die Adressat:innen immer auch die Komplexität, Kontextbedingungen und die Grenzen der beschriebenen Erkenntnisse aufscheinen.

Ob diese vier möglichen Anforderungen bzw. Anfragen, die bislang zuvorderst bildungswissenschaftlich-generisch vorgebracht und diskutiert wurden, so auch in den domänenspezifischen Diskursen der Fachdidaktiken geführt werden und welche Spezifika sich dabei zeigen, wurde bislang in der bildungswissenschaftlichen Literatur kaum aufgegriffen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und zeigt am Beispiel dreier ausgewählter Fachdidaktiken – Deutschdidaktik, Religionspädagogik und Wirtschaftsdidaktik – exemplarisch auf, ob und wie die oben beschriebenen Argumentationsfiguren je spezifisch aufgegriffen und profiliert werden. Nach einer Skizze der je fachdidaktisch-spezifischen Diskussion werden im Sinne einer Allgemeinen Fachdidaktik (Rothgangel, 2020) Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und schließlich auf die generisch-bildungswissenschaftliche Diskussion rückbezogen mit dem Ziel, ein differenzierteres Bild vom fachdidaktischen Anspruch des Vermittlungsversprechens und der Optimierung zu gewinnen. Dabei werden die Fachdidaktiken als Disziplinen in einer didaktischen Tradition verstanden, die spätestens seit Comenius immer auch die Frage nach Optimierung mit aufgeworfen haben. So können Fachdidaktiken immer auch mit Blick auf diesen Optimierungsanspruch von Schule und Unterricht hin reflektiert werden.

Perspektiven aus drei Fachdidaktiken

Nachfolgend wird die Frage aufgeworfen, wie sich der Anspruch einer Optimierung von Schule und Unterricht domänenspezifisch konstituiert und wo die jeweiligen Fachdidaktiken sich in den vier skizzierten Spannungsfeldern jeweils bewegen. Entsprechend wird in den nachfolgenden Teilkapiteln am Beispiel von drei Fachdidaktiken die spezifische Situation der jeweiligen Fachdidaktik beschrieben und so ein erstes domänenspezifisch-differenziertes Bild bezogen auf die jeweiligen Anforderungen bzw. Anfragen skizziert.

Perspektiven aus der Deutschdidaktik

Versuche zur Klärung des *Verhältnisses von Theorie und Praxis* in der Deutschdidaktik führen regelmäßig zu heftigen Debatten in der Disziplin und sind daher polyperspektivisch und komplex zu denken. Der Weg zur heute weitestgehend geteilten Auffassung, dass Deutschdidaktik nicht gleichzusetzen mit einer ‚Germanistik für die Schule‘ ist, sondern eine eigenständige Wissenschaft, war historisch betrachtet lang. Dennoch konzentriert sich die Disziplin in der Hauptsache keineswegs auf die empirische Erforschung von Lehr- und Lernprozessen, die dem Auf- und Ausbau sprachlicher und literarischer Handlungsfähigkeiten dienen. Dies hängt damit zusammen, dass sich die Deutschdidaktik in den letzten Jahrzehnten massiv ausdifferenziert hat und innerhalb der großen Subdisziplinen der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik die möglichen Bezugsdisziplinen sehr unterschiedlich akzentuiert werden (Bräuer, 2017).

Mit Bezug auf das *Vorhandensein von und der Orientierung an Evidenz* steht diese wissenschaftliche Ausdifferenzierung mit den Ausprägungen der germanistischen Fachwissenschaft in einer gewissen Verbindung: Eines der Hauptaugenmerke der germanistischen Linguistik liegt auf empirischem Arbeiten, entsprechend selbstverständlich ist eine Orientierung an Empirie für weite Teile der Sprachdidaktik, wohingegen die Literaturwissenschaft jenseits der *Digital Humanities* philologische, kultur- und medienwissenschaftliche, also in der Regel nicht-empirische Ausrichtungen verfolgt, was sich zuweilen in einer Aussparung von oder Kritik an Empirie im entsprechenden literatur- und mediendidaktischen Kontext bemerkbar macht. Von einer konsequenten Empiriebasierung des Deutschunterrichts ist die

Deutschdidaktik weit entfernt. Dies hängt nicht nur mit einer *longue durée* von Unterrichtspraktiken zusammen, sondern auch mit der fortschreitenden Partialisierung und dem Eklektizismus der wissenschaftlichen Deutschdidaktik. Köster spricht hier sogar von der Gefahr, dass „das Handlungsfeld des Deutschunterrichts zum blinden Fleck“ (2017, S. 60) werde.

Hinsichtlich der *Bedingungen und Kontexte der Orientierung von Lehrpersonen an Wissenschaft* steht die Frage im Raum, inwiefern „die Problemstellungen, die Lehrkräfte als Entwicklungsfelder betrachten, einen Nexus mit Problemstellungen, die die Forschung identifiziert hat, aufweisen“ (Pieper, 2018, S. 5). Prominent artikuliert Selbstverständnisse als ‚praktische Wissenschaft‘ (Ossner, 1993), ‚eingreifende Kulturwissenschaft‘ (Kepser, 2013) oder ‚transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft‘ (Frederking, 2014, S. 109) usw. zeigen, dass das ursprüngliche Verhältnis der Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft des Deutschunterrichts in Bewegung geraten ist. Aktuell kann man mitunter sogar eine Suche nach neuen Fokuskonstrukten (z. B. in der Ausrichtung auf eine Medienmündigkeit, Ritter, 2024) beobachten. In der Ausbildung der Deutschlehrkräfte werden diese Klärungsversuche jedoch häufig zuungunsten von Konzepten der Kohärenzherstellung zwischen Theorie und Praxis nivelliert (Führer & Führer, 2019), was einer späteren Wissenschaftsorientierung der Lehrkräfte eher ab- als zuträglich ist.

Bezüglich *Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation* geraten insbesondere die zu Monitoringzwecken erhobenen, öffentlichkeitswirksamen Befunde zu den sprachlichen und literalen Kompetenzen von Heranwachsenden in den Blick. Da PISA, IQB-Bildungstrends usw. unter Federführung der quantitativen empirischen Bildungsforschung stattfinden, kulminiert der heftige Disput zuweilen in entsprechend klaren Verortungen und Bekenntnissen zu einem ‚Innerhalb‘ oder ‚Außerhalb‘ der empirischen Bildungsforschung, einhergehend mit unterschiedlichen Auffassungen davon, in welcher Weise deutschdidaktische Erkenntnisse hier tatsächlich eingebracht werden. Die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) hatte beispielsweise seit 2013 bundesweit zahlreiche Maßnahmen und Strukturen entwickelt, die die sprachliche Bildung in Schulen und Kitas nachhaltig verbessern sollten. BiSS-Transfer versuchte zwischen 2020-24 diese wissenschaftlich fundierten Konzepte breit in der Praxis der sprachlichen Bildung zu implementieren. Die vielfältigen Transferprozesse dieser

evidenzbasierten sprachbildenden Maßnahmen in der Praxis wurden wissenschaftlich untersucht. Im Kontext dieser und anderer Transfers zeigen sich jedoch nicht nur kontroverse Auffassungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, sondern auch zu den Aufgaben und zur Ausgestaltung des wissenschaftlichen Transfers in der Disziplin (Becker-Mrotzek, 2023; Schneuwly, 2018). Das Verhältnis von Theorie und Praxis und insbesondere die Frage des Transfers scheint dabei in der Literatur- und Mediendidaktik schwieriger als in der Sprach-, Lese- und Schreibdidaktik geklärt werden zu können, da es in ersterer bisher wenig mess- oder vergleichbar „gesichertes Wissen“ (Carl & Scherf, 2022, S. 16) über Konstrukte oder die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen gibt. In der Sichtung der forschungsorientierten Publikationslandschaft fällt „die ‚Übermacht‘ an empirischen Beiträgen ... seit zehn Jahren [dennoch, CF] erdrückend aus“ (Nußbaum & Pohl, 2021). Der Wunsch nach einem Mehr (oder Wieder) der konzeptionellen Arbeit liegt nahe, nicht zuletzt, da die Verhältnisse und Gewichtungen von Rekonstruktion, Konstruktion und Normativität in der Disziplin (Wieser, 2016) vielschichtig beantwortet werden und immer unübersichtlicher zu werden drohen. Jüngere Entwicklungen konturieren den Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken daher sogar als politische Frage (Emmersberger & Meier, 2024), andere wollen im Kontext von Design-Based-Research (Dube & Dannecker, 2024) die Schulpraxis aktiver einbinden.

Perspektiven aus der Religionsdidaktik

Auch die Religionsdidaktik befindet sich (noch) auf dem Weg zu einer forschenden Disziplin, wobei die Zielperspektive der Empiriebasierung zunehmend eine Rolle spielt. Zugleich werden analytische bzw. hermeneutische oder historische Ansätze weiterverfolgt. Von einem national und international etablierten Forschungsfeld mit allgemein anerkannten Standards kann bei der Religionsdidaktik allerdings (noch) nicht gesprochen werden (Schweitzer & Schreiner, 2021). Die Spannung zwischen wissenschaftlichen Ansprüchen und berufsfeldbezogenen Ausrichtungen ist spürbar. Das Interesse an der Unterrichtsforschung scheint jedoch international zuzunehmen (Riegel & Rothgangel, 2023). Weithin wird die fachdidaktische Forschung, selbst wenn sie sich an dezidiert wissenschaftlichen Standards orientiert, als Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts verstanden. Dieser Sicht zufolge ließe sich die Existenz einer Religionsdidaktik kaum

begründen, wenn diese nichts zu einer solchen Verbesserung beitragen könnte oder gar dazu nichts beitragen wollte. Der Anspruch, die Fachwissenschaft (besonders also die Theologie) im Unterricht abzubilden, wird in der Religionsdidaktik seit langem als ‚unpädagogisch‘ abgelehnt. Zugleich wird an der Wissenschaftsorientierung des Faches festgehalten.

Das *Verhältnis zwischen Theorie und Praxis* wurde und wird in der Religionspädagogik, besonders im Anschluss an die Erziehungswissenschaft, schon seit längerer Zeit eigens diskutiert (Nipkow, 1974). Dabei handelt es sich allerdings eher um eine Grundlagenreflexion, oft mit wissenschaftstheoretischer Ausrichtung (Heger, 2017). Hier geht es denn auch nicht nur um das Verhältnis zwischen fachdidaktischer Forschung und Unterrichtspraxis, sondern beispielsweise auch um die religiöse Praxis in der Gesellschaft. Diese soll im Unterricht thematisiert und kritisch beurteilt werden. Eine Ausbildung für die kirchliche Praxis (Pfarramt) wird vom Religionsunterricht nicht erwartet. Für die (empirische) Unterrichtsforschung ist für die Religionsdidaktik insofern von einem Theorie-Praxis-Problem auszugehen, als dass Forschungsbefunde in der Schulpraxis kaum rezipiert zu werden scheinen (Schweitzer, 2024).

Von einer *Orientierung an Evidenz* im Sinne einer Empiriebasierung ist die Religionsdidaktik ohnehin weit entfernt. Das ergibt sich schon daraus, dass die Anzahl verfügbarer empirischer Untersuchungen noch immer sehr überschaubar ist und nicht zu erwarten steht, dass eine Empiriebasierung in der Breite in absehbarer Zeit (wenn überhaupt) erfolgt. Dabei kann auch bezweifelt werden, dass eine am Vorbild der Medizin ausgerichtete Empiriebasierung, die von möglichst repräsentativen und deshalb quantitativen Befunden abhängig ist, dem Handeln im (Religions-)Unterricht angemessen wäre. Hier müssen oft in kürzester Zeit zahlreiche Entscheidungen getroffen werden, für die eher auf eine in der professionellen Ausbildung erworbene Routine zurückgegriffen werden kann als auf einen Abgleich mit wissenschaftlichen Befunden der genannten Art. Hier greifen offenbar eher Vorstellungen von Professionalität, die eine durch Ausbildung und Erfahrung gewonnene Intuition ins Zentrum stellen. Allerdings wird umgekehrt darauf verwiesen, dass empirische Erkenntnisse, wo sie denn vorhanden sind, bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollten. Dabei wird die Differenz zwischen Untersuchungsergebnissen auf der Ebene ganzer Kohorten und der spezifischen Situation einer Lerngruppe

bedacht. Es kann nicht darum gehen, allgemeine Erkenntnisse auf eine bestimmte Lerngruppe zu applizieren. Vielmehr werden durch die empirische Forschung Frage- und Beobachtungshinsichten eröffnet, die für jede Lerngruppe (strenggenommen: für jede einzelne Schüler:in) konkretisiert oder auch modifiziert werden müssen.

Hinsichtlich der *Bedingungen und Kontexte der Orientierung von Lehrpersonen* insbesondere an empirischer Unterrichtsforschung bestätigen neuere Befunde zur Aus- und Fortbildung für den Religionsunterricht (Schweitzer & Märkle, 2024; Schweitzer & Rutkowski, 2022), dass solche Erkenntnisse bislang die Praxis kaum erreichen. Nach eigener Auskunft sind die Lehrpersonen damit nur wenig vertraut. Solche Befunde seien auch in der von ihnen wahrgenommenen Aus- und Fortbildung kaum einmal in vertiefter Weise aufgenommen worden. Daraus ergeben sich weniger grundsätzliche Einwände hinsichtlich der fachdidaktischen Nutzbarkeit empirischer Befunde als vielmehr kritische Fragen an die Aus- und Fortbildung. Möglicherweise spielt bei der von den Lehrpersonen berichteten weitreichenden Vernachlässigung solcher Befunde in der Aus- und Fortbildung die oben genannte Spannung zwischen praxisbezogener Berufsfeldorientierung und wissenschaftlichen Ansprüchen eine Rolle, sodass diese Spannung fachdidaktisch weiter reflektiert und geklärt werden müsste. Darüber hinaus werden zunehmend Modelle als attraktiv empfunden, bei der die Unterrichtsforschung von Anfang an die Praxis einbezieht, etwa in Gestalt der Kooperation zwischen Lehrpersonen in der Praxis und Wissenschaftler:innen, die gemeinsam relevante Fragen identifizieren und diese dann, beispielsweise mithilfe von Design Based Research, zu klären versuchen (Baumfield, 2024; Gärtner, 2018; Pirner & Fleischmann, 2024).

In Bezug auf *Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation* erscheint ein Bewusstsein für Probleme der Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren jeweiligen Limitationen in der Religionsdidaktik insgesamt noch wenig ausgeprägt, auch wenn das Thema Wissenschaftskommunikation neuerdings mehr Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen scheint. Bislang münden empirische Untersuchungen bei der Veröffentlichung häufig in einem knappen Schlussteil, in dem „Konsequenzen für die Praxis“ beschrieben werden. Dabei besteht die Gefahr, dass das Niveau der wissenschaftlichen Ansprüche, einschließlich des Umgangs mit Limitationen,

unterboten wird. Auch wenn dies hier keineswegs pauschal für alle Untersuchungen behauptet werden soll, wäre es sinnvoll, das entsprechende Bewusstsein für die damit verbundenen Probleme zu schärfen und die aktuelle Publikationspraxis zu analysieren.

Perspektiven aus der Wirtschaftsdidaktik

In der Wirtschaftsdidaktik gilt es zunächst, zwischen zwei verschiedenen Traditionen zu unterscheiden: erstens die Wirtschaftspädagogik, die aus der Berufsbildungspraxis hervorgegangen ist und sich als Disziplin früh(er) etablierte als zweitens die ökonomische Bildung, oftmals auch als Wirtschaftsdidaktik bezeichnet, die sich im Kern mit Fragestellungen des allgemeinbildenden Fachs Wirtschaft auseinandersetzt (Cramer et al., 2024).

In Bezug auf das *Verhältnis zwischen Theorie und Praxis* kann in beiden Fällen – innerhalb der Lehrpersonenbildung wie auch in der Forschung – mit Blick auf das Fach Wirtschaft mindestens ein doppelter Praxisbezug identifiziert werden: Zum einen wird die spätere Praxis der auszubildenden Lehrpersonen im Sinne der Schulpraxis in den Blick genommen, wie das in allen lehrpersonenbildenden Fächern der Fall ist. Dabei wurde bereits früh in der Wirtschaftspädagogik zunächst im Rahmen von Modellversuchsforschung und später unter dem Header der designbasierten Forschung (Euler & Sloane, 2014) die Frage der Wissenschafts-Praxis-Kooperation betont (Brahm & Jenert, 2014). Zum anderen spielt die Unternehmens- oder Wirtschaftspraxis eine bedeutende Rolle in den Diskursen der Wirtschaftsdidaktik, da die Kompetenzentwicklung der Lernenden diese praktischen Bezüge zu einem gewissen Maße voraussetzt, man könnte sogar sagen, diese bedingt. Dabei geht es zunächst darum, den Wirtschaftsunterricht möglichst so zu gestalten, dass dieser die Lernenden befähigt, (aktuelle und zukünftige) ökonomische Situationen reflektiert zu bewältigen. Dieses Ziel der Mündigkeit oder auch der Handlungskompetenz setzt voraus, dass Lernende aktuelle und möglichst authentische Problemstellungen bearbeiten (Prinzipien der Handlungs- und Problemorientierung, Brahm & Ring, 2024). Entsprechend wird für die ökonomische Bildung ein „Komplementaritätsverhältnis von wirtschaftlicher Erfahrung und ökonomischer Erkenntnis“ (Retzmann, 2008, S. 81) konstatiert.

Hinsichtlich des *Vorhandenseins von und der Orientierung an Evidenz* steht die Frage nach der Stabilität empirischer Evidenz bezogen auf die Gestaltung des Unterrichts in der Wirtschaftsdidaktik weniger im Zentrum als die Frage danach, wie Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft als dynamischer Disziplin in die Praxis transferiert werden können. Dabei geht es erstens darum, wie aktuelle Diskussionen in der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung angemessen in der Lehrpersonenbildung und im Unterricht abgebildet werden können, was für Lehrpersonen eine besonders relevante Herausforderung darstellt. Zweitens wird diskutiert, wie die ökonomischen Inhalte im Unterricht systematisch aktualisiert werden können.

In Bezug auf die *Bedingungen und Kontexte der Orientierung von Lehrpersonen an Wissenschaft* bieten sich zur ersten Frage der Berücksichtigung aktueller ökonomischer Forschung in der Wirtschaftsdidaktik zwei Bezugspunkte an: zum einen die sogenannten Schwellenkonzepte, die zentrale, für Lernende herausfordernde Kernkonzepte der Ökonomie identifizieren. Diese Forschung existiert zwar bereits seit mehreren Jahren, sie wird aktuell aber wenig(er) intensiv bearbeitet. Zum anderen ist das Konzept der reflexiven Wirtschaftsdidaktik anzuführen, mit welchem das Ziel verfolgt wird, zukünftige Lehrpersonen so auszubilden, dass sie in der Lage sind, eine eigene Haltung gegenüber den Bezugsdisziplinen einzunehmen, aktuelle Theorieentwicklungen und Forschungsergebnisse einzuordnen und für den eigenen Unterricht nutzbar zu machen (Brahm et al., 2020). In welcher Weise diese Bezugspunkte zu einer entsprechenden Wissenschaftsorientierung beitragen und welche Rezeptionshaltung Lehrpersonen diesbezüglich aufweisen, ist bislang allerdings noch wenig erforscht.

Mit Blick auf *Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation* beschäftigt sich die Wirtschaftspädagogik und im weiteren Verlauf auch die Wirtschaftsdidaktik aufgrund des doppelten Praxisbezugs, also des Bezugs auf die Schulpraxis einerseits und die Unternehmenspraxis andererseits, intensiv mit den Bedingungen des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse: Die sogenannte Modellversuchsforschung verfolgt vor allem in den 2000er Jahren das Ziel, „innovative Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis zu entwickeln“ (Euler, 2004, S. 2). In diesem Zusammenhang wurde in verschiedenen Untersuchungen festgestellt, dass der Transfer der Modellversuche innerhalb einer beteiligten Institution (z. B. in andere Klassen) oder über Institutionsgrenzen hinweg nur bedingt funktioniert (z. B.

Pätzold et al., 2001). Um dem fehlenden Transfer entgegenzuwirken, wurden verschiedene Maßnahmen identifiziert, mit deren Hilfe die entwickelten Lösungen, die beispielsweise in Form von Lehr-/Lern-Materialien oder didaktischen Konzepten vorlagen, transferiert werden können. Heute wird in diesem Zusammenhang die Gestaltung von Open Educational Resources (OER) als ein möglicher Weg gesehen.

Diskussion

Der explorativ-exemplarische Durchgang durch drei Fachdidaktiken verweist auf tendenzielle Unterschiede, insbesondere aber Gemeinsamkeiten mit Blick auf die aufgeworfenen Anforderungen bzw. Anfragen. Zugleich führen sie zu dem Erfordernis, den Horizont hinsichtlich der Rolle von Wissenschaft für die Optimierung von Unterricht über Bildungswissenschaften und empirische Unterrichtsforschung hinaus zu erweitern, da durch die Fachdidaktiken fachliche Aspekte eingebracht werden, die bei diesen Zugängen kaum im Blick sind. Im Sinne einer *Allgemeinen Fachdidaktik* (Rothgangel, 2020; Vollmer & Rothgangel, 2024) werden nachfolgend Gemeinsamkeiten zur Relevanz von Wissenschaft für die Optimierung von Unterricht resümiert, zugleich wird aber auch auf fachlich bedingte Unterschiede hingewiesen.

In Bezug auf *erstens* das *Verhältnis zwischen Theorie und Praxis* wird deutlich, dass dieses potenzielle Spannungsverhältnis in allen Fachdidaktiken diskutiert wird. Teils führt die Diskussion gar zu akademischem (Paradigmen-)Streit, insbesondere wenn auf konfligierende fachwissenschaftliche Paradigmen rekurriert wird, wie am Beispiel der Deutschdidaktik nachvollzogen werden kann. In jedem Falle ist die Frage, wie wissenschaftliche Theorie und Empirie für ein schulpraktisches Handeln (überhaupt) relevant sein oder werden kann, in der fachdidaktischen Diskussion präsent. Das häufig implizite oder auch explizit vorgebrachte Optimierungsversprechen sowohl in der bildungswissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Diskussion verbindet sich dabei im Diskurs mit innerwissenschaftlichen Kontroversen. Angesichts der Historie und der Fortschreibung entsprechender Debatten ist davon auszugehen, dass sich diese Kontroversen

nicht auflösen werden, sondern in der Lehrpersonenbildung explizit thematisiert werden sollten: Erst im Abwägen unterschiedlicher Modellierungen des sogenannten Theorie-Praxis-Verhältnisses dürften sich gangbare Wege einer Relationierung ergeben (Rothland, 2023), wobei in Zukunft auch die Bedeutung der Fachdidaktiken für den bildungswissenschaftlichen Diskurs stärker berücksichtigt werden sollte.

Mit Blick auf *zweitens* das *Vorhandensein von und der Orientierung an Evidenz* zeigt sich nicht nur etwa mit Blick auf die sogenannte Replikationskrise für die Bildungswissenschaften ein Defizit, auch für die drei Fachdidaktiken wird hier ein eher ernüchterndes Bild gezeichnet. Allerdings bezieht sich dieser Nachholbedarf im Kern auf empirische Forschung und hier insbesondere auf Herausforderungen im quantitativen Paradigma. Tendenziell spielen dabei auch Unterschiede zwischen den Phasen der Ausbildung eine Rolle: In der Wissenschaft wird zunehmend eine empirische Fundierung der Fachdidaktik angestrebt, während dies etwa in der zweiten Phase der Ausbildung deutlich weniger der Fall zu sein scheint. Stattdessen stehen dort theoretisch-konzeptionelle Perspektiven im Vordergrund. Wird ein weiter Evidenzbegriff zu Grunde gelegt, so ist insbesondere auf die teils umfangreiche Theorietradition zu verweisen, was sich etwa am Beispiel der Religionsdidaktik zeigt. Dabei können es gerade aus der Empirie gewonnene theoretische Annahmen (Renkl, 2022) bzw. Ergebnisse der Theoriebildung selbst sein, die für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht durch die Lehrpersonen von besonderer Bedeutung sind. Ein zu enger Evidenzbegriff, wie er zuweilen in den Bildungswissenschaften, aber auch in den Fachdidaktiken oder in der Öffentlichkeit für die Beschreibung einer Wissenschaftsorientierung von Lehrpersonenhandeln in Schule und Unterricht herangezogen wird, ist in diesem Sinne zu problematisieren. Dies auch deshalb, weil die Ausführungen zu den Fachdidaktiken zeigen, dass auch domänenspezifisch nur teilweise stabile empirische Befunde vorliegen und von einer konsequenten Argumentation über empirische Befunde noch kaum die Rede sein kann. Damit stellt sich die Frage, an welcher Evidenz sich Lehrpersonen denn orientieren könnten, sofern sie eine solche Wissenschaftsorientierung als ein handlungsleitendes Prinzip anerkennen. Pragmatisch und realistisch dürfte sich eine Optimierung von Schule und Unterricht daher nicht nur an empirisch gewonnener Evidenz orientieren, sondern alle möglichen Formen wissenschaftlich gewonnener

Erkenntnis als Anhaltspunkte für die Reflexion eigenen Handelns heranziehen.

Dies widerspricht nicht dem Anspruch (in den hier diskutierten Fachdidaktiken), die empirische Forschung weiter zu intensivieren und auch die von ihnen verantwortete Lehrpersonenbildung noch stärker an der Beschäftigung mit empirischen Befunden zu orientieren. Theoriebildung und empirische Forschung bleiben aufeinander bezogen – gerade dann, wenn Fachdidaktiken sich zu forschenden Disziplinen entwickeln sollen. Hinzu kommt, dass fachdidaktische empirische Forschung berufsfeldbezogen gemäß aktuellen wissenschaftlichen Standards umgesetzt werden kann.

An dieser Stelle wird zugleich deutlich, dass das Empirieverständnis in fachdidaktischer Perspektive nicht auf die Empirie der Unterrichtsforschung reduziert werden darf. Denn auch die für die verschiedenen Schulfächer maßgeblichen wissenschaftlichen Disziplinen arbeiten zumindest teilweise empirisch, was – wenn auch in unterschiedlicher Weise – in allen drei hier exemplarisch diskutierten Fachdidaktiken deutlich wird. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Rezeption entsprechender fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Optimierung von Unterricht spielen soll. Diese Frage lässt sich wiederum nur im Zusammenwirken zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen im Sinne der Schulfächer bzw. den Fachwissenschaften einerseits und der jeweiligen Fachdidaktik andererseits beantworten. Wird der fachwissenschaftlichen Grundlagenforschung nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt, droht in letzter Konsequenz die Abkoppelung des Schulunterrichts von epistemischen Transformationen in den Disziplinen und Paradigmen.

Bezugnehmend auf *drittens die Bedingungen und Kontexte der Orientierung von Lehrpersonen an Wissenschaft* zeichnet sich eine Diskrepanz ab. Obwohl sich der bildungswissenschaftliche wie ebenso der fachdidaktische Diskurs zumindest *auch* mit dem zentralen Anspruch verbindet, Schule und Unterricht zu optimieren, wird dieser im schulpraktischen Handeln nur sehr bedingt eingelöst. Lehrpersonen erfahren zwar eine mehrjährige wissenschaftliche Sozialisierung an der Hochschule und studieren Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in unterschiedlichem Umfang, gleichwohl rekurren sie im Berufsalltag nur auf ausgewählte wissenschaftliche Erkenntnisse. Damit trüben der wissenschaftliche Anspruch an

Lehrpersonen einerseits und deren tatsächliche Handlungspraxis andererseits auseinander. Es ist empirisch aber noch weitgehend offen, warum Lehrpersonen zwar eine fachliche Wissenschaftsorientierung bejahen, aber anders als Angehörige der klassischen Professionen eher zurückhaltend auf wissenschaftliche Wissensbestände (z. B. der Unterrichtsforschung) zugreifen (Voss, 2020). Gerade domänenspezifisch ergibt sich ein Forschungsdesiderat mit Blick auf die Motive von Fachlehrpersonen, warum diese empirische wissenschaftliche Erkenntnisse nur zurückhaltend rezipieren.

Angesichts der aktuell gesellschaftlich wachsenden Wissenschaftsskepsis im Allgemeinen gerät die besondere Rolle von Lehrpersonen zur Förderung eines wissenschaftsnahen Denkens und Handelns in den Blick. Diesbezüglich tragen Wissenschaft und Schulpraxis, respektive Hochschule und Schule, gemeinsam eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung, nicht nur mit Blick auf die Sicherung fachlicher Wissensbestände und Erkenntnisformen, die für den Unterricht eine zentrale Rolle spielen, sondern auch hinsichtlich der Rezeption und Akzeptanz von Wissenschaft bzw. wissenschaftlicher Forschung.

Hinsichtlich der sogenannten Fachwissenschaft verweisen die fachdidaktischen Darstellungen auf einen wichtigen Differenzierungsbedarf. Ganz offenbar treffen die in den verschiedenen Schulfächern präsenten wissenschaftlichen Disziplinen schon bei diesen drei Beispielen auf sehr unterschiedliche Verständnisse von Wissenschaft, wobei das Spektrum bei der Berücksichtigung weiterer Schulfächer natürlich noch viel breiter ausfallen würde. Optimierung von Schule und Unterricht bedeutet in fachlicher Hinsicht zunächst die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht, was aber schulisch gesehen nur in fachdidaktischer Brechung und Adaption sinnvoll ist. Auch wenn sich das Verhältnis zwischen den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken jeweils unterschiedlich darstellt, muss diese Dynamik bei jedem Optimierungsversuch beachtet werden.

Abschließend lassen sich *viertens* in Bezug auf *Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation* zunehmend bildungswissenschaftliche Bemühungen der Aufbereitung von Erkenntnissen aus der Schul- und Unterrichtsforschung für den Adressat:innenkreis der Lehrpersonen ausmachen. Fachdidaktisch variieren Intensität und Form entsprechender Maßnahmen. Während Vertreter:innen der Fachdidaktiken traditionell beispielsweise an der Erarbeitung von Schulbüchern und Medien für den Unterricht beteiligt

sind und sich zunehmend ein wissenschaftlicher Diskurs um Forschungstransfer und Transferforschung entwickelt hat (Hemmer et al., 2022), haben sich bislang insgesamt nur wenige spezifische Formate eines Wissenstransfers etabliert, und diese variieren je nach fachdidaktischer Tradition erheblich. In den drei exemplarisch diskutierten Fachdidaktiken zeigen sich erste Ansätze zur Frage des Wissenstransfers an eine breitere Öffentlichkeit im Allgemeinen und zu einer Wissenschaftskommunikation gegenüber Fachlehrpersonen im Besonderen. Werden entsprechende Initiativen konsequent verfolgt, so beziehen sich diese aber eher auf die Aufbereitung und Verfügbarmachung von quantitativ-empirischen Befunden (Groß Ophoff & Hartman, 2023), wie sich am Beispiel der Deutschdidaktik nachvollziehen lässt. Nationale Projekte zeigen, dass sich mit Blick auf die einzelnen Fächer und Fachdidaktiken zentrale wissenschaftliche Referenzpunkte für schulpraktisches Handeln kommunizieren lassen, und nur im Lichte der fachlichen Diskurse selbst wird es möglich, einen angemessenen Wissenstransfer beziehungsweise eine adressat:innengerechte Wissenschaftskommunikation zu lancieren.

Anders als öffentlich, bildungsadministrativ und seitens der Wissenschaft selbst zuweilen anhand des Evidenzbegriffs und der Forderung nach Evidenzorientierung artikulierten Idealvorstellung eines Lehrpersonenhandelns erweisen sich die vorliegend diskutierten Anforderungen bzw. Anfragen als bedenkenswert. Ausgehend von bildungswissenschaftlichen Befunden zeigt sich auch am Beispiel dreier Fachdidaktiken, dass der implizit oder explizit artikuliert Optimierungsanspruch von Schule und Unterricht durch Erkenntnisse aus der Schul- und Unterrichtsforschung häufig nicht erfüllt wird, und zwar einerseits aufgrund teilweise noch fehlender empirischer Belege und andererseits vor allem auf Ebene der Strukturen (z. B. fehlender Ort für Transfer in der Lehrpersonenbildung). Nicht zuletzt innerwissenschaftliche Debatten zu Transferfragen in Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (sowie zwischen diesen) führen dazu, dass Akteur:innen Befunden der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung teils skeptisch gegenüberstehen und sich auf genuin fachwissenschaftliche Wissensbestände als epistemisch scheinbar weniger für Indienstnahmen ‚anfällige‘ Befunde zurückziehen. Damit erweist sich die Rede von einer Optimierung von Schule und Unterricht durch Wissenschaft (im Sinne der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung) und damit auch durch die

Lehrpersonenbildung derzeit zuvorderst als ein normatives Postulat. Es ist eine empirische Frage, ob und unter welchen Bedingungen dieser Anspruch auch eingelöst wird. Dabei gilt es zu bedenken, dass es sich bei wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen einerseits und schulpraktischen Handlungsanforderungen andererseits um divergierende Ansprüche und Praxisfelder handelt, deren Verhältnis wechselseitig diskutiert werden kann. Gelingt eine solche Relationierung, die zugleich die spezifischen Konstitutionsbedingungen von wissenschaftlichem Erkennen und situativem Handeln in Schule und Unterricht berücksichtigt, so kann im Sinne des professionstheoretischen Ansatzes der Meta-Reflexivität von einem zentralen Merkmal der Professionalisierung für den Lehrberuf ausgegangen werden (Cramer, 2023). Voraussetzungsreich sind entsprechende Relationierungen, weil zwischen, aber auch innerhalb von Fachdidaktiken sehr unterschiedliche Auffassungen von Professionalität als Zielgröße der Lehrpersonenbildung existieren und deren Verhältnisbestimmung zu den ebenfalls heterogenen bildungswissenschaftlichen Positionen die Komplexität weiter steigert (Cramer et al., 2024). Zumindest erscheint ein zu einfaches Narrativ von der Optimierung von Schule und Unterricht problematisch und durch ein Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit und deren Erforschung zu ersetzen. Nur so können die möglichen Potenziale und Grenzen von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken für das Lehrpersonenhandeln in Schule und Unterricht angemessen diskutiert werden.

Literatur

- BAUMFIELD, V. (2024). How can research on teaching and teaching Religious Education come together? Experiences from England. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76, 402–413.
- BAYRHUBER, H., ABRAHAM, U., FREDERKING, V., JANK, W., ROTHGANGEL, M., & VOLLMER, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik*. Waxmann.
- BECKER-MROTZEK, M. (2023). Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung: Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“. *Didaktik Deutsch*, 55, 21–41.
- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (19. Aufl.). Fischer.

- BIESTA, G. J. J. (2010).** Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- BÖHME, J., CRAMER, C., & BRESSLER, C. (HRSG.) (2018).** *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Klinkhardt.
- BRAHM, T., & JENERT, T. (2019).** Untangling Faculty Misinformation from an Educational Perspective: Rejoinder to “The Menace of Misinformation: Faculty Misstatements in Management Education and Their Consequences“. *Journal of Management Education*, 43(4), 446–453.
- BRAHM, T., & RING, M. (2024).** Tübinger Modell. In T. Brahm, M. Ring & K. Schild (Hrsg.), *Wirtschaft unterrichten. Offenes Lehrbuch für Wirtschaftsdidaktik*. <https://wirtschaft-unterrichten.de/makrodidaktik/tuebinger-modell>.
- BRAHM, T., RING, M., & RUDELOFF, M. (2020).** Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 873–893.
- BRAÜER, C. (HRSG.) (2017).** *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Lang.
- CARL, M., & SCHERF, D. (2022).** Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–25.
- CARRIER, M. (2018).** Art. Wissenschaftstheorie. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 8 (Tb–Z)* (2. Aufl., S. 554–561). Metzler.
- CRAMER, C. (2019).** Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Waxmann.
- CRAMER, C. (2020).** Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt utb.
- CRAMER, C. (2026).** Forschungsmethoden in der Lehrpersonenbildung. Potenziale und Grenzen in einer Gemengelage. In M. Stanisavljevic, A. M. Kunz & S. Joller (Hrsg.), *Die Praxis sozialwissenschaftlicher Methodenbildung – sozialwissenschaftliche Methoden in der Berufspraxis*. Beltz Juventa.
- CRAMER, C. (HRSG.) (2023).** *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Waxmann.
- CRAMER, C., BRAHM, T., FÜHRER, C., HAPKE, J., & SCHWEITZER, F. (2024).** Zur Relevanz der Domäne für die Professionalität von Lehrpersonen. Ein Beitrag zu Kohärenz, Professionstheorie und Allgemeiner Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(3), 366–386.
- DEWE, B., FERCHHOFF, W., & RADTKE, F.-O. (1992).** Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke

- (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Leske+Budrich.
- DUBE, J., & DANNECKER, W. (2024). *Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen*.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- EMMERSBERGER, S., & MEIER, C. (HRSG.) (2024). *Literar- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.338>
- EULER, D. (2004). *Förderung des Transfers in Modellversuchen*. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- EULER, D., & SLOANE, P. F. (HRSG.) (2014). *Design-based research. Beiheft 27 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Steiner.
- FREDERKING, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61, 109–119.
- FÜHRER, C., & FÜHRER, F.-M. (HRSG.) (2019). *Dissonanzen in der Deutschelehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Waxmann.
- GÄRTNER, C. (HRSG.) (2018). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Kohlhammer.
- GROß OPHOFF, J., & HARTMANN, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. Eine konzeptionelle Verortung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 125–141). Waxmann.
- GROß OPHOFF, J., & PANT, H. A. (2020). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrer:innen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrer:innen- und Lehrerbildung* (S. 661–666). Klinkhardt utb.
- HEGER, J. (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Schöningh.
- HEITZMANN, A., & PAULI, C. (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(2), 183–199.
- HEMMER, M., ANGELE, C., BERTSCH, C., KAPELARI, S., LEITNER, G., & ROTHGANGEL, M. (HRSG.) (2024). *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung*. Waxmann.
- HETMANEK, A., WECKER, C., KIESEWETTER, J., TREMPER, K., FISCHER, M. R., GRÄSEL, C., & FISCHER, F. (2015). Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? Eine Interviewstudie zur Schnittstelle zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und professionellem Handeln im Bildungsbereich. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 193–208.
- KEPSEK, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 18(34), 52–68.

- KÖHNLEIN, W. (1977).** Zur Stellung und Bedeutung der Fachdidaktik an der Universität. Erläutert am Beispiel der Didaktik der Physik. *Physik und Didaktik*, 5(4), 285–293.
- KÖSTER, J. (2017).** Die dilemmatische Disziplin: Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In C. Bräuer. (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 59–77). Lang.
- KRON, F. W. (1999).** *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Reinhardt.
- LARCHER, S. (2022).** „Lehrerbildung von morgen“ – Nationale Strategie Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 19–28.
- NEUWEG, G. H. (2018).** Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Newweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Waxmann.
- NIPKOW, K. E. (1974).** Das Theorie-Praxis-Problem. In E. Feifel, G. Stachel, K. Wegenast & R. Leuenberger (Hrsg.), *Handbuch der Religionspädagogik. Band 2: Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie* (S. 238–250). Gütersloher.
- NUBBAUM, A., & POHL, T. (2021).** 50 Hefte Forschungsbeiträge ‚Didaktik Deutsch‘. Versuch einer Vermessung. *Didaktik Deutsch*, 26(50), 96–119.
- OSSNER, J. (1993).** Praktische Wissenschaft. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (S. 186–199). Diesterweg.
- PÄTZOLD, G., BUSIAN, A., RIEMAN, H., & WINGELS, J. (2002).** *Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung*. Bertelsmann.
- PIEPER, I. (2018).** Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 44, 4–9.
- PIRNER, M., & FLEISCHMANN, A. (2024).** Bridging the Gap – Religionsdidaktische Unterrichtsforschung und -entwicklung im Design-Based Research (DBR). *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76, 356–367.
- RENKL, A. (2022).** Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers’ practice? A plea for theories as *primus inter pares*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 217–231.
- RETZMANN, T. (2008).** Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 71–90). Klinkhardt.
- RIEGEL, U., & ROTHGANGEL, M. (2022).** Designing Research in Subject Matter Didactics. Results and Open Questions of a Delphi Study. *RISTAL*, 5, 56–77.
- RITCHIE, S. (2020).** *Science Fictions: Exposing Fraud, Bias, Negligence and Hype in Science*. The Bodley Head.

- RITTER, M. (2024). Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit. *Didaktik Deutsch*, 57, 6–12.
- ROTHGANGEL, M. (2020). Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 581–598). Waxmann.
- ROTHLAND, M. (2020A). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- ROTHLAND, M. (2020B). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt utb.
- ROTHLAND, M. (2023). Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 83–105). Waxmann.
- SCHNEUWLY, B. (2018). Die Praxis ist nie genug: Von der Entstehung der Fachdidaktik aus der Praxis. Gedanken zum Thema „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik“? *Didaktik Deutsch*, 45, 4–10.
- SCHREIBER, F., CRAMER, C., & RANDAK, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110.
- SCHWEITZER, F. (2024). Das Projekt „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ (QUIRU) – Bedeutung für die Praxis und das Theorie-Praxis-Problem empirischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76, 322–344.
- SCHWEITZER, F., & MÄRKLE, E. (HRSG.) (2024). *Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrerinnen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau*. Waxmann.
- SCHWEITZER, F., & RUTKOWSKI, M. (HRSG.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Waxmann.
- SCHWEITZER, F., & SCHREINER, P. (HRSG.) (2021). *International Knowledge Transfer in Religious Education*. Waxmann.
- STARK, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110.
- TERHART, E. (2013). Fachdidaktik aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In E. Terhart (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 148–166). Waxmann.
- TIMMERHAUS, W. (2001). *Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung. Bestandsaufnahmen, Analysen und Konzeptionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Tectum.

- VOLLMER, H. J., & ROTHGANGEL, M. (Hrsg.) (2024).** *General Subject Didactics. Comparative Insights into Subject Didactics as Academic Disciplines*. Waxmann.
- VON HEYNITZ, M., & STEINMETZ, M. (2023) (Hrsg.).** *Die Konstruktion stärken. Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet*. Lang.
- VOSS, T. (2022).** Not useful to inform teaching practice? Student teachers hold skeptical beliefs about evidence from education science. *Frontiers in Education*, 7, 976791.
- WIESER, D. (2016).** Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In Bräuer, C. (Hrsg.), *Denkerahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 127–145). Lang.

„Wo lernen die das sonst außer bei uns?“

Subjektive Theorien von Schulpädagogik-Professor:innen zur Gestaltung ihrer Lehre

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann

Einleitung

In der deutschsprachigen, bildungswissenschaftlich konturierten Diskussion zum Lehrkräfteberuf nach 2000 hat sich aus der Vielfalt möglicher Zugänge (vgl. z. B. Cramer et al., 2020) eine Hervorhebung dreier professionstheoretischer ‚Ansätze‘ etabliert: Im Allgemeinen werden der strukturalistische, der kompetenzorientierte sowie der berufsbiografische Ansatz aufgeführt (vgl. z. B. Bohl et al., 2015; Cramer, 2020; Terhart, 2011). In diesen professionstheoretischen Ansätzen, kurz: Professionstheorien, artikulieren sich „Modellvorstellungen von der Profession Lehrer:in, von Merkmalen der Professionalität und Wegen der Professionalisierung“ (Cramer & Rothland, 2024, S. 145). Mit Blick auf den Lehrkräftebildungsdiskurs sind diese immer auch mit der Frage nach dem Verhältnis von ‚Theorie‘ (bzw. Wissenschaftsbezug) und ‚Praxis‘ (bzw. Berufsfeldbezug) auf der Makro-, Meso- und – der im vorliegenden Beitrag im Fokus stehenden – Mikroebene verbunden.

Versteht man die Professionstheorien als ‚objektive‘, wissenschaftliche Theorien, so lassen sich davon subjektive Theorien der in der Lehrkräftebildung tätigen Hochschullehrenden unterscheiden, und es lässt sich fragen, wie diese ihre individuelle Lehrpraxis in der Lehrkräftebildung konturieren. Diese Gegenüberstellung bildet den Gegenstand und das Ziel des vorliegenden Beitrags: Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich in den subjektiven Theorien von Schulpädagogik-Professor:innen zur Gestaltung ihrer eigenen Lehre Spuren oder Hinweise finden, die sich mit

den erwähnten Professionstheorien in Zusammenhang bringen lassen. Dabei soll die Relationierung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug besondere Aufmerksamkeit erhalten.

Professionstheorien: ein Vergleich von Zielen und Strategien zur Professionalisierung

Im Folgenden werden die vielfach beschriebenen Ursprünge und Kernbestandteile der drei im bildungswissenschaftlichen Feld gegenwärtig besonders populären Professionstheorien grundsätzlich als bekannt vorausgesetzt. Es wird für Vergleichszwecke pointiert skizziert, welche Anforderungen an die Berufsinhaber:innen jeweils hervorgehoben werden und wie angehende Lehrkräfte dafür qualifiziert oder professionalisiert werden sollen.

- Im *strukturtheoretischen* Ansatz liegen die Anforderungen des Berufs vor allem in der Unterstützung der krisenhaften Entwicklung von Schüler:innen als Heranwachsende – im Prinzip in der ganzen Breite der Persönlichkeit, aber mit einer Akzentuierung nicht- oder überfachlicher Entwicklungsprozesse. Eine wichtige Rolle spielt dabei das pädagogische Arbeitsbündnis in einem von grundlegenden Strukturmerkmalen bzw. Spannungen durchzogenen Berufsbzw. Handlungsfeld (vgl. Helsper, 2007, S. 570). Professionalität entsteht in der erfolgreichen Ausbildung eines doppelten Habitus: Im Studium sollen die angehenden Lehrpersonen durch die „Rekonstruktion konkreter Schul- und Unterrichtsszenen“ (vgl. Helsper, 2007, S. 571) respektive durch (forschungsorientierte) kasuistische Fallarbeit einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus erwerben. Ziel ist es, unter den Bedingungen des Technologiedefizits wissenschaftliches Wissen zur, vom Druck und von den Zwängen der Berufspraxis entlasteten, Deutung und Reflexion unterrichtlicher Situationen einzusetzen. Davon abgesetzt wird die Ausbildung des beruflichen, handlungsbefähigenden Habitus (vgl. Kramer & Pallesen, 2019, S. 91); die erste Phase müsse sich von „Illusionen der Praxisanleitung und der Befähigung im Sinne eines beruflichen Könnens verabschieden“ (Kramer, 2020, S. 55).

- Im *kompetenzorientierten* Ansatz gilt die „didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 473). Professionalität besteht im Kern darin, „Unterricht zu erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Entsprechend werden die kognitiven und curricularen Herausforderungen in spezifischen Domänen akzentuiert, ohne dass Erziehung und Förderung in nicht-/überfachlichen Bereichen ausgeklammert werden. Wie auch beim strukturtheoretischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass Lehrer:innenhandeln nicht „technisch-instrumentell konzeptualisierbar“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 476) sei, ohne dass damit allerdings ein technologisches – fachliches, fachdidaktisches, pädagogisch-psychologisches – Repertoire von Lehrkräften im Sinne von erlernbaren Kompetenzen ausgeschlossen wird. Im Studium geht es um die Entwicklung von Expertise, d. h. zum einen um die Aneignung theoretisch-formalen Wissens in verschiedenen Dimensionen und Bereichen für den Beruf, aber offenbar auch – hier bleibt der Ansatz bezogen auf die in Deutschland übliche Phasierung mehrdeutig – um die Integration von theoretischem Wissen und Erfahrungen durch „Vorbilder, Coaching und diskursive Rückmeldung“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 506).
- Im *berufsbiografischen* Ansatz gilt die individuell-subjektive Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben als Schlüssel zu einer erfolgreichen Professionalisierung (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2014; Reh & Schelle, 2000). Entsprechend ist bereits im Studium, aber auch darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit eigenen lebens- und berufsbiografischen Prozessen und Sinnstrukturen zentraler Anstoß für die Bewältigung der anstehenden berufsbezogenen Krisen und Herausforderungen. Ein eigenständiges Anforderungsprofil für die Ausübung des Berufs lässt sich u.E. nicht identifizieren; sprachlich wie auch inhaltlich nehmen Beschreibungen des Ansatzes Anleihen sowohl beim strukturtheoretischen als auch kompetenzorientierten Ansatz, was erklärt, warum eine Reihe von Autor:innen diese Perspektive eher als Ergänzung und Fokussierung

auf temporale Entwicklungsprozesse denn als eigenständigen Ansatz werten (vgl. u. a. Bohl et al., 2015, S. 60; Wittek & Jacob, 2020, S. 200).

Alle vorgestellten Professionstheorien scheinen generische und zeitlose Modelle darzustellen und gehen nicht spezifisch auf Schulstufen und -formen ein. Eine darauf bezogene Konzeptualisierung und Untersuchung der Lehrpraxis steht aus – so wie insgesamt im Bereich der Lehrkräftebildung, wo „von einer systematischen Forschungs- und Evidenzbasierung ... bislang nicht die Rede sein [kann]“ (Cramer, 2012, S. 530): Es ist wenig darüber bekannt, wie die von Hochschullehrenden konkret zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten – d. h. das jenseits von offiziellen Dokumenten wie Standards, Studienordnungen oder Modulhandbüchern intendierte und implementierte Curriculum spezifischer Lehrveranstaltungen bzw. das Angebot zur Professionalisierung – aussehen, auf deren Basis dann eine individuelle Nutzung durch die Studierenden erfolgen soll.

Subjektive Theorien von Teacher Educators

Mit einem Fokus auf die Mikroebene der Lehrkräftebildung und auf die *Teacher Educators* selbst, die in Deutschland erst in jüngster Zeit in den Blick der Forschung geraten (z. B. Rübben, 2024a; 2024b; i.E.), soll im Folgenden ein Einblick in eine Studie erfolgen, die sich mit subjektiven Theorien von Schulpädagogik-Professor:innen zu ihrer eigenen Lehrpraxis befasst (vgl. Rübben & Rochnia, eingereicht). Analysiert wurden dazu 18 Interviews von Professor:innen, die in Deutschland 2021 im Bereich der Schulpädagogik lehrend und forschend tätig waren. Die Auswahl der Fälle erfolgte nach dem Prinzip des „selektiven Samplings“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50); in Anlehnung an Zierer und Lamers (2016) wurden dazu mittels einer Internetrecherche 116 Professor:innen identifiziert, die im Bereich der Schulpädagogik in der deutschen Lehrkräftebildung tätig sind, und 30 Personen per E-Mail mit der Bitte um Teilnahme angeschrieben, von denen sich 18 zur Teilnahme bereitklärten. Bei dem Sample handelt es sich somit um eine Gelegenheitsstichprobe.

Es wurden Expert:inneninterviews (Meuser & Nagel, 2010) geführt, die mit „Verständnisfragen“, „Konfrontationen“ und „Rückspiegelung“

eine deutliche Orientierung am problemzentrierten Interview (Witzel & Reiter, 2022) aufweisen. Die Interviews waren so konzipiert, dass die einleitende Erzählaufforderung auf die allgemeine Berufsbiografie bzw. das Gewordensein als Professor:in im Bereich der Schulpädagogik rekurriert und eine Stegreif- oder Spontanerzählung initiieren sollte. Der Nachfrage- teil fokussierte u. a. auf die eigene Lehrpraxis im Rahmen der Lehrkräfte- bildung und die Relationierung des Verhältnisses von Berufs(feld)bezug und Wissenschaft(lichkeit). Die Datenanalyse erfolgte orientiert an der Thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2022). Im Mittelpunkt des Verfahrens standen die Kodierung der einzelnen Interviews, der Vergleich über die Einzelfälle und die Suche nach Typen der Ausdeutung und Gestal- tung des Verhältnisses von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug in der ei- genen Lehrpraxis.

Im Folgenden werden die drei herausgearbeiteten Typen von subjektiven Theorien dargestellt, indem zunächst eine knappe Zusammenfassung der Charakteristika erfolgt und sich daran eine Porträtierung anhand eines ausgewählten Falles anschließt.

Typ 1: Aktive Vernetzung von Wissenschaft und Berufsfeld

Schulpädagogikprofessor:innen dieses Typs weisen Wissenschaft eine wichtige, aber dienende Funktion für die Anbahnung professioneller Kom- petenzen zu. Wissenschaft und Berufsfeld werden aufeinander bezogen und einander bedingend konstruiert, sodass ein zentrales Lehrziel darin be- steht, Studierenden den Nutzen von Wissenschaft (Theorien, Befunden, Methoden) zu verdeutlichen, dabei aber immer das Berufsfeld gestaltungs- orientiert – mit Blick auf die Frage, was Erkenntnisse und Theorien für die berufliche Tätigkeit von Lehrpersonen bedeuten – im Fokus zu halten. Diese Vernetzung soll über Lerngelegenheiten erfolgen, welche in situiertes Lernen, problemlösendes Denken sowie die evidenz- und theoriebasierte Analyse und Reflexion schulischer Praxis (u. a. Unterrichtsvideos, Best- Practice-Beispiele) einüben und teilweise auch dezidierte Trainings im Sinne von Simulationen, Micro-Teaching und Rollenspielen einschließen. Pointiert formuliert geht es somit um einen handlungsorientierten Wissen- schchaftsbezug bzw. einen wissenschaftsfundierten Berufsfeldbezug. Diesem Typ ließen sich im Sample sieben Personen zuordnen.

Fallbeispiel: Schulpädagogikprofessor:in A positioniert sich selbst mit einem Verständnis der eigenen Lehre, das von der schulischen Praxis ausgehend entfaltet wird und auf diese ausgerichtet ist, wobei eine Anreicherung des studentischen Denkens und Handelns durch Wissenschaft angestrebt wird. Beabsichtigt wird, den Studierenden die praktische Relevanz bzw. den Nutzen von wissenschaftlichen Wissensbeständen für die spätere Tätigkeit zu verdeutlichen, etwa indem Unterrichtsvideos unter der Perspektive von Lern- oder Motivationstheorien analysiert werden. Die Lehre ist grundsätzlich auf die Anbahnung von professioneller Handlungsfähigkeit ausgerichtet, z. B. über die Arbeit mit Fallbeispielen:

Also ein Fall, da geht es um die Wirkung einer Fragetechnik von Lehrpersonen auf Schülerinnen und Schüler und dieses Fallbeispiel, was ich da einsetze, das ist so anschaulich und unmittelbar plausibel, es ist für die Studierenden dann schon, glaube ich, hilfreich, an solchen Fällen zu arbeiten und sie haben damit auf der anderen Seite eben auch ein bestimmtes, würde jetzt sagen nicht Checkliste, aber ein bestimmtes Handwerkszeug, also wenn ich jetzt an die Bloomsche Taxonomie denke, mit der kann man ja auch lernen, seine Fragen zu formulieren, dass sie ein bisschen kognitiv herausfordernder sind. Damit haben sie natürlich ein Handwerkszeug an der Hand, das ihnen helfen kann, bestimmte Situationen besser zu bewältigen (Z. 451-459).

Theorien und Modelle sollen aktiv und situativ mit dem Praxisfeld verknüpft werden, damit die Studierenden später praktisch kompetent und wissenschaftlich reflektiert agieren können. Dazu dient ein professionsrelevantes Orientierungswissen, das mit seinen (hier: erziehungswissenschaftlichen und psychologischen) Theorien und Befunden einen unverzichtbaren Analysehorizont schafft, um die schulische Praxis zu reflektieren und sich begründet unter Heranziehung von wissenschaftlichen Befunden zu entscheiden. Während ‚Rezeptwissen‘ abgelehnt wird, werden einzelne Aspekte unterrichtlichen Könnens im Sinne eines „Handwerkszeug[s]“ (Z. 345) als bereits im Studium gut erlernbar verstanden. So gehe es darum, die Professionalisierung von Studierenden voranzutreiben

mit Blick auf die Frage, „wie man das Lernen von Schülerinnen und Schülern besser verstehen und besser fördern kann“ und „den Blick [zu] schärfen für Dinge, die vielleicht noch zu verbessern sind“ (Z. 335-336):

Wenn ein Student weiß, was er machen muss, um gut erklären zu können, gutes Feedback geben zu können und Schülervoraussetzungen relativ genau oder differenziert diagnostizieren zu können, dann ist das für mich begründbarer, dass er darin sein Hauptinteresse sieht als jetzt in Forschungsmethoden (Z. 586-589).

Das integrationstheoretische Selbstverständnis als Lehrende:r manifestiert sich darin, aktiv Vernetzungen zwischen Wissenschaft und Berufsfeld herzustellen und diese nicht an die Studierenden oder den nachfolgenden Vorbereitungsdienst zu delegieren, denn, so die Argumentation:

Für mich ist diese Verbindung schon wichtig. Wo lernen die das sonst außer bei uns? Also im Referendariat lernen sie es nicht. In der dritten Phase lernen sie es auch nicht. Also ich habe schon den Anspruch und das wäre für mich, das gehört eben für mich auch zur Professionalität einer Lehrperson, dass man auf die eigene Praxis mit wissenschaftlichen Konzepten und Gebilden gucken muss und die heranziehen muss, um sein eigenes Handeln zu analysieren und zu reflektieren (Z. 235-240).

Es geht dabei nicht um eine Meisterlehre; die Verwendung von wissenschaftlichen Konzepten zur Analyse und Reflexion der eigenen schulischen Praxis durch die Studierenden wird als Schlüssel zur Weiterentwicklung und Professionalisierung angesehen.

Typ 2: Forschung über das Berufsfeld

Schulpädagogikprofessor:innen dieses Typs fühlen sich primär der Wissenschaft verpflichtet, während das Berufsfeld den Gegenstand bzw. das Feld der wissenschaftlichen Beforschung bildet. Lernziel ist die Ausbildung einer Beobachterperspektive auf Schule als Forschungsobjekt. Es sollen Lerngelegenheiten geschaffen werden, in denen Studierende in die wissen-

schaftliche Tätigkeit eingeführt werden und forschungsmethodische Kompetenzen entwickeln. Methodisch erfolgt dies über die Auseinandersetzung mit Empirie und Theorie, die Durchführung eigener Studien in Schulen und die praxistheoretische Arbeit mit Fällen (z. B. Unterrichtsvideos). Pointiert formuliert geht es somit um einen forschungsmethodischen Wissenschaftsbezug und einen indirekten, beobachtenden Berufsfeldbezug. Diesem Typ ließen sich im Sample sieben Personen zuordnen.

Fallbeispiel: Schulpädagogikprofessor:in B positioniert sich als deziert wissenschaftsorientiert, vor allem über die Abgrenzung von jeglichen schulbezogenen Anwendungsbezügen, die als Vermittlung von „Rezeptwissen“ (Z. 196) und „Tipps“ (Z. 196) negativ konnotiert werden. Anwenden und Einüben im Kontext wissenschaftlicher Praktiken gilt dagegen als erwünscht und durchaus notwendig:

Ich denke bis zu einem gewissen Grad ist auch das eigene Machen wichtig, also einfach mal eine Korrelation per Hand zu berechnen, hat noch niemandem geschadet, und auch zu sehen, dass es eben kein Hexenwerk ist (Z. 237-240).

Das „Machen“ bleibt auf das Bezugssystem der Wissenschaft begrenzt. Studentische Erwartungen, wie „Ich möchte ganz viel lernen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen oder wie ich digitale Medien gut in meinem Unterricht einsetzen kann, wie ich ein interaktives Whiteboard nutze“ (Z. 335-337), werden zurückgewiesen, „weil ich kein Rezeptwissen vermitteln kann. Das ist ja nicht meine Aufgabe“ (Z. 353). Den Fluchtpunkt der eigenen Lehre bildet die Ausbildung zu empirisch arbeitenden Wissenschaftler:innen; das antizipierte Berufsfeld ist quasi die Hochschule als Ort der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In Seminaren werden mit Studierenden Befragungen an Schulen durchgeführt und die Ergebnisse anschließend gemeinsam diskutiert – aber immer aus einer Forschungsperspektive. Diese wird abgegrenzt von einem Berufsfeldbezug, der ausgerichtet ist an (handlungspraktischen) Anforderungen von Lehrkräften und deren professioneller Bewältigung:

Wo ich aber zum Beispiel nicht mehr meine Aufgabe und eben auch nicht meine Expertise sehen würde, wäre systematisch irgendwie

Hospitationen zu machen. Irgendwie also im Handlungs- oder Berufsfeld tatsächlich eben auch Seminare vor Ort zum Beispiel anzusiedeln, die sich dann ausschließlich auf Vorbereitung und Durchführung von Unterricht beziehen, wo beispielsweise die theoretische und Forschungsperspektive quasi dann nicht mehr mit Gegenstand wäre (Z.423-432).

Die Lehre ist auf Forschung fokussiert, die eigene Expertise und Rolle wird in der theoretischen Reflexion und der wissenschaftlichen Untersuchung von Bildungsprozessen gesehen. Dabei werden Themen wie Klassenführung, Leistungsbewertung und Unterrichtsplanung zwar durchaus als relevant klassifiziert, jedoch immer unter der Prämisse, dass diese wissenschaftsbasiert – im Sinne von dezidiert nicht handlungs- und gestaltungsbezogen – behandelt werden. Von dem wissenschaftlichen Rüstzeug wird sich erhofft, dass es hilfreich für die spätere berufliche Praxis der Studierenden sein könnte, wenngleich dies klar nachgeordnet zur Einführung in die empirische Forschung ist.

Typ 3: Irritation durch Wissenschaft aus der Distanz

Schulpädagogikprofessor:innen dieses Typs verstehen Wissenschaftsbezug und einen gestaltungsorientierten Berufsfeldbezug als unvereinbaren Gegensatz. Sie lehnen für ihre eigene Lehre die Idee einer Anbahnung von berufsrelevantem Handlungswissen und -können ab; Fragen der beruflichen Nützlichkeit von Theorien und Befunden werden als illegitim ausgeschlossen. Zentrales Ziel der Lehre ist das Erlernen einer distanzierten Beobachterrolle, gekoppelt mit einer Infragestellung herkömmlicher Strukturen und Praktiken des Systems Schule, der Irritation der Schulerfahrungen und subjektiven Theorien der Studierenden sowie – teilweise – das Erwägen möglicher grundsätzlicher Alternativen bzw. Systemveränderungen. Dies erfolgt vor allem über die Re- und Dekonstruktion von fremden Fällen aus der schulischen Praxis, an denen studentische Schulerfahrungen re- und dekonstruiert sowie Funktionen und Defizite der Schule erkennbar werden sollen, ohne in die Diskussion einzutreten, was zukünftige Lehrpersonen anders oder besser machen sollten oder können oder gar Handlungsalternativen zu trainieren. Pointiert formuliert geht es um

einen selbstreferentiellen Wissenschaftsbezug und einen indirekten, kritisch-theoretisierenden Berufsfeldbezug. Diesem Typ ließen sich im Sample vier Personen zuordnen.

Fallbeispiel: Schulpädagogikprofessor:in C positioniert sich vor allem durch Abgrenzung von jeglichen Erwartungen, „irgendwas Verwertbares an der Universität“ (Z. 310f.) für die Tätigkeit von angehenden Lehrkräften erbringen zu müssen. Die eigene Positionierung vollzieht sich über eine Ablehnung der Vorstellung, dass Lehramtsstudierende ein bestimmtes berufsspezifisches Wissen erwerben müssten oder könnten, weshalb eine Festlegung auf curriculare Inhalte im Studium als obsolet oder weitgehend unmöglich erachtet wird:

Ob ich jetzt etwas lerne über Schulrecht oder auch nicht, ist vollkommen irrelevant, weil in zehn Jahren hat sich das Schulrecht verändert und dann muss ich sowieso wieder neu darüber nachdenken (Z. 289f.).

Studentische Ansprüche an berufsrelevantes, auf die Profession bezogenes Wissen und Können im universitären Studium werden als „Tipps und Tricks“ (Z. 532) oder „Rezeptwissen“ (Z. 388) abgewertet, an die Studierenden und/oder an den nachfolgenden Vorbereitungsdienst delegiert. Auch die Idee evidenzbasierten Handelns von Lehrkräften wird mit Verweis auf das Technologie-Defizit des Lehrer:innenberufs abgelehnt. Gestaltungsorientierte Fragen wie „Welche Handlungsalternativen hätten denn Lehrpersonen gehabt? Wie wird jetzt das bessere Lernziel formuliert und so weiter“ (Z. 769-771) werden abgelehnt, weil, so die Argumentationsfigur, Schulpädagogikprofessor:in C „ihnen nicht beibringen möchte, wie sie Leistung bewerten sollen“ (Z. 526f.). Dies würde nämlich voraussetzen,

dass man davon ausgeht, dass die Studierenden etwas besser wissen sollten so am Ende, also eine Handlungsalternative oder so eben doch wiederum beigebracht bekommen und davon bin ich nicht überzeugt (Z. 850-853).

Überhaupt wird die Idee, zu einem Zuwachs an Handlungskompetenzen seitens der Studierenden beizutragen, nicht geteilt, da diese die zweckfrei verstandene Wissenschaftsorientierung konterkariert. Deshalb gehe es darum, „Bruch“ und „Irritation“ zu erzeugen und aufzuzeigen, „dass es eben auch andere Entwürfe von Schule und Unterricht geben kann“ (Z. 482-485). Dies kulminiert in der Selbstpositionierung:

Ich glaube nicht, dass man am Ende, wenn man bei mir studiert hat, eine gute Lehrperson wird. Das möchte ich auch eigentlich gar nicht, also das möchte ich auch nicht, dass Universität das kann (Z. 634-636).

Die Universität gilt als Einrichtung der allgemeinen Menschenbildung, nicht der (wissenschaftlichen) Ausbildung für einen akademischen Beruf. Die Perspektive auf Schule, in die die Studierenden eingeübt werden sollen, erweist sich als kritische Betrachtung der herkömmlichen *grammar of schooling*, die es zu transformieren gelte. Angesichts dieser Absicht wäre eine Vorbereitung auf, ja selbst schrittweise Optimierung der aktuellen Berufspraxis ein Widerspruch zur eigenen Orientierung, diese zu überwinden. Ein gewisser, indirekter Berufsfeldbezug erfolgt allenfalls über die Nutzung von Daten und Fällen aus dem schulischen Feld, aber man sei „Wissenschaftler:in und keine Lehrerbildnerin“ (Z. 610-612).

Vergleich der drei Typen von subjektiven Theorien

Die Befragten beziehen sich in allen subjektiven Theorien auf das Bezugssystem Wissenschaft und Berufsfeld, oft mit oberflächlich ähnlichen Ausdrücken, jedoch bei näherer Betrachtung in durchaus unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Zielen. Um diese Unterschiede noch einmal zu verdeutlichen, wird abschließend beispielhaft der idealtypische Umgang mit dem Thema Klassenführung in der Lehre dargestellt.

- Personen des Typs 1 behandeln dieses von ihnen als besonders relevant eingeschätzte Thema, indem sie zunächst theoretische Grundlagen und empirische Befunde effektiver Klassenführung vermitteln (z. B. Kounin), dann unter ausgewählten Aspekten wie

z. B. der Gestaltung von Übergängen im Unterricht mit den Studierenden Analysen von videografierten Unterrichtssequenzen vornehmen und schließlich Lerngelegenheiten für die Erprobung und beginnende Optimierung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten bieten: „Und so kann ich halt solche Teilfähigkeiten sehr gut im Studium schon theoretisch fundiert erarbeiten“ (Int. 14, Z. 210f.). Ziel der eigenen Lehre ist der/die reflektierte Professionelle, der/die damit beginnt, unter Anleitung erste, wissenschaftlich als gut und wirksam erwiesene Wahrnehmungs- und Handlungsschemata aufzubauen.

- Personen des Typs 2 widmen sich dem Thema, indem sie ebenfalls ein Grundlagenverständnis bzw. aktuelle Forschungsbefunde vermitteln. Auf der Basis von Forschungsbefunden sollen Studierende zudem „über die widersprüchlichen Ergebnisse“ (Int. 10, Z. 245) und unterschiedlichen methodischen Zugänge der Forschung zum Thema Wissen erlangen. Eine darüberhinausgehende Befassung mit Handlungsoptionen oder das Training von ausgewählten Skills werden im Unterschied zum Typ 1 nicht als Aufgabe der eigenen Lehre angesehen. Ziel ist der/die wissenschaftliche Expert:in zum Thema Klassenführung, der/die Forschungsbefunde kennt und in ihrer Qualität beurteilen kann.
- Personen des Typs 3 widmen sich dem Thema – wenn überhaupt – aus einer (schul-)kritischen und von den Handlungsanforderungen des Berufs distanzierten Perspektive. Die Vermittlung von Evidenz im Sinne von auf Forschung basierenden Strategien oder Techniken des Lehrerhandelns wird angesichts der prinzipiellen Ungewissheit und Unsicherheit pädagogischen Handelns als unterkomplex abgelehnt. Das Thema ist vielmehr Anlass, um grundsätzlich „daran zu reflektieren, welche Idee von Schule da eigentlich drinsteckt, mit welchen sozialtheoretischen Prämissen da gearbeitet wird. Dass bei Klassenführung zum Beispiel dahintersteckt eine bestimmte Effektivierung von Unterricht, möglicherweise alte Disziplinierungsstrategien und so.“ (Int. 7, Z. 305-310). Das Ziel der eigenen Lehre ist der/die sozialwissenschaftlich informierte

Schulkritiker:in, der/die über die Fähigkeit verfügt, seine/ihre eigenen subjektiven Theorien bzw. die schulinstitutionellen Vorgaben zu hinterfragen.

Schaut man von hier zurück auf die ausgewählten ‚objektiven‘, wissenschaftlichen Professionstheorien, dann wird deutlich, dass Typ 1 in Bezug auf Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung im Studium viele Übereinstimmungen mit dem kompetenzorientierten Ansatz aufweist, während Typ 3 starke Gemeinsamkeiten mit dem strukturtheoretischen Ansatz zeigt. Typ 2 weist mit der Orientierung an Forschungsbefunden einerseits Anklänge an den kompetenzorientierten Ansatz, mit der Ablehnung der Gestaltungsorientierung andererseits Anklänge an den strukturtheoretischen Ansatz auf. Der berufsbiografische Ansatz ist dagegen als eigenständiger Typ im vorliegenden Material nicht zu erkennen. Da es sich bei den untersuchten Personen um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, bleibt offen, wie sich die quantitative Verteilung der subjektiven Theorien innerhalb des gesamten schulpädagogischen Feldes zeigen würde und ob noch andere subjektive Theorie-Typen auffindbar sind. Ebenso muss offenbleiben, ob und inwiefern die subjektiven Theorien sich in der umgesetzten Lehrpraxis als distinkt erweisen und wie diese von Studierenden wahrgenommen und wirksam werden.

Diskussion und Ausblick: Wie weiter mit den Professionstheorien?

Die eingangs dargestellten Professionstheorien bieten theoretische Rahmungen, innerhalb derer sich in den letzten Jahren eine aktive Forschungslandschaft in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken entfaltet hat, was zunächst für ihre Attraktivität spricht. Die Debatte zwischen Baumert und Kunter (2006) sowie Helsper (2007) hat allerdings keine Fortsetzung gefunden. Es stellt sich daher die Frage, wie eine Weiterentwicklung dieser Theorien und des Umgangs mit ihnen in der Lehrkräftebildung aussehen könnte. Wir sehen drei Möglichkeiten:

- Eine erste Option könnte darin liegen, die Professionstheorien selbst vom Rahmen zum Gegenstand der Forschung zu machen (vgl. z. B. Cramer et al., 2023; Syring, 2023). Hier wäre mit weiteren

Untersuchungen zur – bisher wenig in den Blick geratenen – Mikroebene der Lehrkräftebildung anzuschließen. Damit würde man an die hochschuldidaktische, aber auch an die internationale Diskussion anknüpfen, die das lehrende Personal der Lehrkräftebildung mit ihren Qualifikationen, Überzeugungen und Praktiken (vgl. Rueß & Wessels, 2020; Schrittemser, 2020) schon länger entdeckt hat.

- Eine zweite Option, einer gewissen Petrifizierung der Professionstheorien und ihrer Nutzung als Glaubensbekenntnisse entgegenzutreten, könnten Anschlüsse an Diskussionen im Bereich der „fremden Schwester“ Pädagogische Psychologie darstellen, die sich mit der Rezeption und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens und mit dem Umgang mit Wissenschaft bei Studierenden befasst (vgl. Bauer & Kollar, 2023; Wilkes & Stark, 2022). In diesem Zusammenhang gehört auch das ‚Technologiedefizit‘ noch einmal neu in den Fokus professionstheoretischer Debatten.
- Eine dritte Option besteht darin, auf eine Metaebene zu wechseln und etwa mit übergeordneten „Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung“ (Cramer, 2020, S. 121) den Wert und die Grenzen der jeweiligen Professionstheorien (zusammen mit weiteren möglichen Ansätzen) zu bestimmen, um den Umgang mit Komplexität, Mehrdeutigkeit und grundlegender Ungewissheit in/von Wissenschaft und Berufspraxis zum Thema zu machen – ein Theorieangebot an Studierende, das dann wiederum in eine hochschuldidaktische Praxis übersetzt und empirisch untersucht werden müsste.

Zum Schluss: Wo würde sich Thorsten Bohl in der dargestellten Typologie subjektiver Theorien einordnen (lassen)? Hier lässt sich natürlich nur spekulieren: Eine von ihm mitverfasste Darstellung (vgl. Bohl et al., 2015) lässt Sympathie für eine starke Forschungsausrichtung der Schulpädagogik erkennen, ohne dass eine Trennung zwischen Wissenschaft und Handlungsanleitung, wie im strukturtheoretischen Ansatz verfochten, Zuspruch erhält. Eine Anbahnung professioneller Handlungskompetenzen bereits im Studium sowie eine Ausrichtung am Anspruch, die pädagogische Praxis behutsam Stück für Stück zu verändern und zu verbessern, sehen wir beim ihm grundgelegt. Anders wäre sein gestalterisches Engagement in seinen Schriften, in seiner Tätigkeit als langjähriger Leiter der TüSE und derzeit

als Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises vermutlich auch nicht erklärbar.

Literatur

- BAUER, J., & KOLLAR, I. (2023).** (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 123–147.
- BAUMERT, J., & KUNTER, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- BOHL, T., HARANT, M., & WACKER, A. (2015).** *Schulpädagogik und Schultheorie*. Klinkhardt.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2022).** *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- CRAMER, C. (2012).** *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungsverfahren Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.
- CRAMER, C. (2020).** Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). TUP.
- CRAMER, C., GROß-OPHOFF, J. G., & SCHREIBER, F. (2023).** Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(1), 67–87.
- CRAMER, C., KÖNIG, J., ROTHLAND, M., & BLÖMEKE, S. (HRSG.) (2020).** *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. utb.
- CRAMER, C., & ROTHLAND, M. (2024).** Professionstheoretische Ansätze. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 144–153). Klinkhardt.
- HELSPER, W. (2007).** Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturalistischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- KELLE, U., & KLUGE, S. (2010).** *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Springer.
- KELLER-SCHNEIDER, M., & HERICKS, U. (2014).** Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.
- KRAMER, R.-T., & PALLESEN, H. (2019).** *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.

- KRAMER, R.-T. (2020).** Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 51–55.
- MEUSER, M., & NAGEL, U. (2010).** ExpertInneninterviews. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 376–379). VS-Verlag.
- REH, S., & SCHELLE, C. (2000).** Biographie und Professionalität. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 107–124). Leske+Budrich.
- RÜBBEN, R. (2024A).** Berufsbiografische Identitätsarbeit von Schulpädagogikprofessor:innen vor dem Hintergrund des Schulpraxiserfordernisses – eine explorative Interviewstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Online first. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01283-y>
- RÜBBEN, R. (2024B).** Was Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) aus schulpädagogischer Sicht ausmacht - disziplinäre Abgrenzungen und Annäherungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 44–55.
- RÜBBEN, R. (I.E.).** Beliefs von Professor:innen in der Lehrkräfte- und Mediziner-(aus)bildung zur (Nicht)Bedeutsamkeit eigener berufspraktischer Erfahrungen für die Lehr- und Forschungstätigkeit. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*.
- RÜBBEN, R., & ROCHNIA, M. (EINGEREICHT).** Between Academia and the Teaching Domain: University-based Teacher Educators' Conceptions of Working the Gap between Theory and Practice. *Teachers and Teaching*.
- RUEB, J., & WESSELS, I. (2020).** Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–856). utb.
- SCHRITTESSER, I. (2020).** Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). utb.
- SYRING, M. (2023).** Ihr kriegt das Dezemberblatt - Professionelles Handeln im Lichte von Professionstheorie(n). In M. Syring, N. Beck, T. Bohl & B. Tesch (Hrsg.), *Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Analysen* (S. 421–435). TUP.
- TERHART, E. (2011).** Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- WILKES, T., & STARK, R. (2022).** Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. Anregungen und Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, 51(3), 1–25.
- WITTEK, D., & JACOB, C. (2020).** (Berufs)biografischer Ansatz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). utb.
- WITZEL, A., & REITER, H. (2022).** *Das problemzentrierte Interview - eine praxisorientierte Einführung*. Juventa.
- ZIERER, K., & LAMERS, D. (2016).** Schulpraktische Erfahrung der deutschen Hochschullehrenden im Bereich der Schulpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 70(3), 313–324.

Die Bedeutung von Internationalisierung für die Lehrerbildung

Perspektiven für den Standort Tübingen

Kathleen Stürmer

Erst kürzlich verabschiedete die Kultusministerkonferenz eine neue, gemeinsam von Bund und Ländern getragene Strategie zur Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (KMK, 2024). Diese löst die Internationalisierungsstrategie aus dem Jahr 2013 ab, in welcher Internationalisierung als wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung von Universitäten definiert wurde – verbunden mit der Hoffnung, mithilfe von Internationalisierung die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu stärken und den Dialog der Kulturen zu fördern (KMK, 2013). Angesichts neuer technologischer und politischer Entwicklungen sowie steigender globaler Risiken liegt der Fokus in der Neubetonung nun deutlicher darauf, Hochschulstandorte zu stärken und resilienter zu machen (KMK, 2024). Die Neuauflage der Internationalisierungsstrategie wird mit dem Anspruch begründet, einerseits die Attraktivität deutscher Universitäten für internationale Studierende und Forschende in den kommenden zehn Jahren weiter zu steigern und andererseits die grenzüberschreitende Zusammenarbeit deutscher Hochschulen qualitativ auszubauen – und dies krisenfest, gerecht, divers und nachhaltig zu gestalten (KMK, 2024, S. 2). Angesichts dieser politischen Zielsetzungen überrascht es nicht, dass in den vergangenen Jahren auch die Forderung nach einer stärkeren Internationalisierung des Studiums zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (Baedorf, 2015). Diese Entwicklung macht auch vor der Lehrerbildung nicht halt – wie durch umfassende Förderprogramme, etwa durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD, 2021), deutlich wird (Ahlgrimm & Heck, 2018). Die Relevanz von Internationalisierung in der Lehrerbildung

ist jedoch keineswegs neu: Bereits in den 1990er Jahren betonte Miriam Steinert die Notwendigkeit, angehenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung Möglichkeiten zum interkulturellen Austausch sowie zur Entwicklung kultureller Einsichten zu bieten – etwa durch spezifische Lehrveranstaltungen, curriculare Bausteine oder strukturelle Ansätze. Ziel sei es, zukünftige Lehrpersonen zu befähigen, ihr späteres schulisches Handeln im Sinne einer globalen Perspektive auszurichten (Steinert, 1996). In den letzten Jahren lässt sich allerdings auch im wissenschaftlichen Diskurs ein deutlicher Anstieg in der Auseinandersetzung mit dem Thema Internationalisierung in der Lehrerbildung erkennen. So verdeutlicht eine Schlagwortsuche im Web of Science einen deutlichen Anstieg von wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Feld (siehe Abbildung 1).

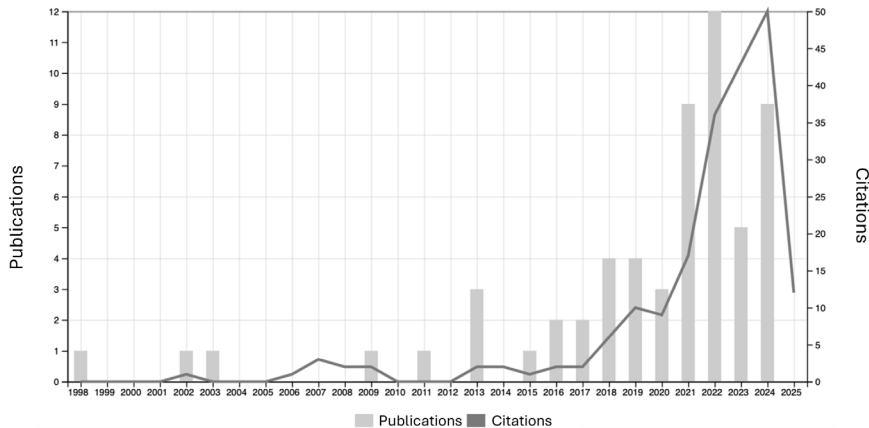


Abb. 1: Entwicklung der Veröffentlichungen und Zitationen zum Thema Internationalisierung der Lehrerbildung im Web of Science (Abruf 10.02.2025)

Unter der Schlagwortsuche ‚teacher education‘ (topic) und ‚internationalisation‘ (topic) ergeben sich $N = 66$ Treffer. Nach dem Ausschluss von Publikationen aus dem Bereich der hochschulbezogenen Spracherwerbsforschung verbleiben insgesamt $N = 59$ Veröffentlichungen für den Bereich Bildung, die sich mit Themen wie der curricularen Gestaltung internationalisierungsbezogener Angebote in der Lehrerbildung oder mit Erfahrungen zu Auslandsmobilitäten befassen. Der Zuwachs an einschlägigen Veröffentlichungen macht deutlich, dass sich die Internationalisierung der

Lehrerbildung in den vergangenen Jahren an Universitäten zu einem zentralen strategischen Handlungsfeld entwickelt hat. Bemerkenswert ist dabei, dass der Begriff der Internationalisierung längst nicht mehr ausschließlich auf grenzüberschreitende Mobilität – insbesondere von Studierenden – reduziert wird. Vielmehr wird er heute als umfassendes Konzept verstanden, das strukturelle, curriculare, institutionelle und personale Dimensionen gleichermaßen einschließt (Brandenburg & de Wit, 2011). Für den Standort Tübingen ergeben sich daraus sowohl spezifische Herausforderungen als auch vielfältige Chancen für die Weiterentwicklung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung. In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Internationalisierung für die Lehrerbildung dargestellt und mögliche Formen international ausgerichteter Ausbildungsprogramme beschrieben, um sie auf deren Relevanz und Potenzial für die Tübinger Lehrerbildung zu diskutieren.

Die Bedeutung der Internationalisierung für die Lehrerbildung

Ein Blick in die Fachliteratur zeigt vielfältige Begründungsansätze für die Internationalisierung der Lehrerbildung. So wird etwa betont, dass Auslandserfahrungen individuelle Entwicklungsprozesse fördern können – sei es im Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale (Zimmermann & Neyer, 2013) oder auf den Erwerb und die Vertiefung fremdsprachlicher Kompetenzen (DeKeyser, 2014). Über individuell-biografische Aspekte hinaus wird Internationalisierung jedoch zunehmend auch bildungspolitisch und professionsbezogen verortet – insbesondere im Kontext der Förderung interkultureller Kompetenzen und eines globalen Verständnisses. Internationale und interkulturelle Kompetenzen gelten dabei als zentrale Schlüsselqualifikationen für Lehrpersonen in pluralen und globalisierten Gesellschaften. Entsprechende Zielsetzungen spiegeln sich unter anderem im europäischen Diskurs zur „Global Citizenship Education“ (UNESCO, 2015) sowie in den Empfehlungen zur Förderung „interkultureller Kompetenz“ durch den Europarat (Council of Europe, 2016) wider. Lehrkräfte sollen diesen zufolge befähigt werden, gesellschaftliche Diversität zu verstehen, Bildungsprozesse im Kontext globaler Verflechtungen zu gestalten und reflexiv mit transnationalen Wissens- und Erfahrungsräumen umzugehen. In diesem Sinne betont auch der DAAD in der Begründung seiner

Förderprogramme für die Lehrerbildung, dass die Vorbereitung junger Menschen auf gesellschaftliche Teilhabe und verantwortungsvolles Handeln in globalen Zusammenhängen bereits in der Schule ansetzen muss – eine Aufgabe, bei der Lehrpersonen durch ihr pädagogisches Handeln eine zentrale Vermittlungsrolle und Multiplikationsfunktion einnehmen (DAAD, 2021). In der Argumentation für den Aufbau kultureller Kompetenzen und eines globalen Verständnisses wird häufig auf die übergeordnete Zielsetzung verwiesen, einen Beitrag zur Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen zu leisten. Besonders im Fokus steht dabei SDG 4 „Hochwertige Bildung“, das weltweit die Förderung von Kompetenzen vorsieht, die Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, eine Kultur des Friedens, Weltbürgerschaft sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt stärken sollen (Lang-Wojtaski et al., 2022). Als wichtige Lernressource für den Aufbau dieser Kompetenzen werden die eigenen kulturellen Erfahrungen (zukünftiger) Lehrpersonen angesehen. So stellt beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz heraus, dass nur solche Lehrpersonen, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen, in der Lage sein werden, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten. Lehrpersonen sind in ihrem Berufsalltag zunehmend gefordert, mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägte Lerngruppen umzugehen – eine Aufgabe, der sie besser gerecht werden können, wenn sie selbst in ihrem persönlichen / beruflichen Werdegang interkulturelle Kompetenzen erlangt haben. Schließlich werden Lehramtsstudierende in ihrem Berufsleben als Multiplikatoren wirken (KMK, 2013). Ähnlich formuliert es der DAAD in seiner Begründungslinie für eine internationale und interkulturelle Ausrichtung der Lehrerbildung, wonach Lehrpersonen in der Lage sein sollen, globale Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen einzuordnen und authentisch zu vermitteln (DAAD, 2013).

Formen der Internationalisierung in der Lehrerbildung

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Internationalisierung für die Lehrerbildung stellt sich die Frage, wie eine international und interkulturell ausgerichtete Lehrerbildung gestaltet werden kann, die nicht nur auf individuelle Fördermaßnahmen abzielt, sondern einer systematischen, breit angelegten Logik folgt. Denn Formen der Internationalisierung im Studium werden nach wie vor häufig in Form von Mobilitäten gedacht (Ahlgrimm & Heck, 2018). Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, stellen Auslands-mobilitäten – gerade von Studierenden – ein zentrales hochschulpolitisches Ziel dar. So wird als zweites strategisches Ziel zwischen Bund und Ländern vereinbart, dass hochwertige Internationalisierungserfahrungen für möglichst viele Studierende, Forschende und weitere Hochschulmitarbeitende ermöglicht werden sollen. Den eigenen Auslandserfahrungen wird dabei eine signifikante Bedeutung für die fachliche und persönliche Entwicklung zugesprochen (KMK, 2024, S.4). Mit Auslandsaufenthalten von Studierenden werden viele Erwartungen verbunden; beispielsweise die Förderung der Entwicklung von allgemeinen und beruflichen Kompetenzen, einer Intensivierung der Persönlichkeitsentwicklung oder eine Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit (Baedorf, 2015). Tatsächlich lassen sich positive Effekte von Studierendenmobilitäten auf die Lehrerbildung nachweisen, beispielsweise mit dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, dem Aufbau intellektueller Erfahrung oder auch dem Nützlichkeitsempfinden für die eigene professionelle Entwicklung (Ahlgrimm & Heck, 2018). Gleichzeitig sollten die Erwartungen an die systematische Wirksamkeit solcher Maßnahmen in der Fläche realistisch bleiben, da diese in der Regel als individuelle Einzelförderungen konzipiert sind. Doch gerade mit Blick auf die Begründung für Internationalisierung wird deutlich, dass universitäre Lehrerbildung aufgefordert ist, Internationalisierung nicht nur punktuell, sondern systematisch in ihren Programmen zu verankern. Modelle aus Finnland (z. B. Helsinki), Kanada (z. B. Vancouver) oder den Niederlanden zeigen, dass dies durch eine Kombination aus curricularen Elementen, international ausgerichteten Praktika, digital unterstützter Kooperation und institutionellen Partnerschaften gelingen kann. In Helsinki etwa ist „Global Education“ integraler Bestandteil der fachdidaktischen Ausbildung von an-

gehenden Lehrpersonen (Universität Helsinki, o. J.), während die University of British Columbia (UBC) in Vancouver auf transnationale Schulpraktika mit systematischer Vor- und Nachbereitung setzt (UBC, o. J.).

Auch in den durch die ständige Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) beschriebenen Strategien wird ein weiteres Verständnis von Internationalisierungsformaten aufgespannt. So heißt es dort, dass Internationalisierungserfahrungen nicht nur durch physische Mobilität gefördert werden sollen, sondern auch durch virtuelle Mobilitäten sowie Angebote der Internationalisierung zu Hause zu ermöglichen sind (KMK, 2024, S.4). Aufbauend auf diesem erweiterten Verständnis von Internationalisierung identifizieren verschiedene Autorinnen und Autoren zentrale Handlungsfelder in der Lehrerbildung, die über klassische Auslandsmobilitäten hinausgehen (Ahlgrimm & Heck, 2018; Baedorf, 2015). So schlagen etwa Ahlgrimm und Heck (2018) vor, Internationalisierung als Querschnittsaufgabe von Hochschulen zu begreifen, die sämtliche Bereiche der durchdringt (Studium und Lehre sowie Forschung). In ihrem Modell unterscheiden sie drei zentrale Angebotsformen: Erstens physische Auslandsmobilitäten, etwa in Form universitärer Austauschprogramme für Studierende und Lehrende (Incomings und Outgoings); zweitens virtuelle Mobilitäten, beispielsweise durch internationale Webinare, MOOCs oder Blended-Learning-Formate; und drittens die „Internationalisierung zu Hause“. Letztere zielt auf die curriculare Verankerung globaler und interkultureller Themen in Lehrveranstaltungen, den Einsatz fremdsprachlicher Lehrformate sowie die Schaffung interkultureller Begegnungsräume im Hochschulkontext (Ahlgrimm & Heck, 2018, S. 259).

Chancen und Herausforderungen für die Tübinger Lehrerbildung

Für die Universität Tübingen eröffnen sich im Rahmen dieser Entwicklungen verschiedene strategische Ansatzpunkte. Ein erster wichtiger Bereich stellt sicherlich nach wie vor die strukturelle Internationalisierung dar. Gemeint ist hier die systematische Förderung von Mobilitäten (incoming/outgoing). Denn auch wenn Internationalisierung häufig über Mobilität gedacht wird, zeigen aktuelle Studien und Befragungen, dass gerade Lehramtsstudierende unterdurchschnittlich oft einen Auslandsaufenthalt

im Laufe ihres Studiums absolvieren (Beardorf, 2015). Ein erster bedeutender Schritt in Richtung einer systematisch verankerten Internationalisierung am Standort Tübingen war die erfolgreiche Umsetzung des DAAD-Drittmittelprojekts *Global Awareness for Future Teachers*, das Studierenden und Lehrenden (sowohl Incomings als auch Outgoings) über insgesamt 21 Stipendien den gemeinsamen Austausch zwischen der Tübinger Lehrerbildung mit afrikanischen Partnerhochschulen sowie einer europäischen Hochschule in Frankreich ermöglichte. Dadurch wurden vielfältige internationale Netzwerke in vielen Lehramtsfächern und für verschiedenen Statusgruppen (Studierende, Promovierende und Hochschullehrende) geschaffen. Für die Zukunft wird es entscheidend sein, weitere zentralen internationale Kooperationspartner gezielt zu identifizieren, bestehende Beziehungen weiter zu festigen und durch drittmittelgeförderte Projekte spezifische Mobilitätsformate innerhalb dieser Partnerschaften nachhaltig zu fördern. Ein weiterer zentraler Aspekt besteht in der systematischen Erfassung und Aufbereitung bestehender Programme, Angebote und Kooperationen – beispielsweise durch regelmäßige Informationsveranstaltungen –, um die Vielzahl an Mobilitätsangeboten einer breiten Gruppe von Lehramtsstudierenden bekannt zu machen. In diesem Zusammenhang rückt eine hochschulpolitisch zentrale Herausforderung in den Fokus: die Frage der Anrechenbarkeit von im Ausland erbrachten Leistungen für das Lehramtsstudium sowohl für Incoming- als auch für Outgoing-Studierende – eine Thematik, der sich nicht nur die Universität Tübingen in den kommenden Jahren verstärkt widmen muss.

Ein zweiter wichtiger Bereich für die Internationalisierung der Lehrerbildung stellt sicherlich der Bereich der Internationalisierung zu Hause dar, der durch die Integration internationaler Bildungsdiskurse, diversitätssensibler Perspektiven in die Lehrveranstaltungen oder auch über das Angebot von fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen gestaltet werden kann. Auch in diesem Bereich wurden an der Universität Tübingen erste Impulse in Form von konkreten Angeboten in der Lehre gesetzt, die es nun gilt, perspektivisch systematisch auszubauen und flächendeckend zu etablieren. So bietet beispielsweise das am Standort etablierte Format der *International Education Week* einen wertvollen Erfahrungsraum für interkulturelle Begegnung und Austausch. Darüber hinaus werden zunehmend Veranstaltungen im Lehramtsstudium – sowohl im Wahl- als auch im Pflichtbereich – in

englischer Sprache angeboten, teils auch von internationalen Kolleginnen und Kollegen, was die internationale Dimension der Ausbildung weiter stärkt. Eine wichtige Aufgabe für die Zukunft wird es allerdings sein, globale Themen und Inhalte zur Förderung kultureller Kompetenzen bei Studierenden zu identifizieren und auch vermehrt schwerpunktmäßig in die Ausbildungsinhalte des Studiums zu integrieren. Dafür bedarf es einer professionsorientierten Reflexion, in welcher Internationalisierung als Teil eines professionsbezogenen Kompetenzmodells verstanden wird, das globale, gesellschaftliche und kulturelle Dynamiken in der schulischen Bildung aktiv mitdenkt. Eine dritte vielversprechende Aufgabe, die sich zukünftig für die Tübinger Lehrerbildung stellt, ist das Voranbringen einer digitalisierungsgestützten Internationalisierung. Durch beispielsweise virtuelle Austauschformate, transnationale Lerncommunities oder auch interkulturell entwickelte und verfügbare online Lernmaterialien können eine hohe Anzahl an Studierenden erreicht und interkulturelle Erfahrungen ermöglicht werden. Zudem können Lerninhalte systematisch gesteuert und auf die Bedürfnisse der Internationalisierungsstrategie abgestimmt werden. Abschließend soll noch ein letzter großer Bereich genannt werden, der als wichtiger Motor qualitativ hochwertiger Internationalisierungsbemühungen verstanden werden sollte: Der Bereich der internationalen Forschung, insbesondere durch internationale Kooperationsprojekte, die eine evidenzbasierte Lehrerbildung ermöglichen. Dieser Bereich spricht alle zentralen Akteure der Tübinger Lehrerbildung an. Die Lehrerbildung am Standort Tübingen verfügt in diesem Kontext über günstige Voraussetzungen, die nicht zuletzt durch die Arbeit der Tübingen School of Education geschaffen wurden. In den letzten Jahren ein forschungsorientiertes Profil in der Lehrerbildung entstanden, welches von einem lokalen Netzwerk getragen wird und um bestehende sowie neu zu gewinnende internationale Kooperationen stetig erweitert wird.

Literatur

- AHLGRIMM, F., & HECK, S. (2018).** Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam: Entwicklungen in den Jahren 2015 bis 2018. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Precht (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten*

- im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 257–270). Universitätsverlag Potsdam.
- BAEDORF, D. (2015).** Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung: Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 32–56). Waxmann.
- BRANDENBURG, U., & DE WIT, H. (2011).** The end of internationalization. *International Higher Education*, (62), S. 15–17.
- COUNCIL OF EUROPE. (2016).** *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>
- DAAD. (2021).** Strategien zur Internationalisierung der Lehrerbildung. DAAD. <https://www.daad.de>
- DEKEYSER, R. M. (2014).** Research on language development during study abroad. In C. Pérez-Vidal (Hrsg.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (S. 313–326). John Benjamins.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2013).** *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2013).** *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_Strategiepapier_Internationalisierung_Hochschulen.pdf
- KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2024).** *Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland: Strategie der Wissenschaftsministerinnen und Wissenschaftsminister von Bund und Ländern (2024–2034)*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_14-Strategie-Internationalisierung-Hochschulen.pdf
- LANG-WOJTASIK, G., SCHILLINGER, M., HEIDERMANN, W., IRION, B., KAISER, T., LANG, S., VON LIERES UND WILKAU, G., RHEINWALD, K., & WEININGER, M. (2022).** Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), S.29–36.
- STEINERT, M. (1996).** *Developing the global teacher: Theory and practice in initial teacher education*. Trentham Books.
- UNESCO. (2015).** *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

UNIVERSITÄT HELSINKI. (O. J.). *Subject Teacher Education Programme in English (STEP)*. Abgerufen am 3. April 2025, von <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/subject-teacher-education-programme-english-step>

UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA. (O. J.). *International education practicum*. Abgerufen am 3. April 2025, von <https://goglobal.ubc.ca/go-global/international-experiences/international-education-practicum>

ZIMMERMANN, J., & NEYER, F. J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), S. 515–530. <https://doi.org/10.1037/a0033019>

Ein- und Ausschluss im Feld der Erziehungswissenschaft

Über erste Schritte einer kritischen Selbstbefragung

Markus Rieger-Ladich

Wer er sich zum Ziel setzt, Bildungseinrichtungen zu verbessern wie auch die Ausbildung von Lehrkräften – und dies muss als ein besonderes Anliegen des Jubilars gelten (Bohl et al., 2023a; Bohl et al., 2023b) –, wird nicht eben selten mit Erfahrungen des Scheiterns konfrontiert. Pädagogische Arrangements sind zu komplex, um sich einer schlichten Steuerungslogik zu fügen. Bevor dies innerhalb der Erziehungswissenschaft unter dem Label ‚Technologiedefizit‘ diskutiert wurde, hatte schon Hannah Arendt in ihrer Studie zur ‚Vita activa‘ dafür sensibilisiert, dass sich Handlungen weder verlässlich steuern noch kontrollieren lassen (Arendt, 1967; Luhmann & Schorr, 1979). Den pädagogischen Steuerungsphantasien folgen daher Ohnmachtserfahrungen wie ein Schatten, der sich nicht abschütteln lässt (Rieger-Ladich, 2015).

Auf solche Erfahrungen des Kontrollverlust im Modus der Krise zu reagieren, ist indes keine Besonderheit der Erziehungswissenschaft. Dies gilt auch für die Soziologie, die sich selbst den Krisen der modernen Gesellschaft verdankt, und die Philosophie. Auch hier werden Situationen als belastend erlebt, die sich der Steuerung entziehen oder zu entziehen drohen. So führt etwa Jürgen Habermas aus, dass eine Situation dann als krisenhaft wahrgenommen werde, wenn die Umstände dem handelnden Subjekt „ein Stück Souveränität“ entziehen, „die ihm normalerweise zusteht“ (Nassehi, 2023, S. 189). Der Soziologe Armin Nassehi hatte wohl kaum pädagogische Fachkräfte vor Augen, als er dieses Motiv jüngst variierte, aber es ist dennoch hilfreich, diese im Hinterkopf zu behalten: „Als Krise erscheinen die Dinge nicht dann, wenn das Schicksal ungünstig ist wie etwa die Winde auf hoher See, sondern wenn man eigentlich Steuerungs- und

Einflussmöglichkeiten hätte, mit den Winden umzugehen“ (Nassehi, 2023, S. 191).

Wird Krise auf diese Weise gefasst, zeigt sich: vielerlei kann in die Krise geraten: Bildungssysteme und Regierungskoalitionen, Fußballclubs und Ökosysteme, die Ehe und der Einzelhandel. An Dramatik gewinnen diese Schilderungen, sobald die Krise im Plural auftritt. Genau das kennzeichnet indes die Gegenwart (Brand, 2009).

Die Wissenschaft stellt hier keine Ausnahme dar. Sie ist nicht das Gegenüber einer von Krisen geschüttelten Gesellschaft, stellt vielmehr eine bestimmte Form gesellschaftlicher Selbstbeobachtung auf Dauer. Dabei ist sie keineswegs davor gefeit, selbst in die Krise zu geraten. Und auch dies geschieht aktuell: Wissenschaftsstandorte geraten in die Krise, Paradigmen, Methoden und ganze Disziplinen.

Sozial- und Kulturwissenschaften sind allerdings besonders versiert darin, die lauthals beklagte Krise produktiv zu wenden und als eine Gelegenheit zu begreifen, die Selbstbeobachtung zu intensivieren. So stellen die Germanist:innen Steffen Martus, Erika Thomalla und Daniel Zimmer (Martus et al., 2015, S. 510) fest:

Selbstreflexion der Wissenschaften sowie insbesondere der Geisteswissenschaft und ihrer Institutionen gehen in der Regel von krisenhaften Situationen aus: von einer ‚Phase des Umbruchs‘, von einer ‚Lage‘, die als mehr oder weniger ‚kritisch‘ definiert wird und die daher eine ‚vorurteilslose, gegebenenfalls auch selbstkritische Lagebestimmung‘ notwendig macht.

Folgt man nun ihrer Einschätzung, dass sich die Germanistik „in einer Dauerkrise befinde“ (Martus et al., 2015, S. 510), lässt sich überdies festhalten, dass eben das kein Alleinstellungsmerkmal der Erziehungswissenschaft darstellt.

Insofern scheint deren Folgerung auch für die Erziehungswissenschaft zu gelten: „Wer sich seit Jahrzehnten die Rede von der Krise gönnt, kann dies nur in einem sehr stabilen Sozialzusammenhang tun. Die Frage ist dann: Was sorgt für diese Stabilität?“ (Martus et al., 2015, S. 511) Ihre Ver-

mutung lautet: Es sind die Routinen des wissenschaftlichen Alltags, die relativ stabil bleiben und sich von Innovationen weitgehend ungestört reproduzieren.

Krise und Reflexivität

An diese Überlegungen knüpfe ich mit meinem Beitrag für diese Festschrift an. Krisen können zum Auslöser einer kritischen Selbstvergewisserung werden, zum Anlass, die wissenschaftliche Praxis auf den Prüfstand zu stellen und innezuhalten. Sie können als Chance begriffen werden, die Routinen zu unterbrechen und die vertrauten Abläufe zu stoppen, um das, was als selbstverständlich gilt, als richtig und vernünftig, erneut zu befragen.

Das Ringen um wissenschaftliche Reflexivität ist keineswegs neu; von ihren Anfängen an lässt sich dieses Bemühen beobachten. Gleichwohl spricht doch manches dafür, dass sich die wissenschaftliche Selbstbeobachtung neuerdings intensiviert hat. Ich halte das für begrüßenswert. Dieser Umstand ist indes weniger der Philosophie und der Soziologie zu verdanken; wichtige Impulse verdankt diese Debatte eher Vertreter:innen der feministischen Erkenntniskritik, der *Postcolonial Studies* und der *Critical Whiteness Studies*.

Diese Zugänge teilen eine Prämisse: Sie gehen davon aus, dass jene Phänomene, die sie untersuchen, ein zweites Mal auftauchen – in der Wissenschaft *selbst*. In den eigenen Reihen. Wenn es also darum geht, den Ausschluss von Frauen zu untersuchen oder das Überdauern kolonialer Denkguren, wenn es gilt, Weißsein als Privileg zu erforschen oder die Langlebigkeit rassistischer Strukturen, ist damit zu rechnen, dass diese Phänomene nicht nur auf der *Außenseite* der Wissenschaft erscheinen, sondern auch auf der *Innenseite*, im wissenschaftlichen Feld selbst.

Nun spricht nichts dafür, dass die Erziehungswissenschaft hier eine Ausnahme bildet. Auch für sie gilt: Weder Personen noch Organisationen oder Institutionen sind davor gefeit, das zu reproduzieren, was sie erforschen. Wie schmerzhaft das sein kann, hat Peggy McIntosh eingeräumt. Der Sozialwissenschaftlerin verdanken wir die Metapher des unsichtbaren Rucksacks, welche die Blindheit für die eigenen Privilegien illustriert. In

einem Interview erläuterte sie, wie mühsam es war, das Privileg des Weißseins nicht länger zu verdrängen. Auf die Frage der Journalistinnen, was auf die Prüfung ihrer Privilegien folgte, erklärte McIntosh: „Eine zermürbende Phase. Mir wurde zum ersten Mal klar, dass ich in einem weißen Wissenssystem lebte – und davon profitierte“ (McIntosh, 2020). Dass ihre Forschungsanträge häufiger bewilligt wurden als die ihrer schwarzen Kolleginnen, hatte sie deren besonderer Qualität zugeschrieben. Doch damit war es nun, Ende der 1980er Jahre, vorbei: „Es waren und sind Weiße, die die besten Universitäten des Landes leiten, die an allen wichtigen Schlüsselpositionen sitzen. Dieses weiße System machte auch mich zu einer Unterdrückten, wie ich mir leidvoll eingestehen musste“ (McIntosh, 2020).

Eine solche Selbstbefragung steht auch in unserer Disziplin an. Die Frage, wie sich das wissenschaftliche Feld zu hegemonialen Diskursen verhält und zu Strukturen der Ungleichheit, gilt es aufzugreifen, statt sie abzuwehren oder zu diskreditieren. Und dies aus einem einfachen Grund: Wenn auch die Erziehungswissenschaft der Gesellschaft nicht als machtdifferentes Unternehmen gegenübersteht, ist damit zu rechnen, dass all jene Phänomene, die sie in ihrer Forschung aufdeckt, in ihr selbst wiederkehren: Sexismus und Rassismus, Klassismus und Queerfeindlichkeit sind dann nicht nur ein Forschungsgegenstand, sie prägen auch unsere eigene wissenschaftliche Praxis; sie sind Teil der Strukturen der Erziehungswissenschaft, organisieren unsere Wissensbestände. Dieses Zusammenspiel von Diskursen und Praktiken, von Institutionen und Organisationen aufzudecken, stellt eine Herausforderung dar. Aber genau dafür könnte die Krise der Erziehungswissenschaft genutzt werden: die ‚blinden Flecken‘ unserer Disziplin machtkritisch in den Blick zu nehmen. Wie könnte das gelingen?

Die These, die ich im Folgenden zu plausibilisieren suche, lautet: Ein praxistheoretischer Zugang ist deshalb besonders geeignet, die machtkritische Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft konzeptionell anzuleiten, weil er es nicht nur erlaubt, den Fokus auf soziale Praktiken zu lenken, sondern auch ermöglicht, diese als Einsätze in den hegemonialen Kämpfen um die Ordnung des pädagogischen Diskurses auszuflaggen.

Praxistheorien als Heuristik

Weil praxistheoretische Zugänge längst auch in die Erziehungswissenschaft Einzug gehalten haben (Balzer & Bellmann, 2023), erinnere ich nur knapp an einige Basics. Worin besteht die Gemeinsamkeit jener Zugänge, die unter der Überschrift ‚Praxistheorien‘ zusammengefasst werden? Was verbindet Theoretiker wie Ludwig Wittgenstein und Pierre Bourdieu, Bruno Latour und Theodor Schatzki? Dazu Robert Schmidt:

Praxistheoretische Ansätze konvergieren ... in der analytischen Entscheidung, bei der Bearbeitung der ... Grundfragen der Soziologie nicht Bewusstseinsformen, Idee, Werte, Normen, Kommunikationen, Zeichen- und Symbolsysteme, sondern soziale Praktiken in ihrer Situiertheit, ihrer materialen Verankerung in Körpern und Artefakten sowie in ihrer Abhängigkeit von praktischem Können und implizitem Wissen in den Mittelpunkt zu stellen (Schmidt, 2012, S. 23).

Damit geht ein Perspektivenwechsel einher, der den Praxistheorien ein besonderes Gepräge verleiht:

Der Akzent dieser Zugänge liegt nicht auf den Sichtweisen, Motiven oder Absichten von Individuen, sondern auf deren Aktivitäten.... Praxistheorien interessieren sich für das Vollzugsgeschehen, in das die Teilnehmer einer Praktik involviert sind. Ihnen geht es, mit einer Formulierung Goffmans – ‚nicht um die Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen‘ (Schmidt, 2012, S. 23f.)

Die einzelnen Vertreter:innen von Praxistheorien gehen beim Ausbuchstabieren dieser Prämissen unterschiedlich weit. Typisch für alle ist, dass sie von Was- auf Wie-Fragen umstellen; sie betreiben mithin die *Prozessualisierung des Sozialen*.

Inwiefern sind nun praxistheoretische Zugänge besonders geeignet, die machtkritische Selbstreflexion des wissenschaftlichen Feldes zu instrumentieren? Weshalb sollte man sich zu diesem Zweck den Praktiken und Routinen zuwenden, die jenes konstituieren?

Ruth Sonderegger gelten Praktiken als „ideale Verstecke und ‚Überwinterungslokalitäten‘ für Herrschaft“ (Sonderegger, 2016, S. 304). Hier, in

den alltäglichen Praktiken, haben jene hegemonialen Diskurse einen Widerhalt, die über Zugehörigkeit und Anerkennung entscheiden:

Wo Kritik am nötigsten ist, ist sie am unmöglichsten. Denn es dürfte nun deutlich geworden sein, warum Praktiken prädestiniert sind für die Reproduktion von Herrschaft: Man kommt in sie nur durch Nachahmung (und das heißt Akzeptanz) von vorherrschenden Praktiken hinein, und zwar je früher, desto besser. Und wenn man einmal Teil von ihnen geworden ist, hat man sie schon als natürlich akzeptiert und wird blind für die Gewalt im Akzeptieren. (Sonderegger, 2016, S. 309)

Ohne Rückgriffe auf ein machtkritisches Vokabular kamen zwei Germanisten zu einem ähnlichen Befund, als sie ein Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel „Praxeologie der Literaturwissenschaft“ vorstellten. Steffen Martus und Carlos Spoerhase erläutern das wie folgt:

Praktiken sind in ihrem ‚Betriebsmodus‘ kaum sichtbar. Dort, wo Praktiken beherrscht werden, wird derjenige, der sie beherrscht, meist schon gar nicht mehr wissen, dass er dies alles einmal nicht gewusst hat; er wird vergessen haben, wie schwer es war, sich dieses Praxiswissen anzueignen. Die Verhaltensroutinen werden für den Praktiker häufig in einem Maße zur ‚zweiten Natur‘, dass sie nur mit großer Mühe artikuliert und zum Gegenstand expliziter Analysen und theoretischer Diskussionen gemacht werden können. (Martus & Spoerhase, 2009, S. 89)

Und sie fahren fort: „Praktiken, als an impliziten Normen orientierte Handlungsrountinen, erscheinen dann als das, was sich ‚von selbst‘ versteht und deshalb für die Handelnden ‚unsichtbar‘ bleibt“ (Martus & Spoerhase, 2009, S. 89).

Damit wird nun eine Herausforderung der wissenschaftlichen Selbstreflexion deutlich: Von sozialen Praktiken und alltäglichen Routinen geht ein *Naturalisierungseffekt* aus; sie machen Entscheidungen unsichtbar, entziehen das dem Blick, was sich Regeln und Konventionen verdankt. Soziale Praktiken schatten die Kontingenz symbolischer Ordnungen ab; sie lassen dort Notwendigkeiten erscheinen, wo nur feldinterne Übereinkünfte existieren. Praktiken zu untersuchen ist daher keine Kleinigkeit. Sie lassen sich kaum erfragen, eher schon beobachten und rekonstruieren.

Welche Form der Versuch annehmen kann, die Praktiken der eigenen Disziplin zu erforschen, haben Martus und Spoerhase in ihrer Studie ‚Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften‘ (2022) gezeigt. Hier betreiben sie die Dekomposition kulturwissenschaftlicher Forschung und identifizieren eine Vielzahl von Praktiken. Wichtiger noch als die beiden Akteure, die Martus und Spoerhase ins Zentrum rücken – sie kontrastieren mit Peter Szondi und Friedrich Sengle einen Intellektuellen mit einem Wissenschaftsfunktionär –, ist ihr Hinweis darauf, dass der Aneignung der sozialen Praktiken Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Es gilt solche Verfahren zu untersuchen, über die der Eintritt in das soziale Feld Wissenschaft organisiert wird, die „Integration von ‚Novizen‘ in bereits bestehende Konstellationen“ (Martus & Spoerhase, 2022, S. 25). Kurz: Welche Hürden sind zu nehmen, um ein Mitglied der *scientific community* zu werden?

Und wie gelingt das, wenn nur mit limitierten Fähigkeiten zu rechnen ist? Dazu Martus und Spoerhase, erfrischend nüchtern: „Man kann wenig sehr gut, einiges gut und vieles so weit, dass man nicht unangenehm auffällt oder zumindest weiß, wann es besser ist, sich aus der Sache rauszuhalten.“ Anders gewendet: Auch das wissenschaftliche Personal besteht mitnichten aus Lichtgestalten und Überfliegern. Und dennoch erhielten sie Zugang zum wissenschaftlichen Feld: „Ausschlaggebend ist vielmehr, dass man auf Grundlage unterschiedlicher theoretischer Interessen, diverser sachlicher Spezialisierungen und eines gewissen Artikulations- und Verhaltensrepertoires ... als relevantes Gegenüber erscheint.“ (Martus & Spoerhase, 2022, S. 44)

Praktiken und ihre Befragung

Eben dies macht praxistheoretische Zugänge für die wissenschaftliche Selbstkritik attraktiv: Indem sie das Augenmerk auf Routinen lenken und die Verkettung sozialer Praktiken, sensibilisieren sie für die Macht geronnener Strukturen. Sie verweisen darauf, dass über symbolische Ordnungen der Raum des Sagbaren organisiert wird. Die Dispositive, die definieren, was sich zu einem bestimmten Zeitpunkt im „Raum des Wahren“ befindet, haben keinerlei Rückhalt in einer „Ordnung der Dinge“, sondern allein in sozialen Praktiken (Foucault, 1991).

Ist man nun an der Möglichkeit interessiert, innerhalb des wissenschaftlichen Feldes etablierte Praktiken zu überprüfen wie auch neue zu erproben, kann die Unterbrechung der Routinen als wertvolle Chance begriffen werden, als Anlass, die Betriebsprämissen unserer Disziplin in den Blick zu nehmen. Damit sind all die Abhängigkeitsbeziehungen und Machtverhältnisse des wissenschaftlichen Feldes noch nicht außer Kraft gesetzt, aber es tut sich die Möglichkeit auf, sich um mehr Reflexivität zu bemühen. Wer an der Intensivierung der wissenschaftlichen Selbstreflexion interessiert ist, muss sich daher Praktiken der Reglementierung, Disziplinierung und Schließung zuwenden sowie die hegemonialen Kämpfe um die Ordnung des pädagogischen Diskurses in den Blick nehmen. Und sich für solche Verfahren interessieren, über die der Zugang zu unserer Disziplin reguliert wird. Anders formuliert: Es gilt die Wege zu erforschen, über die das zustande kommt, was Martus und Spoerhase ein ‚relevantes Gegenüber‘ nennen, wie das entsteht, was Thomas Alkemeyer und Nikolaus Buschmann ‚Mitspielfähigkeit‘ nennen – also wie anerkennbare Mitspieler:innen, adressierbare Fachvertreter:innen erzeugt werden.

Dabei sind zwei Herausforderungen zu gewärtigen: Zunächst ist mit dem Zugleich von Reproduktion und Subversion zu rechnen. Der Eintritt in das wissenschaftliche Feld ist stets mehr als nur die Beglaubigung des Status quo; die Regularien werden nicht einfach nur angeeignet und inkorporiert, sondern währenddessen immer auch modifiziert und verschoben. Es gilt in Rechnung zu stellen, dass „die Teilnahme an Praktiken“ auch dazu befähigt, „schöpferisch in das Geschehen einzugreifen und einen eigenen Sinn zu verwirklichen.“ (Alkemeyer & Buschmann, 2015, S. 276).

Die zweite Herausforderung besteht darin, bei der Aufnahme in das wissenschaftliche Feld mit widerstreitenden Interessen zu rechnen. Das „schöpferische Eingreifen“ und die kreative Anverwandlung können von Fachvertreter:innen als Bedrohung erlebt werden, als Herausforderung der privilegierten Stellung. Betreten also neue Akteur:innen die Arena des wissenschaftlichen Feldes und machen von ihrer Stimme Gebrauch, wird dies nicht in jedem Fall auf uneingeschränkte Gegenliebe stoßen. Realistischer scheint es, von einem „konfliktbeladenen Positionierungsgeschehen“ (Alkemeyer & Buschmann, 2015, S. 280) zu sprechen.

Ein- und Ausschluss im wissenschaftlichen Feld

Im Folgenden stelle ich einige Projekte vor, die aus unterschiedlichen Disziplinen stammen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich bereits um eine gegenhegemoniale Kritik des wissenschaftlichen Feldes bemühen und dadurch die erziehungswissenschaftliche Selbstreflexion stimulieren können.

2018 hatte Thomas Etzemüller zu einem Workshop nach Köln eingeladen. Der Historiker reagierte damit auf Strategien der Invisibilisierung, die das wissenschaftliche Feld lange Zeit prägten. Statt also den Blick vom wissenschaftlichen Personal *ab*zuwenden, forderte er dazu auf, sich diesem *zu*wenden. Und dabei dessen Genese ins Zentrum zu rücken. Es ging ihm um die Entauratisierung des Erkenntnissubjekts. Und das zu thematisieren, was meist ungesagt bleibt: „In der wissen(schafts)soziologischen Literatur findet man ... Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse, Hierarchien, faule Kompromisse, Intrigen, psychotische Verhaltensweisen oder Diskriminierung in dieser Deutlichkeit kaum beschrieben, obwohl jeder um sie weiß“ (Etzemüller, 2019, S. 13). Und so lud er dazu ein, jenen Prozessen nachzugehen, die das produzieren, was die ‚wissenschaftliche Persönlichkeit‘ genannt wird. Es geht also darum, zu erforschen, wie aus ‚Novizen‘ „Mitspieler eines Feldes [werden], deren Teilnehmer sich gegenseitig als spezifische Subjekte adressieren und anerkennen“ (Etzemüller, 2019, S. 17).

Im Zentrum des Workshops standen jene Akte der Inszenierung, über welche Mitgliedschaft erworben wird. Dabei geht es nicht allein darum, wie die bourdieusche ‚illusio‘ entsteht, sondern auch darum, die materiell-räumlichen, die ökonomisch-sozialen wie auch die kulturell-symbolischen Dimensionen dieser Subjektivierungspraktiken zu erforschen. Befähigen, so Etzemüller, ist über das Dual Determinismus vs. Freiheit nicht zu fassen. Eher ist mit dem Zugleich widerstreitender Kräfte zu rechnen. Ungewöhnlich ist, dass Etzemüller auch von den Grenzen spricht, auf die sein Versuch der Selbstaufklärung des wissenschaftlichen Feldes stieß. Und er verschweigt auch nicht, dass es im Rahmen der Tagung immer wieder zu Momenten der „Sprachlosigkeit“ kam, die, wohl der „allzu großen Nähe zum Gegenstand geschuldet“ war (Etzemüller, 2019, S. 42).

Anders gelagert, aber doch verwandt ist eine Studie, die Jekaterina Markow vorgelegt hat. ‚An der Schwelle‘ macht soziale Ausschlüsse in der Philosophie zum Gegenstand – und das in Form einer Dissertation. Ich habe in den 1990er Jahren selbst Philosophie studiert und ahne, was es bedeutet, die ‚hartnäckige Unterrepräsentation benachteiligter Gruppen in der Philosophie‘ zu erforschen und den Nachweis anzutreten, dass die Rede von der ‚fairen Bestenauslese‘ Ausdruck einer veritablen Selbsttäuschung ist (Markow, 2023, S. 15). Was an dieser Arbeit besonders imponierend ist – Markow spürt nicht allein den Praktiken nach, die weiße Männer als die ‚natürlichen‘ Vertreter der akademischen Philosophie erscheinen lassen. Sie interessiert sich in besonderer Weise für den Verbleib von Bildungsaufsteiger:innen.

Frei von jeder Geste der Heroisierung hält Markow fest, dass sie mit diesem Erkenntnisinteresse nicht allein ist (Markow, 2023, S. 17). Und sie ergänzt, dass die Herausforderung in der Erforschung jener Praktiken, welche den Zugang zum Feld der akademischen Philosophie regulieren, darin besteht, nicht nur solche Marker zu berücksichtigen, die sich identitätspolitisch skandalisieren lassen. Erst wenn diese Merkmale mit sozioökonomischer Benachteiligung kombiniert werden, erreicht das Forschungsdesign die notwendige Tiefenschärfe, um das Ineinandergreifen in- und exkludierender Praktiken untersuchen zu können.

Praktiken des Ein- und Ausschlusses standen auch im Fokus eines Forschungsprojekts, das von Carmen Mörsch, die lange an der Zürcher Hochschule der Künste lehrte, geleitet wurde. Ihr gelang das Kunststück, drei Schweizer Kunst- und Musikhochschulen dafür zu gewinnen, eine Studie (mit-)zu finanzieren, um Praktiken der institutionellen Diskriminierung in den eigenen Reihen aufzudecken. Inspiriert war das Projekt von der Institutionenkritik – einer künstlerischen Praxis, die sich in den 1960er Jahren ausprägte (Rieger-Ladich, 2020).

Das Projekt *Art.School.Difference* steht in dieser Tradition. Mörsch und ihre Mitstreiter:innen deckten ebenfalls symbolische Gewaltverhältnisse auf, brachten aber auch ökonomische Abhängigkeiten zur Sprache. Zu diesem Zweck erforschten sie „unterschiedliche Teilhabechancen“ sowie „Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen“ (Sonderegger, 2018, S. 96).

Die Befunde zeigen: Gerade im Kunstfeld spielt ökonomisches und symbolisches Kapital eine besonders große Rolle. Studierende an Schweizer Kunst- und Musikhochschulen kommen zumeist aus Familien, deren Kapital noch deutlich höher ist als jenes, das Eltern von Studierenden, die an Universitäten eingeschrieben sind, akkumuliert haben (Sonderegger, 2018, S. 97). Schaffen es dennoch Studierende mit Migrationserfahrung oder aus dem Ausland an eine der erwähnten Hochschulen, kommt es nicht selten zu Exotisierung: „Sobald die soziale, ökonomische, gesundheitliche etc. Situation dieser anderen Studierenden und ihre spezifischen Erfahrungen jedoch zu Reibungen innerhalb der Institution führen, verschiebt sich der Diskurs von Heterogenität, Vielfalt und Bereicherung hin zu einer Behandlung von ‚Problemfällen‘.“ (Sonderegger, 2018, S. 97) Die Kunst- und Musikhochschulen schmücken sich also mit Studierenden, die nicht aus der Dominanzgesellschaft stammen; aber eben *nur so lange*, wie sie die eingespielten Routinen nicht stören. Kommt es zu Passungsproblemen, werden diese meist zur Seite der Studierenden hin aufgelöst. Organisationstheoretisch gesprochen: Die erforschten Hochschulen rechnen mit der Bringschuld der Studierenden, nicht mit der Holschuld der eigenen Einrichtung. *Doing Class* wird hier noch stärker praktiziert als in anderen Hochschultypen (Kalthoff, 2006).

Diese Fragen standen bei der Abschlusskonferenz im Zentrum. Dass sie nicht ungehört verhallten, war auch der Tatsache geschuldet, dass es den Organisator:innen gelungen war, Vertreter:innen der Hochschulleitungen der beforschten Einrichtungen zur Teilnahme zu bewegen. Die Konferenz war keine Gelegenheit zum Schaulaufen: Hier mussten sich die Rektoratsmitglieder rechtfertigen für diskriminierende Praktiken, die den Alltag der Studierenden prägen. Pointiert formuliert: Die Abschlusskonferenz, die reich war an aufgebrachten Beiträgen aus dem Publikum, machte das *hidden curriculum* explizit. Die Vorderbühne wurde mit der Hinterbühne kontrastiert, die *Rhetorik der Inklusion* mit der *Praxis der Exklusion*.

Selbstbefragung in der Erziehungswissenschaft

Damit komme ich zu unserer Disziplin. Auch hier geraten die Dinge in Bewegung. Innerhalb der Erziehungswissenschaft werden die Stimmen derer lauter, die sich dafür einsetzen, neue Wege in der Theoriebildung zu erkunden, die pädagogische Semantik zu überprüfen, mit Lehr- und Schreibformen zu experimentieren – kurz: die blinden Flecken des pädagogischen Denkstils zu erhellen. Solche Bemühungen gab es auch in der Vergangenheit. Aber seit einigen Jahren nehmen solche Unternehmungen deutlich zu; sie gewinnen an Dynamik, treffen auf Interesse, verschaffen sich Gehör.

An einem dieser Projekte bin ich selbst beteiligt. Der Band ‚Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ reagiert auf Verschiebungen im pädagogischen Vokabular. Milena Feldmann, Carlotta Voß, Kai Wortmann und ich wollten diese Bewegung einfangen, wollten ‚Neuankömmlinge‘ wie Hegemonie und Othering, Privileg und Vulnerabilität vorstellen – und an die Seite etablierter Begriffe stellen. Wir wollten fragen, was das pädagogische Vokabular zur Analyse der Krisen, die unsere Zeit prägen, beiträgt. Zu fragen ist indes auch, wo es womöglich mitverantwortlich ist, wo es Ressentiments verstärkt und unterkomplexen Problemfassungen begünstigt. Ein Beitrag unseres Buches liegt mir besonders am Herzen. Er stammt von Edgar Forster. Kurz, nachdem er ‚Dekolonialität‘ verfasst hatte, starb er. Zuvor hatte er über seinen Beitrag geschrieben: „Der Text bleibt an einigen Stellen ... dunkel oder es bleibt bei Andeutungen. Vielleicht regt das zu Diskussionen, zum Weiterlesen oder zum Selbsterschreiben an“ (Feldmann et al., 2024, S. 15).

Dekolonialität steht im Zentrum eines weiteren aktuellen Buchprojekts. ‚Erziehungswissenschaften dekolonisieren‘ ist ein Beispiel dafür, wie die machtkritische Selbstbefragung der Erziehungswissenschaft Gestalt annehmen kann. Initiiert und herausgegeben von Yaliz Akbaba und Alisha M.B. Heinemann, versammelt es auf mehr als 600 Seiten die Stimmen von meist jüngeren Kolleg:innen, die in den Bereichen rassismuskritische Bildungsarbeit, Diskriminierungskritik, Dekolonialität und/oder Postkolonialität forschen und lehren.

Eine Stärke der Einleitung besteht darin, dass Akbaba und Heinemann hier der Nachweis gelingt, dass die Dekolonialisierung der Erziehungswissenschaft keine delikate Angelegenheit ist, die den Händen einer kleinen Gruppe von Expert:innen anvertraut werden sollte. Was auf dem Spiel steht, betrifft die ganze Disziplin:

Die ungerechte Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten auf diesem Planeten wird entsprechend dieser Lesart insbesondere durch die Ideologien des westlichen Imperialismus und damit des Kapitalismus legitimiert. Diese ideologischen Konzepte sind über den Macht-Wissen-Komplex tief in die Subjekte eingeschrieben. Insbesondere aus der Perspektive marginalisierter Subjekte werden daher gegenhegemoniale Interventionen in koloniale Diskurse gefordert. Mit dieser Forderung kommen zentral jene Einrichtungen und Disziplinen in den Blick, die (hegemoniales) Wissen (re-)produzieren und damit die Ideologien der Macht-Wissen-Komplexe speisen: Schulen und Universitäten und damit insbesondere die Erziehungs- und Bildungswissenschaften. (Akbaba & Heinemann, 2023, S. 20)

Die Dekolonisierung der eigenen Wissensbestände zu betreiben, die Praktiken der Kanonisierung zu befragen oder die Modi der Geschichtsschreibung zu untersuchen, betrifft uns alle. Wir sollten dies nicht als Spezialdiskurs begreifen und an eine kleine Community delegieren. Die Fragen, die hier verhandelt werden, sind von so weitreichender Art, dass wir eine kollektive Verantwortung für deren Behandlung entwickeln sollten (Voß & Rieger-Ladich, 2025). Genau dieser Spirit eines gemeinschaftlichen Aufbruchs prägt das Buch. Beginnt man zu blättern, stößt man auf Gedichte, Zeichnungen und Fotostrecken. Die Beiträge, die grundlagentheoretische Fragestellungen behandeln und Methodenfragen treten also in den Dialog mit ästhetischen Artefakten, die sich der Logik des Begriffs entziehen. Und so ist es ein vielstimmiger Chor, der sich hier versammelt. Gemeinsam betreiben sie das, was bell hooks ‚talking back‘ nannte.

Was viele Autor:innen dieses Bandes auszeichnet – die bewusste (wissenschafts-)politische Positionierung und die Reflexion auf die narrative Dimension des eigenen Schreibens –, kennzeichnet auch weitere Beiträge,

die in der jüngsten Zeit vorgelegt wurden. Nicht allein Simone Müller (2023) hat unlängst gezeigt, wie der Versuch aussehen kann, epistemische Gewalt nicht länger zu wiederholen und eine andere Form des Schreibens zu erproben. Das gilt auch für Anne Rohstock (2021, S. 251), die für „koproductive ‚slow science‘“ wirbt und in der Historischen Bildungsforschung mit neuen Formen des Erzählens experimentiert. Es handelt sich bei diesen Beiträgen um das, was die feministische Erziehungswissenschaftlerin Christina Thürmer-Rohr ‚dialogisches Schreiben‘ genannt hat – ein Schreiben, das auf die Attitüde der Souveränität verzichtet wie auch auf die Geste des Eroberers. „Beim wissenschaftlichen Schreiben begibt man sich, nie auf ein leeres Feld und nicht in sich, sondern in Dialog mit einem Thema und zugleich mit virtuellen Gesprächspartnern, die ihrerseits etwas zum Thema zu sagen haben.“ (Thürmer-Rohr, 2006, S. 199)

Nimmt man diese Projekte in den Blick – die Praxeologie der Literaturwissenschaft, praxistheoretische Untersuchungen des wissenschaftlichen Feldes, diskriminierungskritische Analysen der Zugänge zum wissenschaftlichen Feld wie auch die Inventur der pädagogischen Semantik und der kolonialen Wissensbestände –, zeigt sich, dass künftig drei Ebenen in den Blick zu nehmen sind. Es reicht nicht, allein die *Handlungen und Intentionen* der Akteur:innen des pädagogischen Diskurses zu erforschen. Mindestens so bedeutsam ist es, *Organisationen und Institutionen* in den Fokus zu nehmen. Und schließlich auch die *epistemischen Strukturen*, die sich in diesen niederschlagen. Eine anspruchsvolle Selbstkritik der Erziehungswissenschaft müsste also das intrikate Zusammenspiel von sozialen Interaktionen, symbolischer Gewalt und institutioneller Diskriminierung, von epistemischer Gewalt, ökonomischen Abhängigkeitsverhältnissen und prekären Beschäftigungsformen untersuchen. Alles andere wäre unterkomplex.

Anmerkung

Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich 2024 im Rahmen des DGfE-Kongresses an der Universität Halle-Wittenberg gehalten habe. Er wurde in einer gekürzten Fassung im Kongressband publiziert, für diese Festschrift jedoch überarbeitet und weitergeführt.

Literatur

- AKBABA, Y., & HEINEMANN, A. M. B. (HRSG.). (2023).** *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Diskurse*. Beltz Juventa.
- ALKEMEYER, T., & BUSCHMANN, N. (2017).** Befähigen: Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Springer VS.
- ARENDT, H. (1967).** *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.
- BALZER, N., & BELLMANN, J. (2023).** Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung: Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In N. Kuhlmann et al. (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft* (S. 35–66). Springer VS.
- BOHL, T., BUDDE, J., & RIEGER-LADICH, M. (HRSG.). (2023A).** *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. überarbeitete Aufl.). Klinkhardt/UTB.
- BOHL, T., SYRING, M., EL DAMATY, Y., FISCHER, S., & KÄHNE, L. (2023B).** *Bildung am Flüchtlingscamp: Abschlussbericht des Projekts 'School Development at Refugee Camps: Status and Perspectives of Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeCe)'*. Tübingen Library Press.
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-80016>
- BRAND, U. (2009).** *Die Multiple Krise: Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik*. Heinrich Böll Stiftung.
- ETZEMÜLLER, T. (HRSG.). (2019).** *Der Auftritt: Performance in der Wissenschaft*. transcript.
- FELDMANN, M., RIEGER-LADICH, M., VOB, C., & WORTMANN, K. (HRSG.). (2024).** *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (2., erweiterte Aufl.). Beltz Juventa.
- FOUCAULT, M. (1991).** *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.
- KALTHOFF, H. (2006).** Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93–122). UVK.
- LUHMANN, N., & SCHORR, K.-E. (1979).** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, S. 345–365.
- MARKOW, J. (2023).** *An der Schwelle: Soziale Ausschlüsse in der Philosophie*. Campus.
- MARTUS, S., & SPOERHASE, C. (2009).** Praxeologie der Literaturwissenschaft. *Geschichte der Germanistik*, 35/36, S. 89–96.
- MARTUS, S., THOMALLA, E., & ZIMMER, D. (2015).** Die Normalität der Krise. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 89(4), S. 510–520.

- MARTUS, S., & SPOERHASE, C. (2022). *Geistesarbeit: Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften*. Suhrkamp.
- MCINTOSH, P. (2024). *Weißsein als Privilege: Die Privilege Papers*. Reclam.
- MÜLLER, S. (2023). Undoing Epistemic Violence in Educational Philosophy: Changing the Story with Donna Haraway's SF. *Austrian Journal of Development Studies, Special Issue: UnDoing Epistemic Violence*, 1/2, S. 139–161.
- NASSEHI, A. (2023). *Gesellschaftliche Grundbegriffe: Ein Glossar der öffentlichen Rede*. Beck.
- RIEGER-LADICH, M. (2015). Scheitern de-/thematisieren: Überlegungen zum pädagogischen Denkstil im Anschluss an Ludwik Fleck und Hans Blumenberg. In F. Ragutt & T. Zumhof (Hrsg.), *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren* (S. 165–180). Springer VS.
- RIEGER-LADICH, M. (2020). Hans Haacke, Andrea Fraser und das Projekt einer gegenhegemonialen Disziplingeschichte. Soziale Passagen: *Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 12, S. 17–33.
- RIEGER-LADICH, M. (2023). Die akademische Streitkultur weiterentwickeln: Über ein männliches Phantasma und feministische Alternativen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III: Perspektiven* (S. 203–224). transcript.
- ROHSTOCK, A. (2021). Snoopying history – Bildungsgeschichte als ko-produktive 'slow science' und das Potenzial der Geruchsgeschichte für die Erziehungswissenschaft. In L. Böckmann et al. (Hrsg.), *Creativity, Courage, Chances: Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos* (S. 251–282). Tübingen Library Publishing.
- SCHMIDT, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.
- SONDEREGGER, R. (2016). Praktiken im Vollzug, in der Theorie und als Objekt der Kritik: Eine sehr kurze Einführung in Praxistheorien. In E. Gaugele & J. Kastner (Hrsg.), *Critical Studies: Kultur- und Sozialtheorie im Kunstfeld* (S. 303–323). Springer VS.
- SONDEREGGER, R. (2018). Doing Class: Hochschulzugang, Kunst und das Gewürz- Andere. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 19(2), S. 93–100.
- THÜRMER-ROHR, C. (2006). Dialogisches und monologisches Schreiben. In W. Kissling & G. Perko (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen. Desiderate. Konzepte* (S. 199–213). Studienverlag.
- VOß, C., & RIEGER-LADICH, M. (2025). Rezension von: Akbaba, Y., & Heinemann, A. M. B. (Hrsg.). (2023). *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Diskurse*. Beltz Juventa. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 3, S. 132–135.

Nachwort

Thorsten Bohl und die Tübinger Lehrkräftebildung aus der Innensicht

Ein anekdotischer Bericht

Frank Loose

Thorsten Bohl, Gründungsdirektor der Tübinger School of Education (TüSE), und ich als stellvertretender Direktor arbeiten seit Anbeginn der TüSE im Jahr 2015 eng zusammen, wobei mein Arbeitsumfeld hauptsächlich das eigentliche Lehramtsstudium mit seiner Lehre betrifft. Es ist dabei vielleicht tatsächlich angesagt, einen kurzen Blick zurück in das Jahr 2015, oder eigentlich sogar die mindestens zwei Jahre davor, zu werfen, als die Idee einer School of Education, die alle Belange einer zeitgemäßen Lehrkräftebildung während der ersten Phase, und nicht nur dort, umfasst, aufkam. Vorher gab es an der Eberhard Karls Universität Tübingen nämlich lediglich das damals so genannte Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), welches personell nur durch eine einzige Mittelbaustelle am Dezernat für Studium und Lehre der Universitätsverwaltung und einer halben abgeordneten Lehrkraftstelle besetzt war. Diese Koordinierungsstelle war damals durch Dr. Philipp Thomas besetzt, der in der Zwischenzeit eine Professur für Philosophie und Ethik an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten inne hat. Dieses ZfL organisierte einmal pro Semester eine Sitzung unter der Leitung der Prorektorin für Studium und Lehre, in der aus jedem Fach, welches im Lehramt an der Universität Tübingen vertreten war, ein:e Vertreter:in eingeladen war, dazu Vertreter:innen der Bildungswissenschaft sowie der Zentralen Verwaltung, die sich mit den Feinheiten der Organisation auskannten. Ich war damals der Vertreter der Mathematik und Thorsten Bohl, als Inhaber der Professur für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften insbesondere mit der großen Einführungsvorlesung

für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Tübingen betraut, der Vertreter der Bildungswissenschaften insgesamt.

Nun kamen aus meiner persönlichen Sicht zwei Dinge zusammen, die die Gründung der neuen School in Tübingen zunächst begünstigten. Zum einen wurde bei diesen Sitzungen auch dem letzten Beobachter schnell klar, dass wir dort nur die allergrößten Defizite in der Ausbildung unserer Lehramtsstudierenden versuchten zumindest notdürftig zu beheben. Das waren etwa das Aufheben von zwei großen parallel liegenden Vorlesungen, die freilich nicht parallel belegt werden konnten, oder Gespräche mit bestimmten Fachbereichen, die ohne Rücksicht auf das Zweite Fach einfach aus Gründen der Tradition erhebliche Anteile der zur Verfügung stehenden Zeit in gewissen Fachsemestern für sich in Anspruch nahmen. Bei all diesen Reparaturmaßnahmen war aber offensichtlich keine zu erkennende Gesamtstrategie, geschweige denn eine grundsätzliche Systematik erkennbar. Ich möchte auch noch darauf hinweisen, dass zum damaligen Zeitpunkt bis zum Jahr 2015 in Tübingen, und das galt und gilt teilweise bis heute auch an anderen Universitäten in Baden-Württemberg, im Wesentlichen keine – eine Ausnahme bildeten die Religionswissenschaften in den Christlichen Theologien, später auch in der Islamischen Theologie – professoral besetzte Fachdidaktiken als ein wesentliches Element einer modernen Lehrkräfteausbildung vorhanden waren. Zwar leisteten die Staatlichen Seminare für Lehrerbildung, die für den Vorbereitungsdienst, der so genannten Zweiten Phase in Baden-Württemberg, verantwortlich sind, durch Abordnungen, die letztlich vom Kultusministerium finanziert wurden, Mithilfe, und brachten dadurch in jedem Fall ihre große professionsorientierte Expertise ein, die große Lücke einer auf der aktuellen Forschung basierenden Fachdidaktik, vermochten sie allerdings nicht zu schließen. So gab es zum einen diese klare Erkenntnis, dass sich in der Tübinger Lehrkräftebildung etwas grundlegend ändern musste, wollte man nicht den Anschluss verlieren und damit letztlich wohl mittelfristig auch die Vormachtstellung der lehrerbildenden Universitäten im Land mit der größten Anzahl an Lehramtsstudierenden.

Zum anderen war es aber auch – und solche persönlichen Dinge werden gelegentlich unterschätzt – eine heute vielleicht etwas altmodisch anmutende Männerfreundschaft zwischen drei Hochschullehrern, die sich nicht nur in der Sache einig waren, sondern auch persönlich von Anfang

an gut miteinander konnten. So trafen sich Bohl, Loose und Thomas sehr häufig, und bei weitem nicht nur, wenn die halbjährige Sitzung stattfand, im etwas auf Wiener Kaffeehaus aufgemachten Café Ranitzky direkt gegenüber des mittelalterlichen Tübinger Rathauses auf dem Tübinger Marktplatz, in der Tat übrigens, denke ich, einem der schönsten Plätze Süddeutschlands, um die Zukunft der Tübinger Lehrkräftebildung zu diskutieren. Aus diesen meist sehr konkreten und auch immer wieder humorvollen Gesprächen, ist aus meiner Sicht letztlich die Idee der Tübinger School of Education (TüSE), dem Ort für die Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen entstanden, die 2025, und das ist nur ein Zufall, neben dem 60. Geburtstag ihres Gründungsdirektors auch ihr 10-jähriges Jubiläum feiert.

Von Anfang an war dabei Thorsten Bohl die treibende Kraft. Er verspürte am meisten, dass hier in der Tübinger Lehrkräftebildung nach Jahrzehnten des Stillstands etwas Grundsätzliches geschehen müsse und könne. In diesem Zuge kam auch klar seine besondere Fähigkeit zum strategischen Vorgehen zum Ausdruck, die sich darin zeigte, dass er die Zeichen der Zeit erkannte, als sich eine passende Gelegenheit ergab, die die Möglichkeit bot, eine solche School of Education in Tübingen zu gründen. Es kamen dazu nämlich verschiedene Dinge zusammen: Zum einen wurde das Studium des Lehramts in Baden-Württemberg etwa zur gleichen Zeit, vielleicht etwas früher, von der früheren Staatsexamensstruktur auf die gestufte Bachelor-Master-Struktur umgestellt und in diesem Zuge wurden etliche Forderungen aus dem Bologna-Prozess zur Vergleichbarkeit von Studiengängen in der Europäischen Union, aber auch generell zur besseren Transparenz etwa des Arbeitsaufwandes, der für eine Veranstaltung, einem Modul nötig ist, in dem Sinne ermöglicht zu erfüllen, als dass entsprechende Strukturen, die dies ermöglichten, eingeführt wurden. Zum Zweiten legte der Bund, zusammen mit den Bundesländern, eine groß angelegte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) mit einer Fördersumme von mehr als 500 Millionen Euro in zwei Stufen auf, die in der Breite die dringend nötigen Strukturereformen in der Lehrkräftebildung in Deutschland voranbringen sollte. Und es gab aus meiner Sicht einen dritten Punkt, der, wie sich später erweisen sollte, der Gründung der TüSE äußerst zuträglich war: Die Universität Tübingen wurde zu jener Zeit von einem Amerikanisten geleitet, Prof. Bernd Engler, der selbst ein Lehramtsstudium in Englisch absolviert hatte und

nicht nur deshalb dem Lehramtsstudium an der Universität Tübingen äußerst positiv gegenüberstand. Sein klares Commitment auf einer denkwürdigen Tagung in Ludwigsburg zur Lehrkräftebildung der Zukunft mit dem Titel „Lehrerbildung neu denken“ im Jahr 2012 war der Beginn der Realisierung der TüSE, die in der Tat ein erheblicher Kraftakt war. Neben den üblichen Geburtswehen, die sich bei der Gründung vergleichbarer Institute immer ergeben können, gab es in Tübingen das vermeintliche Defizit, dass die Universität mit keiner der sechs Pädagogischen Hochschulen im Land, so wie es von einer Expertenkommission des Landes empfohlen wurde, kooperieren konnte, weil die Standorte einfach zu weit entfernt liegen. Anders war und ist das in Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Stuttgart und auch in Karlsruhe, wo erst vor Kurzem eine School eingerichtet wurde (und ganz aktuell auch in Ulm). Die Universität Tübingen musste gewissermaßen noch seine ‚eigene Pädagogische Hochschule‘ gründen, wozu insbesondere die Einrichtung von an die 20 Professuren und auch einige Akademische Ratsstellen in kleineren Fächern, was die Anzahl der Studierenden betrifft, gehörte. Welch ein Kraftakt! Und mehr oder weniger für jede dieser Stellen saßen wir dann beim Rektor und verhandelten. Dem wurde dann auch schon mal mulmig angesichts des enormen Zuwachses, was da auf einmal an Professorenstellen in Tübingen dazukam. Und ja, nicht alle, aber doch einige von diesen Professuren kamen ‚on-top‘ dazu und wurden aus Mitteln des Landes, die durch einen anderen Zufall gerade in Tübingen verfügbar waren, finanziert. Es gab auch Stellen, die umgewidmet wurden und da kann man sich vielleicht vorstellen, welche enormen Überzeugungsleistungen in den Fächern notwendig waren, um eine Fachprofessur in eine fachdidaktische Professur umzuwidmen. Und auch hier ist es Thorsten Bohl zu verdanken, dass er einerseits durch seine scharfsinnigen und überzeugenden Argumente, aber auch durch seine Geduld und, ich möchte sogar sagen, seine Leidenschaft, letztlich den Rektor, der ja ‚im Herzen‘ ohnehin auf unserer Seite stand, für die School gewinnen konnte.

So nahm die School so langsam Fahrt auf. Sie sammelte Drittmittel noch und nöcher ein, es mögen inzwischen deutlich über 23 Millionen Euro sein, die sicher auch dazu beitragen, dass die TüSE auch im Gefüge der Tübinger Fakultäten immer mehr zu Ansehen kam und Thorsten Bohl gewissermaßen als ‚Dekan-Kollege‘ betrachtet wurde, obwohl die TüSE ja sehr bewusst

nicht als eigene Fakultät, sondern als eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung gegründet wurde, die direkt dem Rektorat untersteht.

Zwei Jahre nach Gründung bezog die TüSE 2017 die aufwendig renovierte Gründerzeitvilla in der Wilhelmstraße 31. Ihre dynamische Entwicklung schritt stetig voran. Neben der Organisation und Entwicklung von Studium und Lehre im Lehramt etablierten sich auch die neuen Abteilungen in Forschung, Nachwuchsförderung, Internationalisierung und Transfer, die sich den immer breiter werdenden Herausforderungen für ein zeitgemäßes Lehramtsstudium stellen.

Zudem initiierte Thorsten Bohl wesentlich auch neue Strukturen weit über Tübingen hinaus. So steht gegenwärtig die Gründung eines Verbundes aller lehrkräftebildenden Institutionen in Baden-Württemberg auf dem Programm, um beispielsweise bei grundsätzlichen Fragen, wie etwa der stärkeren Gewinnung von Lehramtsstudierenden, um dem immer größer werdenden Lehrkräftemangel zu begegnen, gegenüber den Ministerien, aber auch anderen vorgelagerten Institutionen, die Entscheidungsbefugnisse haben, mit geeinter und damit wesentlich stärkerer Stimme auftreten zu können. Auch bei dieser Initiative halte ich persönlich Thorsten Bohl für eine der treibenden Kräfte und übertreibe damit sicher nicht. Darüber hinaus gibt es in diesen Tagen auch die Initiative eine ‚Deutsche Gesellschaft für Lehrkräftebildung‘ zu gründen, die bundesweit ihre Stimme erheben kann. Bis zur Gründung mag es noch ein etwas weiterer Weg sein, aber auch hier treibt Thorsten Bohl die Initiative unbeirrt und mit beeindruckender Ausdauer voran. So denke ich, dass er nicht nur für die Tübinger School of Education geradezu ein Segen war, sondern für die gesamtdeutsche Entwicklung einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung ein Glücksgriff ist.

Ich möchte diese kleine Anekdotensammlung hier aber nicht nur auf die vor allem strategische Rolle von Thorsten Bohl als Direktor der Tübinger School beschränken, sondern vielleicht abschließend auch noch ein paar Erzählungen aus dem Alltag in der Wilhelmstraße 31, der Jugendstilvilla, die die TüSE bei ihrer Gründung von der Hochschulleitung frisch renoviert zur Verfügung gestellt bekam – auch eine Besonderheit, die dem Gedeihen der Einrichtung außerordentlich förderlich war – ergänzen.

Es ist so, ich habe es bereits angedeutet, dass Thorsten Bohl ein akribischer, disziplinierter und fleißiger Arbeiter ist. Die ersten Mails am Tag bekomme ich in der Regel um 7.00 Uhr, wenn ich, ich gebe es hier gerne zu, noch an meinem Frühstückstisch sitze und versuche in den Tag zu kommen. Thorsten Bohl sitzt da bereits in seinem ‚Cockpit‘ in der Wilhelmstraße, von dem aus er im Grunde das ganze Gebäude überblicken kann, und verschickt nicht nur die ersten Aufträge, sondern auch strategische Überlegungen einer gewissen Länge, die mich fragen lassen, ob er die vergangene Nacht nicht geschlafen hat. Dabei dreht es sich aber nicht nur um inhaltliche Fragen der Lehrkräftebildung, sondern auch um ganz profane Angelegenheiten, wie das Funktionieren der Kaffeemaschine, oder um ihm sehr wichtige personelle Herausforderungen. Er hat dabei eine Besonderheit, die ich sonst selten angetroffen habe: Zum einen will er anstehende Probleme möglichst schnell klären, damit sie sich nicht weiter verschlimmern, zum anderen hat er aber immer sehr empathisch auch die einzelnen Personen im Blick, ganzheitlich sozusagen, und versucht, eine für alle Seiten akzeptable, vor allem wertschätzende Lösung zu finden. Das ist eine besondere Fähigkeit, die letztlich, so denke ich, auch dazu geführt hat, dass die TüSE über die vergangenen zehn Jahre so erfolgreich sein konnte. Denn das beteiligte Personal wurde zum einen sorgfältig ausgewählt, aber dann, wenn die Wahl einmal getroffen wurde, äußerst wertschätzend behandelt, so dass wir über die Zeit hinweg durch das hoch motivierte Personal eine äußerst leistungsfähige und erfolgreiche Einrichtung der Universität werden konnten, an der auch noch eine gute Stimmung herrscht.

So verdanke ich auch persönlich Thorsten Bohl so manchen Beistand in auch sehr kritischen Phasen, als er etwa einmal völlig überraschend bei mir zu Hause mit einem der Stehtische, die die TüSE für ihre Feiern, die sie ab und zu ausrichtet, aufkreuzte und wir dann auf der Straße – dass war schon fast wie im Düsseldorfer Karneval – ein Gläschen zusammen auf das Leben tranken.

Autor:innenverzeichnis

AMOS, KARIN, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

karin.amos@uni-tuebingen.de

BAUER, PETRA, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

petra.bauer@uni-tuebingen.de

BECK, NINA, Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

nina.beck@uni-tuebingen.de

BEZ, SARAH, Dr.; Pädagogische Hochschule Karlsruhe;

sarah.bez@ph-karlsruhe.de

BINICI, ERKAN, Dr.; Universität Münster;

erkan.binici@uni-muenster.de

BOSCHKI, REINHOLD, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

reinhold.boschki@uni-tuebingen.de

BRAHM, TAIGA, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

taiga.brahm@uni-tuebingen.de

BURDE, JAN-PHILIPP, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

jan-philipp.burde@uni-tuebingen.de

CRAMER, COLIN, Prof. Dr.; Universität Konstanz und Pädagogische Hochschule Thurgau;

colin.cramer@uni-konstanz.de

EMMERICH, MARCUS, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

marcus.emmerich@uni-tuebingen.de

FISCHER, THOMAS, Dr.; Europa-Universität Flensburg;

thomas.fischer@uni-flensburg.de

FÜHRER, CAROLIN, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

GEHRMANN, AXEL, Prof. Dr.; Technische Universität Dresden;

axel.gehrmann@tu-dresden.de

GOEZE, ANNIKA, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

annika.goeze@uni-tuebingen.de

GRUNDER, HANS-ULRICH, Prof. Dr.; Universität Basel;

hansulrich.grunder@unibas.ch

HÄCKER, THOMAS, Prof. Dr.; Universität Rostock;

thomas.haecker@uni-rostock.de

HARANT, MARTIN, PD Dr. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

martin.harant@uni-tuebingen.de

HEYDEN, FRANZISKA, Dr.; Universität Rostock;

franziska.heyden@uni-rostock.de

HIRN, MICHAEL; GEW Baden-Württemberg;

michael.hirn@gew-bw.de

HUBER, CHRISTOPH; Tübinger Akademie für Fortbildung (TAFB);

christoph.huber@ife.uni-tuebingen

HÜBNER, NICOLAS, Prof. Dr.; Universität Bonn;

nhuebner@uni-bonn.de

KANSTEINER, KATJA, Prof. Dr.; Freie Universität Bozen;

Katja.Kansteiner@unibz.it

KLEINKNECHT, MARC, Prof. Dr.; Leuphana Universität Lüneburg;

marc.kleinknecht@leuphana.de

KNIEP, KATHRIN; Eberhard Karls Universität Tübingen;

kathrin.kniep@uni-tuebingen.de

KOCH, KATJA, Prof. Dr.; Technische Universität Braunschweig;

katkoch@tu-bs.de

KOHLER, BRITTA, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

britta.kohler@uni-tuebingen.de

KRATZMEIER, UTE, Dr.; GEW Baden-Württemberg;

ute.kratzmeier@gew-bw.de

KULCSAR, RUBEN, Mag.; Pädagogische Hochschule Oberösterreich;

ruben.kulcsar@ph-ooe.at

KUPER, HARM, Prof. Dr.; Freie Universität Berlin;

harm.kuper@fu-berlin.de

LACHNER, ANDREAS, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

andreas.lachner@uni-tuebingen.de

LOOSE, FRANK, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

frank.loose@uni-tuebingen.de

LUDWIG, LENA, Dr.; Fachhochschule Potsdam;

lena.ludwig@fh-potsdam.de

MAIER, UWE, Prof. Dr.; Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd;

uwe.maier@ph-gmuend.de

MATTERN, ASHER, Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

asher.mattern@uni-tuebingen.de

- MEISSNER, SIBYLLE**, Dr. des.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
sibylle.meissner@uni-tuebingen.de
- MERK, SAMUEL**, Prof. Dr.; Pädagogische Hochschule Karlsruhe;
samuel.merk@ph-karlsruhe.de
- MIGGE, ELISABETH**, Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
elisabeth.migge@uni-tuebingen.de
- MORITZ, DORO**; GEW Baden-Württemberg
- MÜLLER, KATHARINA**, Prof. Dr.; Leibniz Universität Hannover;
katharina.mueller@iew.uni-hannover.de
- NOLD, ANJA**; Eberhard Karls Universität Tübingen;
anja.nold@uni-tuebingen.de
- PARAVICINI, WALTHER**, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
w.paravicini@uni-tuebingen.de
- PREUBKER, ANDREA**; Robert-Bosch-Stiftung;
andrea.preussker@bosch-stiftung.de
- PRINZ, EVA**, Dr. des.; Pädagogische Hochschule Karlsruhe;
eva.prinz@ph-karlsruhe.de
- RHEINLÄNDER, KATHRIN**, Dr.; Europa-Universität Flensburg;
kathrin.rheinlaender@uni-flensburg.de
- RICHEY, PETRA**, Dr.; Universität Kassel;
petra.richey@uni-kassel.de
- RIEGER-LADICH, MARKUS**, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de
- RÜBBEN, RICARDA**, Dr.; Otto-Friedrich-Universität Bamberg;
ricarda.ruebben@uni-bamberg.de
- SCHEITER, KATHARINA**, Prof. Dr.; Universität Potsdam;
katharina.scheiter@uni-potsdam.de
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE**, Prof. Dr.; Otto-Friedrich-Universität Bamberg;
annette.scheunpflug@uni-bamberg.de
- SCHMID, JOSEF**, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
josef.schmid@uni-tuebingen.de
- SCHMIDT, KIRSTIN**, Dr.; Pädagogische Hochschule Karlsruhe;
kirstin.schmidt@ph-karlsruhe.de
- SCHNEBEL, STEFANIE**, Prof. Dr.; Pädagogische Hochschule Weingarten;
schnebel@ph-weingarten.de

SCHNEIDER, JÜRGEN, Dr.; DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation;
ju.schneider@dipf.de

SCHNEIDER, MATTHIAS; GEW Baden-Württemberg;
matthias.schneider@gew-bw.de

SCHRADER, JOSEF, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
josef.schrader@uni-tuebingen.de

SCHWARZER, STEFAN, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
stefan.schwarzer@uni-tuebingen.de

SCHWEITZER, FRIEDRICH, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

STAUBER, BARBARA, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
barbara.stauber@uni-tuebingen.de

STREBLOW, LILIAN, Dr.; Universität Bielefeld;
lilian.streblow@uni-bielefeld.de

STÜRMER, KATHLEEN, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
kathleen.stuermer@uni-tuebingen.de

SUST-DIPPEL, LARISSA; Tübinger Akademie für Fortbildung (TAFB)

SYRING, MARCUS, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
marcus.syring@uni-tuebingen.de

TESCH, BERND, Prof. Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;
bernd.tesch@uni-tuebingen.de

THOMAS, PHILIPP, Prof. Dr.; Pädagogische Hochschule Weingarten;
thomas01@ph-weingarten.de

TRAUTMANN, MATTHIAS, Prof. Dr.; Universität Siegen;
matthias.trautmann@uni-siegen.de

ULFAT, FAHIMAH, Prof. Dr.; Universität Münster;
fahimah.ulfat@uni-muenster.de

VAN ACKEREN-MINDL, ISABELL, Prof. Dr.; Universität Duisburg-Essen;
isabell.van-ackeren@uni-due.de

WACKER, ALBRECHT, Prof. Dr.; Pädagogische Hochschule Ludwigsburg;
albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de

WALM, MAIK; Universität Rostock;
maik.walm@uni-rostock.de

WEINHARDT, MARC, Prof. Dr.; Johannes Gutenberg Universität Mainz;
marc.weinhardt@uni-mainz.de

WESSELBORG, BÄRBEL, Prof. Dr.; Fließner Fachhochschule Düsseldorf;

wesselborg@fließner-fachhochschule.de

WOLF, DAGMAR; Robert-Bosch-Stiftung;

dagmar.wolf@bosch-stiftung.de

ZIPPERLE, MIRJANA, Dr.; Eberhard Karls Universität Tübingen;

mirjana.zipperle@uni-tuebingen.de

BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl

Diese Festschrift für Thorsten Bohl anlässlich seines 60. Geburtstags soll sein umfassendes Wirken als Schulpädagoge würdigen - als eines Erziehungswissenschaftlers, dessen Denken und Handeln auf Veränderung, Verbesserung und Gestaltung gerichtet ist.

Der Titel bringt programmatisch auf den Punkt, was Thorsten Bohl auszeichnet: Bildung als gesellschaftliche Aufgabe ernst zu nehmen, sie besser zu denken – jenseits einer reinen Effizienzlogik – und schließlich auch ins Machen zu kommen, um Wissenschaft und Praxis wirksam zu verbinden.

In fünf thematischen Kapiteln greifen über 30 Beiträge zentrale Fragen zu Unterricht, Schule, Bildungssystem, Lehrer:innen und Lehrkräftebildung auf. Dabei werden Perspektiven aus Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik miteinander verschränkt.

Der Band richtet sich an alle, die sich für qualitätsvolle schulische Bildung interessieren und auf der Suche nach innovativen Ansätzen sind – sei es in Forschung, Lehrkräftebildung oder professioneller Praxis. BILDUNG | BESSER | MACHEN ist eine Einladung zum Nachdenken und Weiterdenken – und zugleich ein Ausdruck großer Anerkennung für das Wirken von Thorsten Bohl.

Prof. Dr. Marcus Syring ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Dr. Nina Beck ist Erziehungswissenschaftlerin und Geschäftsführerin der Tübingen School of Education.

Prof. Dr. Britta Kohler ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Dr. Sibylle Meissner ist Erziehungswissenschaftlerin und Geschäftsführerin der Tübingen School of Education.