



Segregierte
Schulen –
Schulen mit
besonderen
Heraus-
forderungen?

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 4
2021

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Stefanie Thurnheer, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

21. Jahrgang (2021)
Heft 4

Segregierte Schulen –
Schulen mit besonderen
Herausforderungen?

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Stefanie Thurnheer, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.lg. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 13

01 14

Nicolle Pfaff und Carolin Rotter
Pädagogisches Handeln an segregierten Schulen.
Besondere Anforderungen an Lehrkräfte?

02 26

Thomas Schübel und Ursula Winklhofer
Anerkennung als pädagogische Aufgabe.
Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen

03 40

Susanne Prediger
Expertise für Fachunterricht
an Schulen in besonderen Lagen.
Fachdidaktische Perspektiven

04 52

Kerstin Darge, Jonas Weyers und Johannes König
Professionelles Engagement im Referendariat.
Eine Frage der sozialräumlichen Lage?

05 64

Gisela Grimme und Heike von der Fecht
Wertschätzend miteinander umgehen

76	06 <i>Chantal Kamm</i> Schulentwicklung ermöglichen in herausfordernden Lagen
87	STICHWORT
88	07 <i>Kathrin Racherbäumer und Nina Bremm</i> Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven
99	REZENSION
109	AGENDA
111	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Anke B. Liegmann
Claudia Schuchart

Was unterscheidet Einzelschulen voneinander? Diese Frage stellt sich in der Schul- und Bildungsforschung einerseits aus einer steuerungs-theoretischen Perspektive (Stichwort „selbständige Schule“) und andererseits aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung (Stichwort „faire Vergleiche“). Aus steuerungstheoretischer Perspektive werden Strukturen und Prozesse der Einzelschule im Sinne von Schulentwicklung thematisiert, die Schulen als „Lernende Organisationen“ adressieren, während die Schuleffektivitätsforschung nach Bedingungen der Einzelschule fragt, die zu guten Leistungsergebnissen ihrer Schüler*innen führen. Eng verknüpft mit der zweiten Perspektive ist die Berücksichtigung von strukturellen Bedingungen, denen sich die Einzelschule ausgesetzt sieht, wie beispielsweise das sozialräumliche Einzugsgebiet und die verfügbaren materiellen und personellen Ressourcen, die sehr unterschiedliche Bedingungen für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen darstellen können. Schulen, die sich aufgrund ihrer heterogenen bzw. diversen Schülerschaft vor besondere Herausforderungen gestellt sehen, stehen im Fokus dieses Heftes.

Die besonderen Herausforderungen bestehen insbesondere darin, allen Schüler*innen gute Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten und damit zum Ausgleich von Bildungsungleichheiten beizutragen. In der Tradition der Schulentwicklungsforschung werden Schulen als Systeme gesehen, in denen Lehrkräften die Rolle von Schulentwicklungsakteuren zukommt. Prozesse der Schulentwicklung und die Frage, wie Schulen mit besonderen Herausforderungen dabei unterstützt werden können, sich weiterzuentwickeln und bestenfalls zu ‚erwartungswidrig guten Schulen‘ (Bremm et al., 2016; van Ackeren et al., 2021) werden, stehen dabei im Fokus der Aufmerksamkeit. Um mit einem solchen Fokus Stigmatisierungen und Herabsetzungen zu vermeiden, stellt sich immer wieder auch die Frage nach begrifflicher Präzision (Bremm et al., 2016; Fölker et al., 2015; Tulowitzki et al., 2020) und Identifikation (Isaac, 2011; Weishaupt, 2016): Welche Schulen werden als Schulen „mit besonderen Herausforderungen“ gesehen?

Für dieses Heft haben wir uns entschieden, im Titel auf ‚segregierte‘ Schulen als Schulen ‚mit besonderen Herausforderungen‘ zu verweisen, wohlwissend, dass diese Begriffe unscharf sind. Mit diesem Titel möchten wir jedoch einerseits den Bezug zu dem in der Forschung – und auch in den Beiträgen dieses Heftes – oft verwendeten Begriff der ‚Schulen in herausfordernden Lagen‘ (van Ackeren et al., 2021) her-

stellen, der für eine sozialräumliche Positionsbestimmung der Schulen steht und die Segregation in städtischen Quartieren mit vielfältigen Benachteiligungen und einer damit verbundenen Schülerzusammensetzung einer Schule berücksichtigt. Zum anderen verweist der Titel darauf, dass Segregation an Schulen nicht nur durch die Lage mit besonderen Herausforderungen verbunden sein kann, vielmehr stellt im deutschsprachigen Kontext insbesondere die Sekundarschulart eine eigenständige strukturelle Bedingung dar. Durch schulartspezifische Selektionskriterien wird auch unabhängig von der sozialräumlichen Lage eine Schülerzusammensetzung evoziert, die zu (benachteiligenden) differenziellen Entwicklungsmilieus führen kann (z. B. Baumert et al., 2003; Felouzis & Charmillot, 2013) und somit je besondere pädagogische Herausforderungen fordert, denen sich Lehrkräfte stellen müssen (Helsper, 2012).

Mit den Beiträgen in diesem Heft möchten wir es Lehrkräfteausbilder*innen sowie Lehramtsstudierenden ermöglichen, einen theoretischen und praktischen Einblick in wichtige Themenfelder von Schulen mit besonderen Herausforderungen zu gewinnen. Als zentrale Perspektiven auf diese Thematik haben wir eine professionstheoretische, eine fachdidaktische und eine anerkennungstheoretische Perspektive ausgewählt, die in drei Kernartikeln in ihren Bezügen zum Heftthema genauer beleuchtet werden. *Nicole Pfaff* und *Carolin Rötter* gehen der Frage nach, inwiefern aus professionstheoretischen und schulpädagogischen Ansätzen für Lehrkräfte an segregierten Schulen spezifische Professionalisierungsanforderungen abgeleitet werden können. Sie kommen zu dem Schluss, dass dies nicht grundsätzlich der Fall sei, Lehrer*innen an diesen Schulen aber für Schüler*innen eher als an anderen Schulen zu „signifikanten Anderen“ werden. Diese Perspektive wird im Kernartikel von *Thomas Schübel* und *Ursula Winklhofer* aufgegriffen, die herausstellen, dass Schüler-Lehrerbeziehungen, die sich durch einen hohen Grad von Anerkennung auszeichnen, von großer Bedeutung für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen sind. Die Autor*innen arbeiten insbesondere heraus, wie anerkennende Beziehungen als diversitätssensible Beziehungen in herausfordernden Kontexten entwickelt und gestaltet werden können. *Susanne Prediger* schließlich geht in ihrem Beitrag davon aus, dass es an segregierten Schulen besonderer Anstrengungen bedarf, um qualitätsvolle Lerngelegenheiten zu schaffen. Am Beispiel der Mathematikdidaktik zeigt sie auf, dass an die Stelle einer Orientierung an

distalen herkunftsbedingten Merkmalen von Schüler*innen – die häufig defizitorientiert sind – eine Orientierung an Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten treten sollte, da nur dieser Perspektivenwechsel in effektive Förderstrategien münden kann.

Insgesamt zeigen die Kernartikel auf, wie komplex pädagogisches Handeln an Schulen mit besonderen Herausforderungen sein kann und vielleicht auch sein muss. Dies wird auch deutlich im Forschungsbeitrag von *Kerstin Darge*, *Jonas Weyers* und *Johannes König*, der auf einer Befragung von Lehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase basiert. Die Autor*innen zeigen, dass Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage mehr Fortbildungsaktivitäten planen als jene an Schulen ohne besondere Herausforderungen. Die Autor*innen interpretieren diese Facette des professionellen Engagements als höhere Fortbildungsmotivation, schließen aber auch nicht aus, dass ein höherer Fortbildungsbedarf vorliegt. Wie komplex Schul- und Unterrichtsentwicklung an segregierten Schulen sein kann, wird durch die Praxisberichte aufgegriffen. *Gisela Grimme* und *Heike von der Fercht* von der Elisabeth-Selbert-Schule in Hameln schildern, wie an ihrer Schule, die 2017 mit dem Deutschen Schulpreis prämiert wurde, der Aufbau und die Pflege eines wertschätzenden und anerkennenden Miteinanders nur dann erfolgreich sein kann, wenn dies gleichzeitig in die Unterrichts- und Schulentwicklung eingebunden ist. Auch *Chantal Kamm* zeigt in ihrer Beschreibung einer Schweizer Grundschule die Bedeutung der Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklung auf, in die als besonderes Merkmal Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und Kreisvertreter*innen eingebunden werden. Beide Praxisbeispiele zeigen, dass die anspruchsvollen Herausforderungen, unter denen diese Schulen arbeiten, konstruktiv von engagierten Akteuren angenommen werden. In der Öffentlichkeit würden diese Schulen möglicherweise dennoch als „Brennpunktschulen“ bezeichnet. *Kathrin Racherbäumer* und *Nina Bremm* diskutieren das Stigmatisierungspotenzial dieses Begriffs kritisch im „Stichwort“ und schlagen vor, künftig den Begriff „Schulen in benachteiligten und benachteiligenden Quartieren“ zu verwenden, um u. a. auf die stigmatisierende Wirkung von Diskursen aufmerksam zu machen.

Den Abschluss dieses Heftes bildet eine kritische Würdigung des Konzeptes der „Resonanzpädagogik“ (Hartmut Rosa) von *Matthias Rürup*, der dieses Konzept und die dazu erschienenen schul- und unterrichtspädagogischen Publikationen daraufhin untersucht, inwiefern es

Lehrkräften an Schulen mit besonderen Herausforderungen als Inspirationsquelle dienen kann.

Literatur

- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten—Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 108(4), 323-339.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181-205. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.706032>
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (A18633). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2012). Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen: Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstanderhebungen. *Schule in NRW*, 6, 300-301.
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J. & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. <https://doi.org/10.26041/FHNW-3412>
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen—Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potentiale entwickeln—Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4498782>
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die deutsche Schule*, 108(4), 354-369.



Anke B. Liegmann, Dr., wiss. Mitarbeiterin
in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrkräften
im Kontext von Diversität,
Praxisphasen in der Lehrkräftebildung.

anke.liegmann@uni-due.de



Claudia Schuchart, Dr., Professorin
am Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsbeteiligung,
Durchlässigkeit im Schulsystem,
Ungleichheitsreproduktion durch individuelle,
schulische und schulsystemische Faktoren.

schuchart@uni-wuppertal.de

01

Nicolle Pfaff und Carolin Rotter

Pädagogisches Handeln an segregierten Schulen.
Besondere Anforderungen an Lehrkräfte?

02

Thomas Schübel und Ursula Winklhofer

Anerkennung als pädagogische Aufgabe.
Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen

03

Susanne Prediger

Expertise für Fachunterricht
an Schulen in besonderen Lagen.
Fachdidaktische Perspektiven

04

Kerstin Darge, Jonas Weyers und Johannes König

Professionelles Engagement im Referendariat.
Eine Frage der sozialräumlichen Lage?

05

Gisela Grimme und Heike von der Fecht

Wertschätzend miteinander umgehen

06

Chantal Kamm

Schulentwicklung ermöglichen
in herausfordernden Lagen

01

*Nicolle Pfaff und
Carolin Rotter*

Pädagogisches Handeln
an segregierten Schulen.
Besondere Anforderungen
an Lehrkräfte?

Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern in professionstheoretischen und schulpädagogischen Auseinandersetzungen für Lehrkräfte an Schulen im Kontext sozialräumlicher Marginalisierung spezifische Professionalisierungsanforderungen diskutiert werden.

Je nach Kontext und Forschungstradition variieren sowohl Bezeichnungspraktiken als auch konzeptionelle Fassungen dessen, was als ‚schwierige Lage‘ entworfen wird. Gemeinsam ist den terminologischen und inhaltlichen Zugriffen auf Schule die Unterscheidung sozialstruktureller, sozialräumlicher und soziokultureller Bedingungen von Schule als Organisation vor dem Hintergrund sozial- und bildungspolitischer Transformationen (z. B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Arbeiten zum Thema setzen mit Fragen der Kompetenzentwicklung von Schüler*innen einerseits und schulkulturellen Aspekten der schulischen Zusammenarbeit andererseits unterschiedliche Akzente in der Auseinandersetzung mit der sozialräumlichen Verdichtung von Ungleichheitslagen im Raum der Schule. Dabei konturieren sie jeweils spezifische Aspekte der Professionalität von Lehrkräften an diesen Schulen.

Im Folgenden befragen wir zunächst die Forschung zu Schule im Kontext sozialräumlicher Ungleichheit nach Thematisierungen von Professionalität von Lehrkräften (1) und spezifizieren diese Befunde vor dem Hintergrund einer professionstheoretischen Betrachtung (2). Abschließend diskutieren wir die Frage, ob sich für Lehrkräfte an segregierten Schulen spezifische Anforderungen an Professionalität stellen (3).

Befunde zu Lehrkräften an segregierten Schulen

Forschungen zu Schule und sozialräumlicher Ungleichheit betonen, dass mit der Arbeit an segregierten Schulen besondere Herausforderungen verbunden sind (z. B. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021). Diese werden vor allem in ungünstigen Lernausgangsbedingungen solcher Schülerschaften gesehen (Fölker et al., 2015), die durch einen hohen Anteil von Schüler*innen aus Familien mit sozialpolitischem Unterstützungsbedarf und aus (neu) zugewanderten Familien gekennzeichnet sind. Vorangetrieben durch Prozesse der Deregulie-

zung im Bildungssystem zeichnet sich für Schulen in benachteiligten Quartieren eine starke soziale Segregation von Schülerschaften ab (Stošić, 2015; Terpoorten, 2014). US-amerikanische Studien weisen auf ähnliche Effekte in der Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft hin, wobei für Schulen in benachteiligten Quartieren eine höhere Lehrerfluktuation sowie insgesamt ein niedrigeres Qualifizierungsniveau von Lehrkräften und Schulleitungen charakteristisch ist (z. B. Clotfelter, Ladd, Vigdor & Wheeler, 2007; vgl. auch Richter & Marx, 2019).

Seit längerem zeigen Studien im Forschungsfeld der Schuleffektivitätsforschung, dass mit der Zusammensetzung von Schülerschaften insbesondere in urbanen Räumen negative ‚Kompositionseffekte‘ auf den Kompetenzerwerb von Schüler*innen einhergehen (z. B. Ditton & Krüsken, 2007; Sammons, 1999). Metaanalysen und Studien verweisen dabei übereinstimmend auf einige zentrale Effekte auf Schulebene segregierter Schulen, die Hinweise auf leistungsfördernde Eigenschaften von Lehrkräften anbieten:

- Orientierung auf Leistungsentwicklung und hohe Leistungserwartungen (Scheerens, 2013),
- Leistungsmonitoring und Feedbackkultur für Schüler*innen und auf Schulebene (Rutter & Maughan, 2002),
- Klassenführung (Unterrichtsstruktur, Differenzierung, Zieltransparenz) (ebd.),
- Professionelle Gemeinschaften (geteilte Werte, Kooperations- und Feedbackkultur, gemeinsame Reflexionspraxis) (Lomos, Hofman & Bosker, 2011) sowie
- ein positives Beziehungsklima zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (van Ackeren, Racherbäumer, Clausen & Funke, 2016)

An die damit verbundene Forschungsperspektive der Schuleffektivitätsforschung wird zugleich die Kritik gerichtet, Bildungsprozesse nur eingeschränkt in den Blick zu nehmen. Sie bezieht sich u. a. darauf, dass allein die Leistungsentwicklung von Schüler*innen in einzelnen Kompetenzbereichen als Indikator für Schulerfolg herangezogen wird und andere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung ausgeblendet werden (Sahlberg, 2007, S. 164) oder dass der Zusammenhang zwischen Lehrer*innenhandeln und den Leistungen von Schüler*innen unterkomplex modelliert wird (Skourdombis & Gale, 2013). Diese Kritik stützen rekonstruktive Arbeiten zu schulkulturellen Bedingun-

gen und zur pädagogischen Praxis, die etwa an segregierten Schulen folgende Orientierungen und Praktiken bei Lehrkräften finden:

- homogenisierende und abwertende Deutungsmuster gegenüber Schüler*innen und ihren Familien (z. B. Hertel & Fölker, 2015; Kollender, 2020),
- eine massive Reduktion der Unterrichtszeit durch Disziplinierungsmaßnahmen (Baur, 2013) und selektive Beschulungspraktiken für einzelne Schülergruppen, wie etwa neu zugewanderte Schüler*innen (Cudak, 2017),
- die Priorisierung von Störungen, variierende Disziplinierungspraktiken und beschämende Praktiken des Strafens (Hertel, 2021) sowie
- eine reduzierte Leistungsorientierung und unterrichtsersetzende Praktiken (Dent & Hatton, 1996).

In der Gegenüberstellung von Befunden aus Schuleffektivitätsforschung, rekonstruktiven Fallstudien und Erfahrungen aus Schulentwicklungsprogrammen zeigen sich Analogien, die eine hohe Bedeutung von professionellen Orientierungen, spezifische Lern- und Unterrichtsarrangements sowie die Relevanz von Kooperation und Netzwerkbildung verdeutlichen. Im Folgenden werden die skizzierten Befunde zu Schule und Segregation vor der Folie unterschiedlicher professionstheoretischer Perspektiven präzisiert.

Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften

Bezug genommen wird bei der professionstheoretischen Analyse der oben skizzierten Befunde auf die beiden prominenten Ansätze zur Bestimmung pädagogischer Professionalität: den strukturtheoretischen und den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz. Diese beiden Ansätze unterscheiden sich deutlich in ihrer jeweiligen Konturierung des Gegenstands als auch in ihrer theoretischen Fundierung (Terhart, 2011).

Die Expertiseforschung weiterführend werden im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz verschiedene Wissensdimensionen und Kompetenzen unterschieden, die für die Bearbeitung der Aufgaben von Lehrkräften notwendig sind. Bestimmend für die deutschsprachige Forschung zur Professionalität von Lehrkräften ist das Modell der

pädagogischen Handlungskompetenz, wie es im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelt wurde (Kunter, Baumert & Blum, 2011). Unterschieden werden in diesem Modell Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation. Damit werden neben Wissens-elementen auch nicht-kognitive Kompetenzfacetten berücksichtigt. Kern der pädagogischen Handlungskompetenz ist das Professionswissen unterteilt in verschiedene Wissensfacetten: das Fachwissen, das pädagogische Wissen (z. B. Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse, über Unterrichtsmethoden oder Klassenführungsstrategien) und das fachdidaktische Wissen (z. B. methodisch-didaktische Aufbereitung von Inhalten). Die Kompetenzen fokussieren das Unterrichten als die Kernaktivität von Lehrkräften und werden somit als Voraussetzungen zur erfolgreichen Bearbeitung zentraler Anforderungen des Lehrer*innenberufs gesehen. Im Rahmen der COACTIV-Studie werden Kompetenzen von Lehrkräften jedoch nicht mit Blick auf den Schulstandort vergleichend untersucht. Allerdings lassen sich aus den Befunden der Schuleffektivitätsforschung dementsprechende Hinweise ableiten. Demnach zeichnen sich – gemessen an den Leistungen der Schüler*innen – erfolgreiche Lehrkräfte an segregierten Schulen insbesondere durch Kompetenzen im Bereich der Klassenführung aus. Die Bedeutung einer effizienten Klassenführung als Bestandteil des pädagogischen Wissens von Lehrkräften konnte jedoch auch in zahlreichen Studien unabhängig von spezifischen sozialstrukturellen Rahmenbedingungen nachgewiesen werden (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Einen weiteren Bestandteil der pädagogischen Handlungskompetenz bilden laut dem COACTIV-Modell Überzeugungen. Lehrkräfte entwickeln im Verlaufe ihrer beruflichen Entwicklung differenzierte Überzeugungen z. B. über Schüler*innen, über sich selbst sowie über erfolgreiche Lernprozesse in ihrem Fach. Die eingangs referierten Befunde zu Schule und sozialräumlicher Ungleichheit weisen auf eine hohe Bedeutung von Überzeugungen von Lehrkräften hin und betonen dabei einerseits Leistungserwartungen und andererseits Klientelkonstruktionen. Hieran schließen in der kompetenztheoretischen Forschung zur Lehrerprofessionalität etwa Studien zu migrationsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften an, in denen sich Unterschiede im unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften mit unterschiedlichen kulturellen Überzeugungen andeuten (zusammenfassend Hachfeld & Syring, 2020). Darüber hinaus zeigen Studien in regionenvergleichenden Analysen negative Leistungserwartungen für Kinder aus benach-

teiligten Sozialmilieus, für Jungen und Kinder aus einzelnen Gruppen von Zuwanderer*innen auf (z. B. Lorenz, 2018).

Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz nimmt im Unterschied zur kompetenztheoretischen Perspektive nicht die Lehrperson in den Blick, sondern zielt auf die strukturellen Spezifika des Lehrer*innenberufs, indem die „grundlegende Handlungsstruktur schulisch-pädagogischer Interaktionen“ (Helsper, 2016, S. 103) und die „damit verbundenen Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln“ (ebd.) fokussiert werden. Laut Oevermann ist für Professionen charakteristisch, dass ihr Handeln darauf ausgerichtet ist, „stellvertretend für Laien [...] deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann, 2002, S. 23). Wesentlich für Professionalität ist also die stellvertretende Krisenlösung mit dem Ziel, bei der Entwicklung lebenspraktischer Autonomie zu unterstützen. Im Falle von Schule handelt es sich um die Lösung von Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen. Bei der Krisenlösung greifen Professionelle auf wissenschaftliches Wissen zurück, das sie jedoch nicht subsumtionslogisch, in Form eines ‚Schema F‘ auf den jeweiligen Einzelfall anwenden können. Vielmehr ist eine nicht standardisierte Anwendung des Wissens notwendig, bei der die Spezifika des Einzelfalls im Rahmen eines rekonstruktiven Fallverstehens berücksichtigt werden und pädagogisch-professionelles Handeln daran ausgerichtet wird, damit „allzu schnelle [...] kategorisierende [...] und subsumtive [...] Klassifikationen“ (Helsper, 2021, S. 148) vermieden werden und Schüler*innen in ihrer individuellen Bedürfnislage in den Blick geraten.

Laut der strukturtheoretisch-rekonstruktiven Theorie pädagogischer Professionalität von Helsper (2002) zeichnet sich der Lehrer*innenberuf dadurch aus, dass Lehrkräfte in ihrem Handeln mit konstitutiven, unauflösbaren Antinomien konfrontiert sind. Professionelle sind also in ihrem beruflichen Alltag strukturell stets mit der Aufgabe konfrontiert, verschiedenen Anforderungen gerecht werden zu müssen, die nicht vereinbar sind und denen nicht gleichzeitig entsprochen werden kann. Mit Blick auf die Nähe-Distanz-Antinomie zeigen empirische Studien, dass Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulkulturen in verschiedener Weise die Beziehung zu ihren Schüler*innen aushandeln. So arbeitet Wiezorek (2007) heraus, dass im Hauptschulkontext in näheorientierten Schulkulturen Lehrkräfte diffuse Adressierungen von Schüler*innen aufnehmen und so versuchen, emotionalen Anerkennungsbedürfnissen insbesondere von Schüler*innen aus prekären Familienverhältnissen gerecht zu werden. Neben damit intendier-

ten Stabilisierungen von Entwicklungs- und Lernprozessen können aus einer solchen Näheorientierung aber auch problematische Beziehungskonstellationen (z. B. Distanzierungsbestrebungen durch Schüler*innen, Entgrenzungen von Lehrkräften) resultieren (vgl. Helsper 2016, S. 116f). Die Bedeutung eines positiven Beziehungsklimas zwischen Lehrkräften und Schüler*innen konnte auch in Studien zu Schulen mit schwierigen sozialräumlichen Bedingungen aufgezeigt werden. Mit Blick auf die vorliegende Thematik ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Hauptschulen nicht zwangsläufig um segregierte Schulen handeln muss.

Die Bearbeitung der Antinomien gründet u. a. auf den eigenen (schul-)biografischen Erfahrungen der Lehrkräfte. Ein zentraler Bestandteil von Professionalität ist somit ein reflexiver Habitus, der es Professionellen ermöglicht, eigene Normalitätsvorstellungen, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in ihren Folgen für pädagogisches Handeln zu reflektieren. Dies scheint insbesondere an segregierten Schulen relevant zu werden, wenn Schüler*innen von Lehrkräften nicht in ihrer Individualität und ihren jeweiligen Bedarfen wahrgenommen, sondern unter Kategorien subsumiert werden, die eng mit stereotypen Vorstellungen z. B. hinsichtlich familiärer Bedingungen des Aufwachsens und Bildungsressourcen sowie -aspirationen verbunden sind (Hertel & Fölker, 2015). Diese stereotypen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verstellen jedoch einen professionellen Blick im Sinne eines rekonstruktiven Fallverstehens, vielmehr erfolgen unreflektierte, möglicherweise biografisch fundierte homogenisierende Zuschreibungen.

Segregation und Lehrer*innenprofessionalität

Jenseits einer Diskussion unterschiedlicher Bestimmungen von Professionalität sind in einer Zusammenschau der empirischen Befunde zu segregierten Schulen mit den beiden theoretischen Perspektiven verschiedene Anforderungen an Lehrerhandeln und Lehrerprofessionalität abzuleiten: Dazu zählen insbesondere:

- eine effiziente Klassenführung,
- der Aufbau einer wertschätzenden Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung,
- eine adaptive, lernförderliche Unterrichtsgestaltung,

- die Wahrnehmung individueller Bedürfnisse von Schüler*innen im Zuge eines rekonstruktiven Fallverstehens sowie
- die Reflexion eigenen Handelns und dessen Konsequenzen.

Diese Anforderungen an Professionalität gelten für alle Lehrkräfte – unabhängig von den jeweiligen einzelschulischen Rahmenbedingungen. An segregierten Schulen stellen sich aus unserer Sicht somit keine spezifischen Bedingungen für die Professionalität von Lehrkräften (aber Lampert & Burnett, 2016). Vielmehr erscheinen – anschließend an die strukturtheoretische Perspektive auf Lehrerprofessionalität – die dem Lehrer*innenberuf strukturimmanenten Herausforderungen für pädagogisch-professionelles Handeln an diesen Schulen wie unter einem Brennglas. Denn mit Blick auf die referierten Befunde ist an Schulen in marginalisierten Sozialräumen von einer erhöhten Wahrscheinlichkeit auszugehen, auf Schüler*innen mit sozialen Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen, fehlenden Anerkennungsbeziehungen oder aus sozialstrukturell deprivierten Familien zu treffen. Zugleich deuten einzelne Studien darauf hin, dass Lehrkräften in wenig privilegierten Sozialräumen eine höhere Bedeutung zukommt, weil peerkulturelle Zusammenhänge schulische Verhaltenserwartungen nicht stützen (z. B. Unterweger, 2019).

Lehrkräfte geraten an segregierten Schulen damit eher in die Situation, zu signifikanten Anderen zu werden, durch die einzelne Schüler*innen erst Zugang zum Bildungssystem bekommen und der Bezug auf die Sache überhaupt möglich wird (Baur, 2013; Helsper, 2016). Einerseits bedeutet dies, dass Lehrkräfte im Sinne eines reflexiven Fremdverstehens die individuelle Lebenswelt der Schüler*innen wahrnehmen bzw. wertschätzen und zwischen der Sachlogik sowie fachlichen Begrifflichkeiten des jeweiligen Unterrichtsgegenstands und dem lebensweltlichen Alltagswissen vermitteln müssen (Combe & Gebhardt, 2012). Andererseits müssen Lehrkräfte an segregierten Schulen in besonderer Weise als Anwält*innen fungieren, sich solidarisieren oder empower, damit Schüler*innen ermächtigt werden, sich gegenüber Zuschreibungen und Diskriminierungen zu positionieren – bei gleichzeitiger Unterstützung einer lebenspraktischen Autonomie und damit eines Ablösungsprozesses von signifikanten Anderen. Bei Lehrkräften setzt dies neben fachlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Kompetenzen Habitussensibilität (Kubisch, 2014) und die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Positioniertheit

sowie den eigenen (schul-)biografischen Erfahrungen voraus. Damit ergeben sich Professionalisierungsanforderungen, die vor dem Hintergrund eines erhöhten Anteils an Quereinsteigenden an segregierten Schulen (Richter & Marx, 2019) insbesondere auch im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen aufgegriffen werden müssen. Zugleich ist jedoch festzuhalten, dass Segregation ein Effekt sozialer Ungleichheit ist und durch sozialpolitische Maßnahmen adressiert werden muss – mit Lehrer*innenbildung allein wird er nicht zu beheben sein (Berliner, 2013).

Literatur

- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.
- Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12), 1-26.
- Clofelter, C., Ladd, H. F., Vigdor, J. & Wheeler, J. (2007). High-Poverty Schools and the Distribution of Teachers and Principals. *North Carolina Law Review*, 85(5), 1345-1367.
- Combe, A. & Gebhardt, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Cudak, K. (2017). *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dent, J. N. & Hatton, E. (1996). Education and poverty: An Australian primary school case study. *Australian Journal of Education*, 40(1), 46-64.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23-38.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9-26). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659-684.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, T. & Fölker, L. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten

- Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105-122). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Kollender, E. (2020). *Eltern-Schule-Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kubisch, S. (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 103-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. München: Waxmann.
- Lampert, J. & Burnett, B. (Eds.). (2016). *Teacher education for high poverty schools*. Dordrecht: Springer International Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149-175.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1385-1395.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147-171.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness. Coming of Age in the twenty-first Century*. Liss: Sweets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (2013). The Use of Theory in School Effectiveness Research Revisited. *School effectiveness and school improvement*, 24(1), 1-38.
- Skourdoumbis, A. & Gale, T. (2013). Classroom teacher effectiveness research: A conceptual critique. *British Educational Research Journal*, 39(5), 892-906.
- Stošić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29-48). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202-224.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. Bochum: ZEFIR.
- Unterweger, G. (2019). Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II). In A. Sieber, G. Egger, M. Un-

- terweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 67-88). Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.) (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Juventa.
- van Ackeren, I., Racherbäumer, K., Clausen, M. & Funke, C. (2016). Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente und -verfahren im Schulwesen* (S. 138-160). Berlin.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.
- Wiezorek, C. (2007). Bildungsentscheidungen und biographische Hintergründe von Hauptschülern. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung* (S. 101-118). Weinheim u. a.: Juventa.

Nicolle Pfaff, Dr., Professorin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsbezogene Ungleichheit,
Bildung und räumliche Segregation,
Jugendforschung



nicolle.pfaff@uni-due.de

Carolin Rotter, Dr., Professorin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Duisburg-Essen.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenhabitus,
Lehrer*innenprofessionalität,
Lehrkräfte mit Migrationshintergrund



carolin.rotter@uni-due.de

02

*Thomas Schübel und
Ursula Winklhofer*

Anerkennung als
pädagogische Aufgabe.
Chancen für Schulen
in herausfordernden Lagen

Ausgerechnet Anerkennung?

Pädagogik ist Beziehung. Das weiß die Schulpädagogik nicht erst, seit John Hattie (2009) in seiner aufwändigen Meta-Analyse belegen konnte, dass die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu den besonders wirkmächtigen Faktoren für guten Unterricht und erfolgreiches Lernen gehört. Beziehung gerät hier in zweierlei Hinsicht in den Blick. Zum einen geht es um Beziehung im Sinne einer didaktischen Bezugnahme auf die Schüler*innen, etwa durch konstruktives Feedback. Zum anderen geht es um die Qualität der pädagogischen Beziehung im Sinne eines als positiv erlebten menschlichen Miteinanders, das von gegenseitigem Respekt und Anerkennung geprägt ist. Wie können anerkennende Beziehungen gerade an Schulen gelingen, bei denen sich in besonderer Weise pädagogische Herausforderungen und gesellschaftliche Verwerfungen zuspitzen? Der vorliegende Beitrag zeigt, warum Anerkennungshandeln einen gangbaren Weg erlaubt, auch unter schwierigen Bedingungen Lernen und Entwicklung zu ermöglichen.

Bedeutung des Beziehungsaspekts

Erziehungswissenschaftlich nimmt die pädagogische Beziehung schon lange eine Schlüsselstellung ein (vgl. Kluge, 1978; Giesecke, 1997), durch die umfassenden Analysen von Hattie (2009) gelangte sie schließlich zu empirischer Evidenz. Hattie sichtete über 800 Meta-Analysen, von denen jede wiederum eine Vielzahl einzelner Studien verglichen hatte, die sich mit den Zusammenhängen der Leistungen von Schüler*innen und Eigenschaften von Schule, Unterricht und individuellen Merkmalen befasst haben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung aktivierende Unterrichtsmethoden, konstruktives Feedback und ein positives Fehlerklima wichtig sind, d. h. eine Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, die auf Kooperation und Akzeptanz beruht. Guter Unterricht ist ganz grundsätzlich gemäß den Ergebnissen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung durch drei Prozessmerkmale gekennzeichnet (Lotz & Lipowsky, 2015, S. 104): eine strukturierte Unterrichtsführung („classroom management“), die kognitive Aktivierung der Schüler*innen sowie ein unterstützendes und schüler*innenorientiertes Sozialklima, wobei sich dieser Aspekt auf die Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Ler-

nenden bezieht. Auch die Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) zeigen positive Effekte auf Lernmotivation und Sozialverhalten, wenn die Beziehungen zu den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften als unterstützend und fair erlebt werden (Kuhn & Fischer, 2014). Positive Beziehungen haben nicht nur Auswirkungen auf die Lernleistung, sondern auch auf das emotionale Wohlbefinden von Schüler*innen, wobei schulisches Wohlbefinden wiederum die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen darstellt (zusammenfassend z. B. Fischer & Richey, 2021, S. 25ff). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen eine erhebliche Bedeutung hat (Überblick u. a. bei Rutter, Bremm & Wachs, 2021, S. 278ff).

Die Qualität der pädagogischen Beziehungen spielt auch für das Wohlbefinden, die berufliche Zufriedenheit und die Gesundheit der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle (Fischer & Richey, 2021). Lehrkräfte, die eine höhere soziale Eingebundenheit mit ihren Schüler*innen erleben, empfinden einen höheren beruflichen Enthusiasmus (Aldrup & Klusmann, 2021) und häufiger Freude an ihrer Arbeit (Klusmann, 2020). Gleichzeitig gehören misslingende pädagogische Beziehungen sowie Motivations-, Verhaltens- und Disziplinprobleme mit den Schüler*innen zu den größten Belastungsfaktoren (Krause, Dorsewagen & Alexander, 2011). Es gibt Hinweise darauf, dass sich das Erleben von Belastungen auf das Verhalten von Lehrkräften und die Unterrichtsgestaltung auswirkt, z. B. durch zu hohes Unterrichtstempo, ungerechtes Verhalten oder wenig Interesse an den Belangen der Lernenden. Dies wiederum verstärkt die Leistungs- und Motivationsprobleme der Schüler*innen, so dass ein negativer Kreislauf entstehen kann (Fischer & Richey, 2021; Richey & Fischer, 2019). Angesichts der Bedeutung des Beziehungsaspekts stellt sich die Frage, wie gerade Schulen in herausfordernden Lagen zu Orten guter sozialer Beziehungen werden können.

Beziehungsgestaltung unter erschwerten Bedingungen

Schulen in herausfordernden Lagen (van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021a) stehen vor der Aufgabe, einen guten Unterricht in Klassen anzubieten, in denen viele Schüler*innen von sozial

benachteiligten Lebenslagen betroffen sind. Schule wird hier zum sozialen Ort, an dem individuelle und soziale Probleme von Schüler*innen (sowie ihren Familien und dem Sozialraum an sich) in besonderer Weise mit herausfordernden Unterrichtssituationen verflochten sind. Die Kennzeichnung von Schulen als „Schulen in herausfordernden Lagen“ birgt allerdings die Gefahr von pauschal negativen Zuschreibungen und Bewertungen, obwohl die sozialräumlich deprivierte Lage solcher Schulen nicht zwangsweise mit dysfunktionaler Schulorganisation, problematischem Schulklima oder unterdurchschnittlichen Lernergebnissen einhergeht (van Ackeren, Holtappels, Bremm, Hillebrand-Petri & Kamski, 2021b). Im Bewusstsein dieses Dilemmas erscheint es dennoch notwendig, die möglichen Herausforderungen solcher Schulen zu benennen (die letztlich nur zugespitzt aktuelle Herausforderungen an Schulen generell betreffen), um angemessene Handlungsstrategien für dieses pädagogische Setting zu entwickeln. Sozialräume in „herausfordernden Lagen“ sind gekennzeichnet durch einen höheren Anteil an Haushalten mit niedrigem Einkommen bzw. Sozialtransfers sowie niedrigen Bildungsabschlüssen, wobei dies häufig mit Migrationserfahrungen in den Familien (Klein, 2017) verknüpft ist. Hinzukommt, dass solche Sozialräume für Kinder und Jugendliche oft wenig Anregung und kulturelle Angebote bieten, sodass allein dadurch Lern- und Erfahrungsräume begrenzt werden (Racherbäumer, 2017). In den Schulen finden sich höhere Anteile an Schüler*innen, die mit begrenzten finanziellen Ressourcen, geringerer bildungsbezogener Unterstützung und/oder beengten Wohnverhältnissen zurechtkommen müssen. Der Bildungserfolg an den entsprechenden Schulen ist teilweise geringer, was sich u. a. in schlechterem Abschneiden bei landesweiten Leistungsvergleichen, niedrigeren Quoten beim Übertritt an weiterführende Schulen sowie höheren Anteilen von Schüler*innen ohne Schulabschluss zeigt (ebd.). Dies kann insgesamt zu einem negativen Image der Schulen beitragen, was es u. a. erschweren kann, gute und ambitionierte Lehrkräfte zu gewinnen und an die Schule zu binden (van Ackeren u. a., 2021b, S. 20). Gleichzeitig ist der (potenzielle) Einfluss von Schulen an solchen Orten besonders groß. Schule wird bedeutsam als Lebens- und Sozialraum, in dem „Anerkennungsgerechtigkeit“ (Racherbäumer, 2017, S. 126) erfahren werden kann. Das Herausfordernde dieser oft als „Problemschulen“ gebrandmarkten Schulen besteht darin, dass in ihnen in besonderer Weise *gesellschaftliche* Problemlagen zum Tragen kommen. Eine der zentralen Voraussetzungen für guten Unterricht –

eine wertschätzende pädagogische Beziehung – ist in solchen Schulen gleichzeitig besonders notwendig und besonders schwer herzustellen. Einen wichtigen und gut erforschten Einfluss auf die Leistungserfolge von Schüler*innen spielt in diesem Zusammenhang die *soziale Wahrnehmung* der Lehrpersonen, d. h. ihre unterschiedlichen (negativen wie positiven) Einstellungen und Erwartungen gegenüber den Schüler*innen (Wysujack, 2021). Studien belegen, dass „die lehrkraftseitige Wahrnehmung der Schüler*innen und Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eher problemorientiert als anerkennend und wertschätzend ist“ (Rutter et al., 2021, S. 279; Racherbäumer, 2017). Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Beziehungsqualität an Schulen in herausfordernden Lagen machen jedoch Mut. Ergebnisse der „Turn around“-Forschung zur Schulentwicklung zeigen, dass das Schulklima und damit eine Kultur wertschätzenden Umgangs ein zentraler Faktor für eine positive Schulentwicklung ist (u. a. Chapman & Harris, 2004). Die Schuleffektivitätsforschung hat eine Reihe von Merkmalen erfolgreicher Schulen ermittelt, die u. a. darauf hinweisen, dass „Vertrauen auf allen Ebenen der Schule ein Merkmal erfolgreicher Schulen darstellt“ (Fischer & Richey, 2021, S. 46). „Dabei zeigt sich häufig, dass gerade Schulen in sozialen Brennpunkten, deren Schülerinnen und Schüler erwartungswidrig gute Leistungen erbringen, eine hohe Beziehungsqualität aufweisen“ (Fischer & Richey, 2021, S. 47). „Schulen in sozial deprivierter Lage, denen es gelingt, positiv auf die Lernleistungen und Bildungslaufbahnen einzuwirken“, zeichnen sich „neben klassischen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität“ durch „eine anerkennende und wertschätzende Beziehung zu Schüler*innen“, „einen freundlichen Umgang miteinander“ sowie durch „hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit“ der Schüler*innen aus (Rutter et al., 2021, S. 279). Eine „ressourcenorientierte Grundhaltung seitens der Lehrkräfte“ ist dabei entscheidend (ebd.). Eine solche Haltung kann als Haltung der Anerkennung näher spezifiziert werden.

Beziehungshandeln als anerkennendes Verhalten

Anerkennung ist ein Kernaspekt positiven Beziehungshandelns. Die pädagogisch relevanten Bedeutungsnuancen von „Anerkennung“ bezeichnen vier verschiedene Aspekte. (1) *Strukturell* ist Anerkennung zunächst nichts weiter als die Bestätigung der (sozialen) Existenz von

jemandem. Im pädagogischen Kontext wäre das allerdings zu wenig. Es geht um eine *positive* Wertbestätigung (zu dieser Unterscheidung vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 73). (2) *Ambivalent* erscheint Anerkennung dadurch, dass Anerkennen immer auch bedeutet, soziale Kategorien herzustellen bzw. zu bestätigen. Indem etwa Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen (z. B. „Migrationshintergrund“) positiv anerkannt werden, wird ein Unterschied betont (unabhängig davon, ob diese Unterscheidung sinnvoll sein mag oder nicht), der auch als diskriminierend wahrgenommen werden könnte. Anerkennung zu gewähren oder zu verweigern ist deshalb immer auch ein machtvoller Akt (Wysujack, 2021, S. 52). (3) *Sozial-normativen* Charakter gewinnt Anerkennung gesellschaftstheoretisch als Voraussetzung gesellschaftlichen Zusammenhalts (vgl. Kaletta, 2008, zur Theorie Wilhelm Heitmeyers). Danach ist Anerkennung die wesentliche gesellschaftliche Antwort auf die Gefahr des Auseinanderdriftens einer Gesellschaft. (4) Mit Blick auf die konkrete pädagogische Beziehung lässt sich Anerkennung *affirmativ-normativ* deuten (kritisch Riedl, 2018). Das hat erziehungswissenschaftlich vor allem Prenzel (2013, S. 61ff) getan, indem sie Solidarität im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993) einfordert. Prenzel (2013, S. 36ff) sieht diesen vierten Anerkennungsaspekt u. a. in der Traditionslinie der Humanistischen Psychologie, die jedem Menschen grundlegende Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale unterstellt.

Folgt man dem Anerkennungs-begriff der Sozialtheorie von Axel Honneth (1994), so lassen sich verschiedene Aspekte, nämlich persönliche, rechtliche und soziale Anerkennung, unterscheiden (vgl. zusammenfassend Wysujack, 2021, 49; für einen Überblick über andere, aber ähnliche Klassifizierungen siehe zusammenfassend Trautmann, 2016, S. 7f und Fischer & Richey, 2021, S. 113). Übertragen auf pädagogische Beziehungen differenziert Prenzel (2013) wie folgt: a) *Persönliche* Anerkennung ist die emotionale „aner kennende Zuwendung von nahen Bezugspersonen im persönlichen Lebensumfeld“, was in der Schule (in Abgrenzung zur Familie) das Prinzip der „Solidarität mit Fremden“ als Anerkennung jedes Menschen als bedürftiges Wesen (ebd., S. 61) umfasst. b) *Rechtliche* Anerkennung ist „Achtung und Respekt in rechtlich verbrieft er Gleichheit und Freiheit“ (ebd.) nach dem Prinzip der Reversibilität pädagogischer Handlungen (als prinzipielle Umkehrbarkeit des Verhaltens auch in die andere Richtung, also von Schüler*in zur Lehrperson). Vor allem Partizipation und Inklusion sind wichtige As-

pekte einer Anerkennung gleicher Freiheiten. c) *Soziale* Anerkennung schließlich bezieht sich bei Prenzel vor allem auf Leistungsbewertungen als „Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen“ (ebd., S. 63). Ein mehrperspektivischer Leistungsbegriff soll sowohl leistungsunabhängige Anerkennung und Zugehörigkeit als auch Leistungsvergleich ermöglichen, und zwar ohne die „lernbehindernde Dominanz“ des Vergleichens (ebd., S. 89). Mit anderen Worten: Beurteilung und Benotung dürfen nicht zu Lasten der positiven Beziehung gehen.

Prenzel (1993) hat mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ aner kennendes Verhalten gesellschaftsbezogen gerahmt. Eine*n Schüler*in so anzuerkennen, wie er*sie ist, bedeutet immer auch, ihn*sie als identifiziert mit bzw. zugehörig zu einem bestimmten sozialen Milieu, einer Kultur, einer Herkunft, einer wie auch immer spezifizierbaren sozialen Identität anzuerkennen, die immer auch Ausdruck eines spezifischen sozialen Status in einer Gesellschaft ist. Eine Pädagogik der Vielfalt ist für Prenzel eine „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel, 1993, S. 62). Danach wird sowohl die Anerkennung von Gleichheit, aber auch von Verschiedenheit, gefordert. Anerkennung stellt in diesem Zusammenhang eine Art politische Maßnahme zur Durchsetzung der Rechte sozial benachteiligter Gruppen, wie Migrant*innen, Frauen, geflüchtete oder behinderte Menschen dar (Prenzel, 1993, S. 133f, S. 158f).

Aner kennendes Verhalten weist immer über die unmittelbare Beziehungssituation hinaus. Besonders deutlich wird das im Falle der *Aberkennung von Anerkennung* in Form von Missachtung. Missachtung kann fatale Folgen haben: Gesamtgesellschaftlich kann sie ein Auseinanderfallen von Gesellschaft zur Folge haben, individuell kann sie unter anderem Gewalt als Ausdruck negativer „Anerkennungsbilanzen“ (Prenzel, 2013, S. 31, mit Bezug auf einen Begriff von Wilhelm Heitmeyer) begründen (für eine Übersicht zum Zusammenhang zwischen Lehrer*innenhandeln und Gewalthandlungen von Schüler*innen vgl. ebd., S. 78ff; vgl. auch Kammler, 2013a). Fischer und Richey (2021, S. 110ff) differenzieren basierend auf Honneth (1994) zwischen emotionaler Missachtung (vor allem verbale Aggressionen), individueller Missachtung (Geringschätzung, Bloßstellung, Demütigung vor allem aufgrund von Leistungen; Absprechen von Entwicklungsmöglichkeiten) und moralischer Missachtung (Absprechen von Rechten sowie sozial nicht reversibles Verhalten). Schäfer und Thompson (2010) unterscheiden zwischen Misshandlung und Vergewaltigung (physische und

psychische Integrität verletzend), Entrechtung und Ausschließung (moralische Zurechnungsfähigkeit absprechen) sowie Beleidigung und Entwürdigung (Verlust persönlicher Wertschätzung). Mit Blick auf Missachtung als Kehrseite von fehlender Anerkennung ist festzustellen, dass Anerkennung „unverzichtbar ist, damit Individuen in ein positives Verhältnis zu sich selbst gelangen“ (ebd., S. 18) und damit bereits gegebene soziale Anerkennungsdefizite in der Schule zumindest nicht noch vergrößert werden.

Interaktionen zwischen Anerkennung und Verletzung

Während körperliche und sexualisierte Gewalt in Bildungsinstitutionen öffentliche Aufmerksamkeit fand und zu eindeutigen Verboten und strafrechtlicher Ahndung führte, werden seelische Verletzungen durch Erwachsene, die Kinder und Jugendliche in der Schule erfahren, oft wenig beachtet, nicht ernst genommen oder bagatellisiert (Prenzel & Winklhofer, 2014). Ergebnisse zur Verbreitung anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster liefern die Daten des Projektnetzes „INTAKT“ (Soziale INTerAKTionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In 15-jähriger Kooperation entstand eine umfassende Datenbank mit mehr als 12.000 Feldvignetten von Interaktionsszenen in Schulen und Kindertageseinrichtungen (Prenzel, 2013). Als Interaktionsformen der Anerkennung galten u. a. Lob, freundlicher Kommentar, Ermutigung zu Leistungen, Trost bei Kummer, Förderung von Kooperation und konstruktives Grenzsetzen. Als Interaktionsformen der Verletzung wurden u. a. eingeordnet: Fehler oder Fehlverhalten böse kritisieren, destruktiver Kommentar, Kinder ignorieren, Kummer nicht beachten, lächerlich machen oder beschämen. Die Auswertung von 11.231 Szenen, in denen 242 Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen (76% Grundschulen, 24% weiterführende Schulen) in ihren Interaktionen mit Schüler*innen beobachtet wurden, kommt zu folgendem Ergebnis: Fast dreiviertel der beobachteten Szenen zeigen anerkennende (11,8% sehr anerkennende, 28,7% leicht anerkennende) und neutrale Handlungsweisen (73,9%), während über 20% der Interaktionen als leicht (14,8%) oder sehr verletzend (5,6%) eingestuft wurden. Darüber hinaus wurden 5,7% der Interaktionen als sehr ambivalent kategorisiert, das heißt, dass auch diese Szenen verletzen-

de Aspekte für einzelne Schüler*innen beinhalten (Wysujack, 2021, S. 109). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die erhobenen Handlungsweisen in der Gegenwart von Zeugen vorkamen. Lehrkräfte, die verletzendes Verhalten an den Tag legten, seien zumeist davon überzeugt gewesen, richtig zu handeln (Prengel, 2013, S. 117). An Schulen und Einrichtungen, in deren Konzeption oder Leitbild eine anerkennende Beziehungsqualität betont wird, fallen die Durchschnittswerte deutlich besser aus, aber auch hier gibt es einzelne Lehrkräfte, die stark dazu neigen, Kinder und Jugendliche zu verletzen.

Wenn von Anerkennung im Schulkontext die Rede ist, geht es nicht nur um Anerkennung gegenüber Schüler*innen, sondern ebenso um Anerkennung unter den Schüler*innen, den Peers (Oswald, 2009; Kammler, 2013b). Das soziale Klima unter Kindern hängt wiederum in hohem Maße von der Qualität der pädagogischen Beziehungen ab (Prengel, 2013, S. 74). Es geht zudem um Anerkennung der Lehrpersonen (und zwar nicht nur durch die Schüler*innen) und um Anerkennung der Schule durch Außenstehende (ihre Anerkennungsgeschichte). In diesem Lichte wird Schule als soziales Feld begreifbar, in dem psychosoziale Problemlagen, die über die Schule in den Sozialraum hinausweisen, in konkreten Unterrichtssituationen anschaulich werden und über Anerkennungshandeln *bewältigbar* werden. Es geht darum, dass Lehrpersonen möglichst in jeder einzelnen Interaktion die positive Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in bestätigen – auch bei „Störungen“. Ein bereits gewachsenes Vertrauen, das heißt eine prinzipiell als anerkennend glaubwürdig gemachte Beziehung, ist dafür die beste Voraussetzung (Fischer & Richey, 2021, 46f). Anerkennung ist allerdings nicht „nur Bestätigung und Lob für die Lernenden“, sondern Anerkennung ist „ebenfalls in der Konfrontation mit Problemen, konstruktiver Kritik oder Grenzsetzungen zu finden“ (Wysujack, 2021, S. 49). Anerkennung ist daher durchaus ambivalent, muss dabei aber „grundsätzlich positiv konnotiert“ sein (ebd., S. 53).

Anerkennung als Problem und Lösung

Lernen ist immer „Lernen in Beziehung“ (Künkler, 2011). Begrenzt sind solche Beziehungen sowohl darin, dass sie keine Begleitung des gesamten Alltags darstellen, sondern sich nur auf einen angemessenen Ausschnitt beziehen als auch darin, dass es (lediglich und im-

merhin) um „genügend gute“ Beziehungen gehen muss, wie Prenzel (2013, S. 47) es in Rekurs auf einen Ausdruck des Psychoanalytikers Winnicot ausdrückt. Im Kern geht es mit „Anerkennung“ als pädagogischer Kategorie um die Funktionsfähigkeit von Schule in einer hochindividualisierten und widersprüchlichen Gesellschaft, die ihre Gesellschaftsmitglieder mit sehr unterschiedlichen „Anerkennungsbilanzen“ (Heitmeyer) ausstattet. Es geht um die – würdigende – Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, der Identität, dem Verhalten und auch mit der Leistung der Schüler*innen unter Rücksichtnahme auf deren „Anerkennungsentbehungen“ (Prenzel, 2013, S. 31). Formen der Missachtung im Schulkontext zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwangsweise immer auch gesellschaftliche Missverständnisse ansprechen. Anerkennungsprobleme in der Schule sind immer auch gesellschaftliche Anerkennungsprobleme. Persönliche Missachtung als Aberkennung von Integrität in Form von Beschämung, Beleidigung oder Demütigung verletzen die persönlichen Schutzgrenzen der Schüler*innen immer insgesamt und nie nur bezogen auf eine Unterrichtssituation. Rechtlich-moralische Missachtung in Form von Diskriminierung, Stigmatisierung, gruppenbezogener Abwertung/ Feindlichkeit oder Exklusion stellen immer auch das Recht auf soziale Zugehörigkeiten (ob Klasse oder Gesellschaft) in Frage. Und die soziale Missachtung als Aberkennung sozialer Wertschätzung wertet insgesamt Begabungen ab und reduziert Gesellschaft auf Leistungsoptimierung mit dem Ergebnis entfremdeter Gesellschaftsverhältnisse. Die Ergebnisse der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung zu Beziehung und Anerkennung stützen die *berufsethischen* Vorstellungen professioneller Pädagogik. Mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte et al., 2017) wurden Leitlinien einer pädagogischen Selbstverpflichtung entwickelt und umfassend begründet, die mittlerweile in der Praxis breit rezipiert werden. Ziel ist es, die wechselseitige Achtung und Würde aller Mitglieder von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen zu stärken, Reflexion anzuregen und Orientierung für die professionelle Entwicklung auf der Beziehungsebene zu bieten. Gerade die Förderung der Reflexionsfähigkeit spielt in der Lehramtsausbildung eine wichtige Rolle. Studien zeigen, dass es probate Wege gibt, um diese Fähigkeit zu trainieren (Lambrecht, 2020). Mit dem Erlernen ist es allerdings noch nicht getan, vielmehr müssen die Schulen (und damit sind wiederum auch deren Träger an-

gesprächen) Ressourcen bereitstellen, damit das gemeinsame Nachdenken über Unterrichts- und Schulgestaltung (z. B. Stichwort: Supervision) zu einem festen Anteil der Schulkultur wird, einer „Kultur der Anerkennung“ (Berg, 2016). Aufgabe von Schule ist es, Schule und Unterricht zu gestalten. Der Fokus auf Anerkennung erlaubt es, mit Beziehungsstörungen in Schule und Unterricht umzugehen, obwohl deren Ursachen zumindest teilweise außerhalb der Schule liegen. Dies erfordert teilweise auch eine stärkere Integration von helfenden und beratenden Aspekten in der pädagogischen Arbeit (Bohnsack, 2013). Anerkennungshandeln in Schule und Unterricht ist eine professionell angemessene Antwort auf Anerkennungsdefizite in der Gesellschaft. Schule kann sie nicht vollends ausgleichen, aber sie kann mit ihnen so umgehen, dass Unterrichten (wieder) möglich wird.

Literatur

- Aldrup, K. & Klusmann, U. (2021). Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften? In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 271-285). Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-88). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Berg, R. (2016). Anerkennung als Kern gelingender Praxis und Schulentwicklung. *Pädagogik* 68(5), 28-31.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben: zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106-127). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin, Deutsches Jugendinstitut München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- Eiden, S. (2021). Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbe-*

- funde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (S. 301-319). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung*. Weinheim: Juventa.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaletta, B. (2008). *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammler, T. (Hrsg.). (2013a). *Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammler, T. (2013b). Anerkennung in der Peergroup. In T. Kammler (Hrsg.), *Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest* (S. 117-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (SHIP Working Paper Reihe, No. 01)*. Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/44384>
- Kluge, N. (1978). *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis: Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem*. Tübingen: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klusmann, U. (2020). *Was Lehrkräfte gesund hält*. Verfügbar unter <https://deutscheschulportal.de/schulkultur/was-lehrkraefte-gesund-haelt/> [26.08.2021].
- Krause, A., Dorsemag, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2014). Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In C. Tillack, J. Fetzer & N. Fischer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2. Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Künkler, T. (2014). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lambrecht, J. & Bosse, S. (2020). Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ zur Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer* innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 137-150.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern* (S. 97-136). München: kopaed.
- Oswald, H. (2009). *Anerkennung durch Gleichaltrige in Kindheit und Jugend. Soziale Passagen*, 1(2), 177-191.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (2014). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 13-17). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. P. Dobbstein & V. Maniti (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann
- Richey, P. & Fischer, N. (2019). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? Wirkt sich die Belastung von Lehrkollegien auf das Beziehungsklima und schulische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern aus? *Empirische Pädagogik*, 33, 414-432.
- Riedl, A. M. (2018). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 36(4), 169-175.
- Rutter, S., Bremm, N. & Wachs, S. (2021). Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 277-300). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2010). Anerkennung – eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 7-34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Trautmann, M. (2016). Anerkennung. *Pädagogik*, 68(5), 6-9.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021a). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021b). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter Anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Thomas Schübel, Dr. phil., Professor
für Soziale Arbeit an der IU München,
Pädagoge und Soziologe.
Arbeitsschwerpunkte:
Humanistische Pädagogik,
Gestaltpädagogik,
kritische Medizinsoziologie.

thomas.schuebel@iu.org



Ursula Winklhofer, M. A., Dipl.-Soz.päd.,
wiss. Referentin am Deutschen Jugendinstitut,
München.
Arbeitsschwerpunkte:
Kindheitsforschung, Kinderrechte,
Qualität pädagogischer Beziehungen.

ursula.winklhofer@poste.de



03

Susanne Prediger

Expertise für Fachunterricht
an Schulen in besonderen Lagen.
Fachdidaktische Perspektiven

Schulen in besonderen Lagen können mit qualitativem Fachunterricht maßgeblich dazu beitragen, allen Lernenden – ungeachtet ihrer sozialen Herkunft – zum Bildungserfolg zu verhelfen. Allerdings gelingt der Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile im deutschen Schulsystem empirisch nachweislich schlechter als in anderen Ländern mit vergleichbarer Sozialstruktur (OECD, 2016). Daher ist aus fachdidaktischer Perspektive zu fragen, welche Expertise Fachlehrkräfte benötigen, um herkunftsbedingte Nachteile nicht zu verstärken, sondern zu überwinden. Am Beispiel des Fachs Mathematik werden dazu einige Befunde vorgestellt und jeweils kurz die Konsequenzen für Aus- und Fortbildung skizziert.

Ausgangspunkt ist der Befund, dass vulnerable Lernende an Schulen in besonderer Lage zu selten qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten erhalten, die den fachdidaktischen Qualitätsdimensionen kognitive Aktivierung, Verstehensorientierung und konstruktive Lernendenunterstützung entsprechen (Abschnitt über „Leistungs- und Gelegenheits-Disparitäten“). Der Befund impliziert erstens, dass Lehrkräfte eine breite fachdidaktische Expertise für qualitativ hochwertigen Unterricht im Allgemeinen brauchen. Zweitens sollen Lehrkräfte die spezifischen Lernvoraussetzungen vulnerabler Lernender berücksichtigen können, um kognitive Aktivierung und mathematische Reichhaltigkeit tatsächlich auch für bislang schwache Lernende zugänglich zu machen. Relevant sind dabei nicht distale herkunftsbedingte Merkmale (wie Migrationshintergrund), sondern die (mit Herkunftsmerkmalen zuweilen verbundenen) unterrichtsnäheren Lernvoraussetzungen (wie Sprachkompetenz oder fachliches Vorwissen) (Abschnitt „Relevante unterrichtsnahe Lernvoraussetzungen“), an denen unterrichtliche Förderpraktiken gezielt ansetzen können (Abschnitt zu „Job-Ability-Framework“). Drittens sind nicht nur Unterstützungspraktiken zum Umgehen fehlender Lernvoraussetzungen zu etablieren (wie es derzeit häufig geschieht), sondern auch Förderpraktiken zu ihrer aktiven Aufarbeitung, dazu ist eine langfristige Orientierung an Lernfortschritten erforderlich (Abschnitt „Förder- statt Unterstützungspraktiken“). Konsequenzen einer so charakterisierten Expertise für Fachunterricht an Schulen in besonderen Lagen für die fachdidaktische Aus- und Fortbildung werden jeweils kurz diskutiert und durch Ausblick auf das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt „Schule macht stark“ konkretisiert (siehe „Fazit“ am Ende des Textes).

Leistungs- und Gelegenheits-Disparitäten

Im US-amerikanischen Diskurs wurde vor einigen Jahren der Forschungsfokus gewendet: Nicht allein die herkunftsbedingten Startnachteile von vulnerablen Lernenden führen zu herkunftsbedingten Leistungsdisparitäten, sondern vor allem auch Disparitäten in der *Qualität der Lerngelegenheiten*, die Lernenden unterschiedlicher Schulen angeboten werden (DIME, 2007; Callahan, 2005).

Die Disparitäten in den Lerngelegenheiten sind nicht nur auf Rahmenbedingungen (z. B. materielle Ausstattung der Schulen) zurück zu führen, sondern auch auf die unterrichtlichen Praktiken, die oft in Abwärtsspiralen realisiert werden: ausgehend von der Diagnose ungünstiger Lernvoraussetzungen werden niedrige fachliche Erwartungen und Schonräume geboten, die zu geringeren fachlichen Lernfortschritten führen. Vielfältige fachdidaktische Untersuchungen haben gezeigt, dass vulnerablen Lernenden nur in wenigen Schulen in schwierigen Lagen kognitiv anspruchsvolle und fachlich reichhaltige, insbesondere hinreichend verstehensorientierte, Lerngelegenheiten geboten werden, dies jedoch entscheidend ist für die Weiterentwicklung der fachlichen Leistungen (DIME, 2007). Unterricht für vulnerable Lernende muss also zuallererst guter Fachunterricht nach üblichen fachdidaktischen Qualitätsdimensionen sein, d. h. kognitive Aktivierung, Verstehensorientierung und konstruktive Lernendenunterstützung realisieren (Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Schoenfeld, 2013).

Die fachdidaktische Qualität der Lerngelegenheiten ist in deutschen Schulen in schwieriger Lage auch dadurch sehr heterogen, dass gerade diese Schulen einen hohen Anteil an Lehrkräften aufweisen, die geringe fachinhaltliche und fachdidaktische Expertise mitbringen und/oder fachfremd unterrichten (Richter, Marx & Zorn, 2018). Allerdings bieten auch ausgebildete Fach-Lehrkräfte vulnerablen Lernenden oft anregungsarmen Unterricht, gerade wenn sie versuchen, sich auf die spezifischen Bedarfe der Zielgruppe einzustellen (siehe folgende Abschnitte).

Für die Aus- und Fortbildung folgt aus den Befunden zu qualitätsarmen Lerngelegenheiten, dass alle (fachlich ausgebildete und fachfremde) Lehrkräfte ermutigt und befähigt werden müssen, auch Lernenden mit herkunftsbedingten Startnachteilen einen fachlich reichhaltigen (also verstehensorientierten und kognitiv aktivierenden) Unterricht

anzubieten. Konstruktive Lernendenunterstützung erfordert die Abstimmung auf spezifische Lernvoraussetzungen, jedoch ohne Abstriche an Verstehensorientierung und kognitiver Aktivierung, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Um genauer zu spezifizieren, welche Expertise Lehrkräfte dazu brauchen, wird in den weiteren Abschnitten auf das gegenstandsspezifische Expertisemodell zurückgegriffen (Prediger, 2019), das in Anschluss an Bromme (1992) Expertise charakterisiert als die Befähigung von Lehrkräften, mit produktiven Praktiken zentrale didaktische Anforderungssituationen (kurz „Jobs“) treffsicher zu bewältigen. Durch Vergleich produktiver und unproduktiver Praktiken werden im Folgenden die relevanten Denk- und Wahrnehmungskategorien und Orientierungen rekonstruiert, die Lehrkräfte zur Bewältigung der Jobs brauchen. Diese können dann in Aus- und Fortbildung adressiert werden.

Relevante unterrichtsnahe Lernvoraussetzungen

Die im ersten Abschnitt aufgeführten Qualitätsdimensionen kognitive Aktivierung, Verstehensorientierung und konstruktive Lernendenunterstützung sind jeweils an die Lernvoraussetzungen der Lernenden anzupassen, damit sie tatsächlich für alle Lernenden zugänglich sind (Schoenfeld, 2013). Doch welche Lernvoraussetzungen sind als Denk- und Wahrnehmungskategorien wirklich relevant für fachdidaktische Praktiken im Fachunterricht von Schulen in besonderer Lage?

Wilhelm, Munter und Jackson (2017) konnten zeigen, dass die diagnostische Aufmerksamkeit von Lehrkräften allein auf herkunftsbedingte Lernendenmerkmale (z. B. sozioökonomischer Status oder Migrationshintergrund) kontraproduktiv sein kann: Je intensiver 165 Lehrkräfte in einem Interview mathematische Schwierigkeiten von Lernenden auf deren Herkunftsmerkmale (statt auf unterrichtliche Lerngelegenheiten) zurückführten, desto weniger breit war in ihrem videographierten Unterricht die Lernendenbeteiligung an reichhaltigen mathematischen Aktivitäten. Je intensiver Lehrkräfte dagegen im Interview die Quelle von Schwierigkeiten auch im Unterricht und im fachlichen Vorwissen verorteten, desto besser gelang es in den videographierten Stunden, auch vulnerable Lernende an reichhaltigen mathematischen Aktivitäten breit zu beteiligen.

Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass einige herkunftsbedingte Lernendenmerkmale diagnostische Sackgassen-Kategorien bilden, die statische Zuschreibungen mit sich bringen, aber kaum unmittelbare unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen: Der Migrationshintergrund ist nicht handlungsrelevant (denn das Geburtsland der Eltern ist nicht durch Unterricht zu verändern, und keineswegs immer ein Nachteil), wohingegen das unterrichtsnähere Merkmal der Sprachkompetenz im Deutschen sehr wohl didaktisch handlungsrelevant ist, denn es kann durch gezielte sprachbildende Ansätze verändert werden (Prediger, 2020). In unseren Analysen zum fachdidaktischen Denken von Lehrkräften im inklusiven Unterricht zeigte sich wiederholt, dass die Diagnose und die Berücksichtigung *unterrichtsnaher* Lernvoraussetzungen als diagnostische Kategorien zu klarer konturierten unterrichtlichen Praktiken zur Berücksichtigung dieses Merkmals führten als die Nennung *distaler* Merkmale. Dies galt für herkunftsbedingte Merkmale ebenso wie für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Prediger, Kuhl, Büscher & Buró, 2020) und statische Begabungszuschreibungen. Tabelle 1 stellt Beispiele für distale und unterrichtsnahe Lernendenmerkmale zusammen, um die Parallelität für verschiedene Phänomenbereiche aufzuzeigen.

Für die Aus- und Fortbildung folgt daraus, dass potenziell benachteiligende distale (herkunftsbedingte oder auch z. B. körperliche) Lernendenmerkmale als diagnostische Kategorien stets zusammen mit jeweils denjenigen zugehörigen unterrichtsnäheren Lernvoraussetzungen thematisiert werden sollten, die im Fachunterricht systematisch berücksichtigt werden können (Prediger et al., 2020). Zwar ermöglicht der diagnostische Fokus auf distale Lernendenmerkmale eine wichtige Sensibilisierung für mögliche Bildungsbenachteiligung, er greift jedoch zu kurz und birgt Risiken pauschaler und statischer Zuschreibungen (und ggf. Verantwortungsdelegation, vgl. Wilhelm et al., 2017). Diagnostische Kategorien zu unterrichtsnahen Lernvoraussetzungen dagegen ermöglichen nicht nur eine stärkere Ausdifferenzierung, sondern auch produktiverer Praktiken zu ihrer Berücksichtigung.

Tab. 1 Diagnostische Sackgassen bei distalen Merkmalen – Unterrichtliche Berücksichtigung unterrichtsnäherer Lernvoraussetzungen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

Distale Lernendenmerkmale (ohne unmittelbare unterrichtliche Handlungsmöglichkeit)	Damit verbundene unterrichtsnahe Lernvoraussetzungen (empirisch nachgewiesen)	Beispiel für unterrichtliche Praktiken zur Berücksichtigung der verbundenen Lernvoraussetzungen
Migrationshintergrund	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkompetenz im Deutschen • Unvertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem • ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Sprachkompetenz fokussiert fördern → Transparenz schaffen zu Mechanismen und Normen des Bildungssystems
Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeitssteuerung • Arbeitsgedächtnis • ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Strategien zur Steuerung der Aufmerksamkeit erarbeiten → Arbeitsgedächtnisses entlasten durch Vorstrukturierung o. ä.
Sozioökonomischer Status	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkompetenz im Deutschen • Metakognitive Regulation • ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Sprachkompetenz fokussiert fördern → Strategielernen fokussiert fördern
Gender	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbezogenes Selbstkonzept • Lesekompetenz • Erhöhter Bedarf für Sinnstiftung • ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Kompetenzerleben ermöglichen → Lesekompetenz fokussiert fördern → Sinnstiftung ermöglichen
„Mathematisch halt nicht begabt“ (Zuschreibung durch Eltern, Lernende und Lehrkräfte)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliches Vorwissen, insbesondere zu Verstehensgrundlagen 	<ul style="list-style-type: none"> → Verständnis der Verstehensgrundlagen systematisch aufbauen

Job-Ability-Framework

Die fach- und allgemeindidaktische Literatur zum Umgang mit Heterogenität bietet vielfältige Vorschläge, wie genau heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden können (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; Corno, 2008). Zu unterscheiden sind dabei nicht nur die berücksichtigten Lernvoraussetzungen („Abilities“), sondern auch die konkreten Anforderungen („Jobs“), denen sich Lehrkräfte im Umgang mit diesen Lernvoraussetzungen stellen. Eine Systematisierung der Vielfalt haben wir im Job-Ability-Framework vorgenommen, die fünf Jobs für jede Lernvoraussetzungen umfasst:

- Anforderungen bzgl. der Lernvoraussetzung *identifizieren* und relevante Teilaspekte der Lernvoraussetzung *diagnostizieren* (z. B.: Welche sprachlichen Anforderungen stellt dieser Schreibauftrag, und wer kann ihn bewältigen?).
- Differenzierte *Schwerpunkte* bzgl. der Lernvoraussetzung *setzen* (z. B.: Bei Lisa ist mein Ziel, dass sie überhaupt anfängt zu schreiben, während Serkan argumentative Konnektiva lernen soll).
- *Unterstützen*, so dass fehlende Lernvoraussetzungen umgangen werden können, durch Scaffolding (z. B.: Da Paul nicht so gut lesen kann, erhält er einen stärker vorstrukturierten Text) oder alternative Zugänge (Paul nutzt das Hörbuch).
- *Fördern* zum sukzessiven Aufbau der Lernvoraussetzung (z. B. für Paul werden Lesestrategien thematisiert, damit er besser lesen lernt)
- *Einbringen* der Lernvoraussetzung in das *Gemeinsame Lernen*, z. B. indem unterschiedliche Lernstufen in Klassengesprächen verknüpft werden (z. B. beschreibt Sven seine Idee sehr alltagssprachlich, die Lehrkraft vernetzt Svens Äußerung mit Zeyneps fachsprachlicher Formulierung, davon lernen beide).

Abbildung 1 stammt aus der Matilda-Videostudie zu 25 Unterrichtsvideos, die im Job-Ability-Framework kodiert wurden, um zu ermitteln, mit welchen unterrichtlichen Praktiken Lehrkräfte vier Lernvoraussetzungen berücksichtigen (Prediger & Buró, 2021). So wurde etwa 643 mal fachliches Vorwissen diagnostiziert (davon z. B. 550 mal durch diagnostische Fragen) und in 1018 Momenten die Aufmerksamkeitssteuerung der Lernenden unterstützt (davon z. B. 392 mal durch motivationserhaltendes Lob).

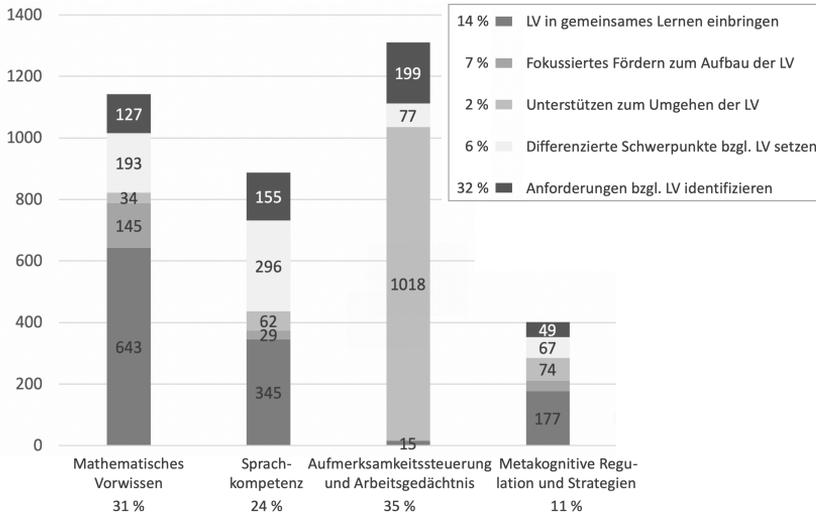


Abb. 1 Verteilung von Praktiken zum Berücksichtigen von heterogenen Lernvoraussetzungen im Job-Ability-Framework in der Matilda-Videostudie zu 25 videographierten Unterrichtsstunden (Prediger & Buró, 2021) (Absolute Häufigkeiten der Codes und Anteile an allen 3862 vergebenen Codes)

In den 1125 Unterrichtsminuten wurden 3862 Codes für insgesamt 133 verschiedene Unterrichtspraktiken identifiziert. Dies zeigt eindrucksvoll die Häufigkeit und die Breite dessen, was Lehrkräfte täglich leisten. Besonders häufig wurden Aufmerksamkeitssteuerung und Arbeitsgedächtnis (vor allem als *Unterstützen* durch Kompensation), aber auch das mathematische Vorwissen (vor allem als *Anforderung identifiziert und diagnostiziert*) adressiert.

In den analysierten Unterrichtsstunden nutzten alle beobachteten Lehrkräfte ein vorwissens- und sprachsensibles Unterrichtsmaterial, dies spiegelt sich in den häufigen *Förderpraktiken* zur Sprachkompetenz (296 mal kodiert in 1125 Unterrichtsminuten) und zum mathematischen Vorwissen wider (193 mal). Doch trotz des Fördermaterials sind die *Unterstützungspraktiken* (in 32% der kodierten Momente) dominant gegenüber den *Förderpraktiken* (17%), daher lohnt sich eine genauere Reflektion dieses Verhältnisses.

Die Unterscheidung zwischen Unterstützungs- und Förderpraktiken wurde bereits von Corno (2008) herausgearbeitet. Einige Unterstützungspraktiken (z. B. Entlastung des Arbeitsgedächtnisses) ermöglichen zwar erst das Fördern in anderen Bereichen (z. B. im Univer-

sal Design for Learning; Rose & Meyer, 2006). Dies ist in kurzfristiger Orientierung rational, da alle Lernenden schnell zur Aufgabenbewältigung geführt werden können. Doch wenn Unterstützungspraktiken stets auch auf Vorwissen und Sprachkompetenz bezogen werden, fehlen wichtige Lerngelegenheiten (Prediger & Buró, 2021). Statt allein Aufgabenbewältigung zur zentralen Evaluationskategorie über den Erfolg des Unterrichts zu machen („Sind alle Kinder mit der Aufgabe fertig geworden, wenn auch mit Hilfen?“) führt eine langfristige Orientierung an der alternativen Evaluationskategorie Lernfortschritt („Haben alle Kinder etwas dazu gelernt?“) zu produktiveren Förderpraktiken (Prediger et al., 2020). Die Orientierung am Lernfortschritt setzt jedoch auch Praktiken zum *Setzen differenzierter Lernziele bzw. Schwerpunkte* voraus, der insgesamt nur in 6% der beobachteten Momente kodiert wurde.

Aus dieser Bestandaufnahme zur Vielfalt der Praktiken zur Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen lässt sich ableiten, dass die Aus- und Fortbildung Lehrkräfte nicht allein zu Unterstützungspraktiken befähigen, sondern vielfältige Praktiken und insbesondere fokussierte Förderpraktiken thematisieren werden sollten, die das Setzen ausdifferenzierter Schwerpunkte voraussetzen. Gerade um fachlich reichhaltigen Unterricht für alle Lernenden zugänglich zu machen, sollten Unterstützen und Fördern in der richtigen Balance stehen, die kurzfristige Orientierung an Aufgabenbewältigung muss dabei stets im Dienste der langfristigen Orientierung an Lernfortschritten stehen, nicht diese verdrängen (Prediger et al., 2020).

Förder- statt Unterstützungspraktiken

Während Praktiken für das Berücksichtigen von Aufmerksamkeitsfokussierung, Arbeitsgedächtnis und metakognitiver Regulation auch *allgemeindidaktisch* erworben werden können, bilden die fünf Jobs zum Umgang mit heterogenem fachlichem Vorwissen die genuine und zentrale *fachdidaktische* Herausforderung. Es sollte ein zentrales Ziel der fachdidaktischen Aus- und Fortbildungsangeboten sein, Lehrkräfte zu befähigen,

- relevante Aspekte des fachlichen Vorwissens zu *identifizieren* (dabei sind Verstehensgrundlagen langfristig noch wichtiger als Basisfertigkeiten) und bei den Lernenden zu *diagnostizieren* (z. B.: Dass

Paul die Textaufgabe zur Prozentrechnung nicht lösen kann, liegt nicht an seinen Rechenfertigkeiten, sondern am fehlenden Anteilverständnis.)

- fachdidaktisch gut begründete *differenzierte Schwerpunkte zu setzen* und *fokussiert zu fördern* (z. B.: Paul erhält eine Aufarbeitungsgelegenheit für sein Anteilsverständnis durch Diskussion geeigneter Veranschaulichungen wie den Prozentstreifen.)
- relevante Verstehensgrundlagen auch *im gemeinsamen Lernen einzubringen* (z. B.: Wenn Paul vorstellt, wie er am Prozentstreifen basal arbeitet, ist dies für Suleika ein Anlass, ihre elaborierteren Strategien mit dem Prozentstreifen zu verknüpfen und dadurch inhaltlich zu begründen.)

Die Analyse vieler Unterrichtsstunden in heterogenen Klassen zeigt, dass ausdifferenzierte themenbezogene fachdidaktische Denk-Kategorien über die relevanten Verstehensgrundlagen und Veranschaulichungen entscheidend dafür sind, dass Lehrkräfte gut begründete Differenzierungsentscheidungen treffen, eine fachlich fokussierte Förderung der Verstehensgrundlagen und das Orchestrieren fachlich treffsicheren gemeinsamen Lernens auf verschiedenen Lernstufen realisieren können. Dafür wird z. B. mit ‚Mathe sicher können‘ ein Diagnose- und Fördermaterial für die Klassen 5-7 bereitgestellt, durch deren Erprobung Lehrkräfte diese Expertise entwickeln können (mathe-sicher-koennen.dzlm.de/002). Es wird bereits an über 250 Mathe-sicher-können-Schulen (davon viele in schwierigen Lagen) erfolgreich eingesetzt und hat sich empirisch nachweislich als lernwirksam gezeigt (Prediger et al., 2019). Entsprechende Fortbildungsmodule sind unter dzlm.de/2000 frei zugänglich (nach einmaliger Registrierung als Aus- oder Fortbildende).

Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten: Die notwendige Expertise für Fachunterricht an Schulen in besonderer Lage umfasst erstens die „reguläre“ fachdidaktische Expertise, einen verstehensorientierten und kognitiv anspruchsvollen Fachunterricht zu halten (die hier nicht ausdifferenziert wurde). Zweitens brauchen Lehrkräfte spezifisch für die heterogenen Bedarfe an Schulen in besonderer Lage dabei produktive Orientierungen, um die fünf Jobs in Bezug auf die vier wichtigen un-

terrichtsnahen Lernvoraussetzungen fachdidaktisch treffsicher zu bewältigen (vgl. Abb. 1). Generell ist dabei die langfristige Orientierung an Lernfortschritten entscheidend, um nicht nur zu unterstützen (so dass kurzfristig die Aufgaben bewältigt werden), sondern langfristig zu fördern. Und drittens ist ein ausdifferenziertes Repertoire an fachdidaktischen *Lernzielkategorien* dabei entscheidend, um die relevanten Aspekte des fachlichen Vorwissens zu identifizieren (z. B. relevante fachliche Verstehensgrundlagen) und *fokussiert* (d. h. fachdidaktisch treffsicher und individuell adaptiv) *fördern* zu können. Dies erfordert ein detailliertes Wissen über relevante fachliche Verstehensgrundlagen und über Ansätze, diese lernbar aufzubereiten. Dabei können Lehrkräfte durch sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien unterstützt werden.

Die Systematik des Job-Ability-Frameworks bietet insgesamt einen interdisziplinär nutzbaren Rahmen, mit dem Kohärenz zwischen allgemeinpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer *Ausbildung* von Lehramtsstudierenden hergestellt werden kann.

Fortbildungsangebote für Lehrkräfte an Schulen in schwieriger Lage profitierten von kohärenten Rahmen, wenn Fortbildung, fachdidaktische und überfachliche Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung systematisch verknüpft werden. Im Projekt Schule macht stark (Projektlaufzeit 2021-2031) wird dies zunächst für 200 Schulen in schwieriger Lage (ab 2026 mehr) gestaltet, um mit kohärenten Strategien zu größeren Schulerfolgen zu kommen.

Literatur

- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Studienbuch Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Callahan, R. M. (2005). Tracking and High School English Learners: Limiting Opportunity to Learn. *American Educational Research Journal Summer*, 42(2), 305-328.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
- DIME – Diversity in Mathematics Education Center for Learning and Teaching (2007). Culture, race, power in mathematics education. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 405-433). Charlotte: Information Age.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classroom. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster: Waxmann.

- OECD (2016). *Low-Performing Students, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Prediger, S. (2019). Investigating and promoting teachers' pathways towards expertise for language-responsive mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 367-392. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00258-1>
- Prediger, S. (2020). *Sprachbildender Mathematikunterricht in der Sekundarstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Prediger, S. & Buró, R. (2021, online first). Fifty ways to work with students' diverse abilities? A video study on inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1925361>
- Prediger, S., Fischer, C., Selter, C. & Schöber, C. (2019). Combining material- and community-based implementation strategies for scaling up: The case of supporting low-achieving middle school students. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), 361-378.
- Prediger, S., Kuhl, J., Büscher, C. & Buró, S. (2020). Mathematik inklusiv lehren lernen: Entwicklung eines forschungsbasierten interdisziplinären Fortbildungskonzepts. *Journal für Psychologie*, 28(2), 288-312. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-288>
- Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schoenfeld, A. H. (2013). Classroom observations in theory and practice. *ZDM – Mathematics Education*, 45(4), 607-621.
- Wilhelm, A. G., Munter, C. & Jackson, K. (2017). Examining relations between teachers' explanations of sources of students' difficulty in mathematics and students' opportunities to learn. *The Elementary School Journal*, 117(3), 345-370.

Susanne Prediger, Dr., Professorin
an der TU Dortmund und
am IPN Leibniz-Institut.
Arbeitsschwerpunkt:
Umgang mit Heterogenität
im Mathematikunterricht,
Professionalisierungsforschung



prediger@math.tu-dortmund.de

04

*Kerstin Darge, Jonas Weyers
und Johannes König*

Professionelles Engagement
im Referendariat.
Eine Frage der
sozialräumlichen Lage?

Einleitung

Schulen in herausfordernder sozialräumlicher Lage stehen zunehmend im Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion (Beierle, Hoch & Reißig, 2019; Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016; Tulowitzki, Grigoleit, Haiges & Hinzen, 2020; van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021). Im Vordergrund steht zumeist die Frage nach geeigneten Maßnahmen, um Lehr- und Lernprozesse an diesen Schulen zu unterstützen. Die Arbeit an Schulen in herausfordernder Lage verlangt von den Lehrkräften ein überdurchschnittliches Ausmaß an Engagement, um den Anforderungen dieser spezifischen und stark heterogenen Schüler*innenschaft angemessen begegnen zu können (van Ackeren et al., 2021). Im vorliegenden Beitrag werden zwei Aspekte des professionellen Engagements betrachtet: die geplante Bereitschaft zur Anstrengung sowie die geplante Teilnahme an Fortbildungen (Watt & Richardson, 2008).

Professionelles Engagement wird als Merkmal der professionellen Kompetenz von Lehrkräften betrachtet, welches auch im Rahmen des Referendariats gefördert werden kann. Vor dem Hintergrund, dass das Referendariat eine herausfordernde und beruflich prägende Phase in der Biografie einer Lehrkraft ist (Anderson-Park & Abs, 2020; Messner & Reusser, 2000), erscheint es von Interesse, ob die besonderen Anforderungen an Schulen in herausfordernder Lage in einem Zusammenhang mit dem professionellen Engagement der dortigen Referendar*innen stehen. Denkbar ist, dass die durch den Schulkontext bedingte anspruchsvolle Tätigkeit von den Referendar*innen als Anlass für eine Steigerung von Engagement erlebt wird. Umgekehrt könnte man aber auch vermuten, dass erlebte Überforderung bei der beruflichen Arbeit und dadurch bedingte Entmutigung bereits im Referendariat mit einem verringerten Engagement verbunden ist.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht daher die Frage, inwieweit sich angehende Lehrkräfte, die ihr Referendariat an Schulen in herausfordernder bzw. nicht-herausfordernder Lage absolvieren, in ihrem professionellen Engagement unterscheiden. Das professionelle Engagement operationalisieren wir über die Angaben der angehenden Lehrkräfte (1) zu ihrer Planung zukünftiger Anstrengungen im Lehrberuf und (2) zu ihrer Planung der Teilnahme an Fortbildungen.

Schule in einer herausfordernden Lage

Im Zuge bildungspolitischer Debatten fällt der Blick vermehrt auf „Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen“ (Bremm et al., 2016). Diese Schulen sind oftmals gekennzeichnet durch einen hohen Anteil von Schüler*innen aus sozial benachteiligten Milieus, einhergehend mit einem hohen Anteil an Arbeitslosengeldempfänger*innen sowie einem erhöhten Armutsrisiko der Menschen im Einzugsgebiet der Schule. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Armutsrisiko und Migrationsgeschichte umfassen sie zudem oft einen hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Bremm et al., 2016). Die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bleibt dabei nicht folgenlos: „Ein benachteiligtes Umfeld wirkt sich auch auf schulinterne Prozesse aus und erschwert vielerorts das schulische Lehren und Lernen“ (Tulowitzki et al., 2020, S. 6). Daher sprechen van Ackeren et al. (2021) übergreifend von „Schule in herausfordernder Lage“ (S. 19).

Die Methoden zur Identifikation von Schulen in herausfordernder Lage unterscheiden sich stark. Einige Bundesländer, beispielsweise Nordrhein-Westfalen und Hamburg, ermitteln komplexe Sozialindizes unter Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale wie z. B. Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Anteil der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte und Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern (Beierle et al., 2019). Demgegenüber berücksichtigt Berlin für die Berechnung des Sozialindex lediglich den Anteil der Schüler*innen nichtdeutscher Herkunft sowie den Anteil der lernmittelbefreiten Schüler*innen. Anhand der Klassifikationen werden Zuwendungen z. B. in Form von zusätzlichen Lehrer*innenstellen ausgesprochen – mit dem Ziel, Bildungsbenachteiligung zu reduzieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Engagement als Kompetenzmerkmal

Trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen können Schulen in herausfordernder Lage eine hohe Ergebnisqualität erzielen. Dabei ist die Prozessqualität, d. h. die Schul- bzw. Lernkultur der einzelnen Schule, bestimmend (Bremm et al., 2016; Holtappels, 2008; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). Hier spielen – neben den weiteren pädagogischen Akteur*innen – insbesondere die Lehrkräfte eine

zentrale Rolle. Die Arbeit an Schulen in herausfordernder Lage erfordert von ihnen neben einer positiven Haltung und einer umsichtigen Beziehungsgestaltung ein breites methodisch-didaktisches Repertoire und nicht zuletzt ein hohes Maß an pädagogischem Engagement (van Ackeren et al., 2021). Es ist somit davon auszugehen, dass die Anforderungen der Unterrichtstätigkeit an Schulen in schwieriger Lage über das übliche Maß hinaus gehen. Im Sinne des professionellen Engagements ist von den Lehrkräften eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie die Bereitschaft gefordert, die eigenen Kenntnisse durch Fortbildungen zu erweitern.

Das Konstrukt „Professionelles Engagement und Karriereaspiration“ (*professional engagement and career development aspiration*; PECDA, Watt & Richardson, 2008) setzt hier an. Es zielt unter anderem auf das professionelle Engagement, welches die Planung zukünftiger Anstrengung im Lehrberuf und die geplante Teilnahme an Fortbildungen umfasst. Das Engagement kann als motivational-affektives Merkmal professioneller Kompetenz von Lehrkräften aufgefasst werden, welches sich neben kognitiven Merkmalen (z. B. Wissen) auf das professionelle Handeln auswirkt (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Dabei werden unter Kompetenzen gemäß Weinert (2001) Voraussetzungen der Lehrkräfte verstanden, um berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Das professionelle Engagement wird oftmals in Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation, d. h. mit Beweggründen zur Ergreifung des Lehrberufs, betrachtet (Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Während zur Berufswahlmotivation eine Vielzahl von Studienergebnissen vorliegen (Richardson & Watt, 2006; Rothland, 2014), fokussieren im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Forschungsarbeiten die motivationale Orientierung von Junglehrkräften nach dem Eintritt in den Beruf, wozu auch das professionelle Engagement zählt (Abs & Anderson-Park, 2014; Lipowsky, 2014).

Das Referendariat als zentrale Qualifikationsphase

Das Referendariat stellt eine zentrale Phase des Kompetenzerwerbs innerhalb der Lehrkräfteausbildung dar, in der u. a. das professionelle Engagement der Referendar*innen gestärkt werden sollte. Allerdings

ist diese Ausbildungsphase mit starken Belastungen verbunden (z. B. Drüge, Schleider & Rosati, 2014), etwa im Bereich einer benötigten effektiven Klassenführung (Jones, 2006) oder im angemessenen Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft (Gräsel, Decristan & König, 2017). Fraglich ist, inwieweit sich die zusätzlichen Anforderungen des Referendariats in herausfordernder sozialräumlicher Lage auf das professionelle Engagement von Referendar*innen auswirken. Das professionelle Engagement wird somit als Outcome des Referendariats und die sozialräumliche Lage der Ausbildungsschule als Bestandteil des Ausbildungskontextes verortet (König, Rothland & Schaper, 2018). Die theoretische Begründung des Einflusses der sozialräumlichen Lage auf das professionelle Engagement erfolgt unter Rückgriff auf in der Motivationsforschung verbreitete Wert-Erwartungsmodelle (Eccles & Wigfield, 2002; Watt & Richardson, 2007). Das Ausmaß geplanter Anstrengung bzw. Fortbildungsaktivität wäre demnach darauf zurückzuführen, welcher persönliche *Wert* einer Aktivität (z. B. dem Besuch einer Fortbildung oder verstärkter Bemühungen) zugeschrieben wird und wie hoch die *Erwartung* ist, durch die Fortbildungsaktivität bzw. Anstrengung besser auf die beruflichen Anforderungen reagieren zu können (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Fraglich ist, ob Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage durch die zusätzlich erhöhten Anforderungen dieser Ausbildungsphase eher entmutigt werden, was mit einer sinkenden Erfolgserwartung und daraus folgend mit geringem professionellen Engagement in Verbindung stehen dürfte. Ebenso ist denkbar, dass die höheren Anforderungen die Notwendigkeit von Anstrengung und Fortbildung erfahrbar machen, sodass der Wert des Engagements gestärkt wird. Die vorliegende Untersuchung fokussiert daher den Vergleich zwischen Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage und nicht-herausfordernder Lage mit Schwerpunkt auf (1) die geplante Anstrengung und (2) die geplante Fortbildung.

Methode

Befragt wurden 642 Referendar*innen unterschiedlicher Schulformen.¹ Die Befragung fand in den Monaten Juni und Juli 2018 an den

¹ Die Befragung wurde als Teil des „Bildungsmonitorings“ im Rahmen des Projektes „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln – Heterogenität und Inklusion

Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung² statt. Die Analysen beziehen sich auf die Daten der Referendar*innen am Gymnasium ($n = 203$) oder an einer Gesamtschule ($n = 101$), weil nur für diese Schulformen eine für statistische Analysen hinreichende Anzahl von Befragten in herausfordernder bzw. nicht-herausfordernder Lage pro Schulform identifizierbar war.

Zur Einordnung der sozialräumlichen Lage der Schule dient der von den Referendar*innen eingeschätzte Schüler*innenanteil mit Migrationshintergrund. In Anlehnung an Weishaupt (2016) klassifizieren wir einen Anteil unter 40% als „nicht-herausfordernde Lage“ und ab 40% als „herausfordernde Lage“. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Referendar*innen nach Schulform und sozialräumlicher Lage anhand der oben genannten Einordnung.

Tab. 1 Beschreibung der Stichprobe

	Herausfordernde Lage	Nicht-herausfordernde Lage	Gesamt
Gymnasium	42 (21,4%)	154 (78,6%)	196
Gesamtschule	61 (63,5%)	35 (36,5%)	96
Gesamt	103 (35,3%)	189 (64,7%)	292

Das professionelle Engagement wurde mit einer deutschen Übersetzung des Fragenbogeninventars PECDA (Watt & Richardson, 2008; Watt et al., 2014) erfasst. Zwei Skalen wurden betrachtet: (1) die geplante Anstrengung (*planned effort*, 4 Items, z. B. „Wie viel werden Sie daran arbeiten, ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin zu sein?“) und (2) die geplante Fortbildung (*professional development aspirations*, 5 Items, z. B. „Inwieweit werden Sie anstreben, an Kursen der Fort- und Weiterbildung teilzunehmen?“). Die Einschätzungen erfolgten auf einer 7-stufigen Likert-Skala (1 „überhaupt nicht“ bis 7 „äußerst“). Die Untersuchung des Effekts der sozialräumlichen Lage auf das Enga-

gestalten“ (ZuS) durchgeführt. ZuS wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1815).

- 2** Die Zentren für schulische Lehrerbildung stellen in Nordrhein-Westfalen die Ausbildungsinstitutionen der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung dar.

gement erfolgte mittels zweifaktorieller Varianzanalysen. Dabei wurden die Faktoren Schulform und sozialräumliche Lage berücksichtigt.

Ergebnisse

Die Mittelwerte beider Skalen liegen oberhalb der Skalenmitte (Tab. 2). Demnach berichten die Referendar*innen grundsätzlich in hohem Maße, Anstrengung und Fortbildung zu planen.

Tab. 2 Deskriptive Statistiken und t-Test für unabhängige Stichproben

Konstrukt	Sozialräumliche Lage						t-Test für unabhängige Stichproben			
	Nicht-herausfordernd			Herausfordernd			t	df	p	d
	n	M	SD	n	M	SD				
Geplante Fortbildung	180	5,83	0,89	88	6,14	0,76	2,791	266	0,006	0,36
Geplante Anstrengung	180	6,05	0,67	93	6,09	0,67	0,442	271	0,659	0,06

Auf der Skala *geplante Fortbildung* zeigt sich ein signifikanter, aber kleiner Haupteffekt der sozialräumlichen Lage ($F(1, 264) = 6,564$, $p = 0,011$, $\eta_p^2 = 0,024$). Sowohl der Haupteffekt der Schulform ($F(1, 264) = 0,404$, $p = 0,526$, $\eta_p^2 = 0,002$) als auch der Interaktionseffekt ($F(1, 264) = 1,963$, $p = 0,162$, $\eta_p^2 = 0,007$) wurden nicht signifikant. Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage planen somit in höherem Maße Fortbildung für ihren Karriereweg ein als solche an Schulen in nicht-herausfordernder Lage. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass der Effekt insbesondere auf die Referendar*innen an Gesamtschulen zurückzuführen ist (s. Abb. 1).

Auf der Skala *geplante Anstrengung* zeigen sich keine signifikanten Effekte: sozialräumliche Lage ($F(1, 269) = 0,234$, $p = 0,629$, $\eta_p^2 = 0,001$), Schulform ($F(1, 269) = 0,030$, $p = 0,863$, $\eta_p^2 = 0,000$), Interaktion ($F(1, 269) = 0,445$, $p = 0,505$, $\eta_p^2 = 0,002$). Unabhängig von sozialräumlicher Lage und Schulform berichten die Referendar*innen folglich ein gleich hohes Maß an geplanter Anstrengung.

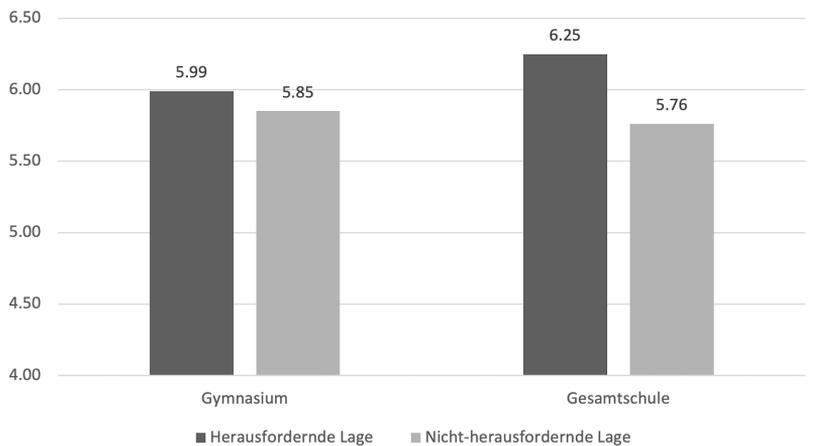


Abb. 1 Vergleich der Angaben auf der Skala geplante Fortbildung (Min = 1, Max = 7) zwischen Referendar*innen an Schulen in herausfordernder bzw. nicht-herausfordernder Lage

Diskussion

Mit Blick auf die Ergebnisse ist erfreulich, dass Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage – wie auch ihre Kolleg*innen in nicht-herausfordernder Lage – ein hohes Maß an Anstrengung planen, um ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin zu sein. Offenbar gehen die Anforderungen, die aus einer herausfordernden und möglicherweise stark heterogenen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft erwachsen (Gräsel et al., 2017), nicht mit einer Entmutigung im Bereich des professionellen Engagements einher. Dieser Befund ist zentral, da gerade an Schulen in herausfordernder Lage engagierte Lehrkräfte besonders wichtig sind (van Ackeren et al., 2021).

Das Ergebnis, dass tendenziell mehr Fortbildungsaktivitäten von Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage geplant werden, ist weniger eindeutig interpretierbar. Zum einen deutet es darauf hin, dass die Ausbildung an einer Schule in herausfordernder Lage sogar in einem positiven Zusammenhang mit der Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung stehen könnte. Zum anderen kann der Befund auch als Anzeichen eines erhöhten Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfs angesehen werden. Eventuell bemerken angehende Lehrkräfte an Schulen in herausfordernder Lage im Rahmen ihrer

Tätigkeit bei sich selbst einen Mangel an Kompetenz, dem sie durch verstärkte Fortbildungsaktivität begegnen möchten.

Ebenfalls von Interesse erscheint, dass – auf deskriptivstatistischer Ebene – die geplante Fortbildung angehender Lehrkräfte in herausfordernder Lage insbesondere bei Referendar*innen an Gesamtschulen zum Tragen kommt. Demnach sollte bei der Forschung zur sozialräumlichen Lage auch die Schulform Berücksichtigung finden.

Limitationen und Impulse für künftige Forschung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Klassifikation der sozialräumlichen Lage lediglich über den prozentualen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte an der Ausbildungsschule, eingeschätzt durch die Referendar*innen, vorgenommen. Es stellt sich die Frage, wie akkurat diese Einschätzungen waren und wie valide der Schluss auf eine herausfordernde sozialräumliche Lage gezogen werden kann. Zukünftige Studien zum Effekt der Lage auf das Erleben von Lehrkräften sollten daher auch Statistiken berücksichtigen, die mit den tatsächlichen Daten der Schüler*innen arbeiten, z.B. den Sozialindex.

Ferner sind gezielte Untersuchungen mit größeren Stichproben und unter Berücksichtigung weiterer Schulformen notwendig, um die Befunde abzusichern. Auch bieten sich längsschnittliche Forschungsdesigns an, um die Entwicklung des Engagements in Abhängigkeit der Ausbildungsschule in den Blick zu nehmen.

Ebenfalls sollte das Zusammenspiel von Engagement und der spezifischen Berufswahlmotivation in den Blick genommen werden (Watt & Richardson, 2008; Watt et al., 2014). Zu fragen ist, ob Lehrkräfte, die den Lehrberuf vor allem ergriffen haben, um einen Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit zu leisten, insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage die Gelegenheit haben, im Sinne dieses Berufswahlmotive zu handeln.

Literatur

- Abs, H. J. & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.) (S. 489-510). Münster: Waxmann.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332-338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beierle, S., Hoch, C. & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 323-339.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 358-372.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 195-206.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 10-19.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah/NJ: Erlbaum
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1-62). Wiesbaden: Springer VS.
- 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). Münster: Waxmann.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 157-171.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.),

- Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7>
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.) (S. 319-348). Münster: Waxmann.
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J. & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3412>
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die deutsche Schule*, 108(4), 354-369. <https://doi.org/10.25656/01:15517>

Kerstin Darge, Dipl.-Päd., Lehrkraft
für besondere Aufgaben
an der Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Motivationale Kompetenz.



kerstin.darge@uni-koeln.de

Jonas Weyers, M. Ed., wiss. Mitarbeiter
an der Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Unterrichtswahrnehmung.



jonas.weyers@uni-koeln.de

Johannes König, Dr., Professor
an der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zur Lehrer*innenbildung
und zum Lehrberuf,
Schulforschung,
Unterrichtsforschung.



johannes.koenig@uni-koeln.de

05

*Gisela Grimme und
Heike von der Fecht*

Vorstellung der Elisabeth-Selbert-Schule

Die Elisabeth-Selbert-Schule ist eine berufsbildende Schule mit 2000 Schüler*innen aus 34 Nationen, die an vier Standorten im Stadtgebiet in Hameln beschult werden. Das Einzugsgebiet der Schule ist die Stadt Hameln und der Landkreis Hameln-Pyrmont sowie angrenzende Landkreise und die Region Hannover. Die Bandbreite der schulischen Abschlüsse reicht von Erfüllung der Schulpflicht über den Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife und den vielfältigen beruflichen Abschlüssen. Es werden folgende Berufsfelder angeboten: Agrarwirtschaft, Ernährung/Hauswirtschaft, Gesundheit und Pflege, Körperpflege, Sozialpädagogik sowie therapeutische Berufe.

Die in unserem Leitbild verankerte Aussage „Unsere Schülerinnen und Schüler werden stets wertschätzend und empathisch angenommen“ ist für uns von zentraler Bedeutung und zeigt sich im schulischen Handeln dadurch, dass alle Beteiligten ein großes Interesse an der beruflichen, schulischen und persönlichen Weiterentwicklung der Schüler*innen haben.

Dies wird durch Schüleräußerungen immer wieder deutlich: „Hier wird jeder so akzeptiert, wie er ist – egal, woher er kommt. An seiner alten Schule habe sein Lehrer ihn in die Schublade ‚kleinkrimineller Ausländer‘ gesteckt und Hasan aufgefordert, er solle seine Mimik ändern.“ (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2017, S. 9)

Im Jahr 2017 hat die Schule einen großen Erfolg errungen; wir haben den Hauptpreis des Deutschen Schulpreises 2017, der jährlich von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung verliehen wird, gewonnen.

Als regionales Kompetenzzentrum für die berufliche Bildung werden wir durch Veränderungen und Entwicklungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt ständig vor neue Herausforderungen gestellt. Es gilt die schulische Arbeit so zu gestalten, dass sie den aktuellen Erfordernissen des Arbeitsmarktes nicht nur angepasst ist, sondern auch vorausschauend den ihr anvertrauten Schüler*innen eine zukunftsorientierte Ausbildung, die dafür erforderlichen Kompetenzen und Werthaltungen bietet. Die für uns so wichtige Vermittlung von Wertschätzung und Anerkennung kann unserer Überzeugung nach nur dann glaubhaft vermittelt werden, wenn sie als Teil eines umfassenden Qualitätskonzeptes verstanden wird. Dieses möchten wir im Folgenden schildern und die Bezüge zu einer gelingenden Lehrer-Schülerbeziehung herausstellen.

Qualitätsentwicklung

Die kontinuierliche und systematische Weiterentwicklung unserer Arbeit führen wir seit 20 Jahren in einem Qualitätsentwicklungsprozess an der Elisabeth-Selbert-Schule durch. Durch diese langjährige und transparente Arbeit ist die Qualitätsentwicklung eine Selbstverständlichkeit der Schulgemeinschaft.

Hierbei beachten wir die drei Säulen der Schulentwicklung Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung und die Vorgaben des niedersächsischen Kultusministeriums zur Qualitätsentwicklung, die sich an den Vorgaben des EFQM-Modells orientieren.

Die Elisabeth-Selbert-Schule hat sich bereits 2001 vorausschauend für die systematische Schulentwicklung entschieden und wählte als Instrument der Selbstbewertung das EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management). 2004 wurde dieses Verfahren als verbindliches Qualitätsmanagement öffentlicher berufsbildender Schulen in Niedersachsen eingeführt.

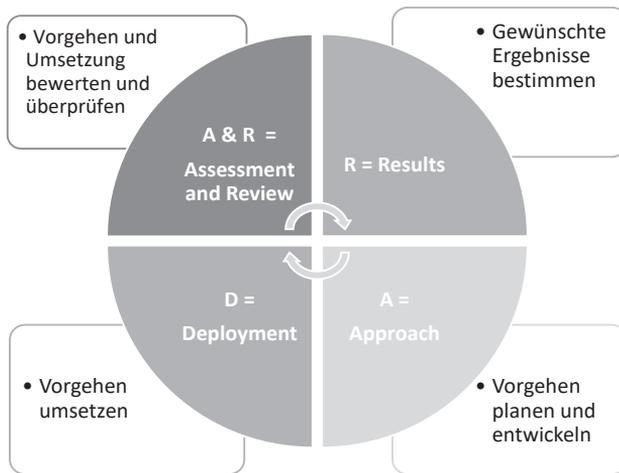


Abb. 1 Qualitätskreislauf (Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium, o.J.)

So ist es allen Beteiligten zur Selbstverständlichkeit geworden, die schulische Arbeit nach der Radar-Logik zu evaluieren. Eine intensive und regelmäßige Bestandsaufnahme auf der Basis umfangreicher Befragungen von Lehrkräften, Schüler*innen und Ausbildungsbetrieben

ist die Basis für die Qualitätsentwicklung. Der kontinuierliche Verbesserungsprozess nach der Radar-Logik von EFQM ist an der Elisabeth-Selbert-Schule implementiert.

In einem Strategieworkshop, an dem alle wichtigen Gremien der Schule beteiligt sind, erarbeiten wir auf der Grundlage unserer Befragungsergebnisse die Stärken und Verbesserungsbereiche der schulischen Arbeit heraus. Die Stärken, die dadurch deutlich werden, nehmen wir so bewusst wahr und die Schulgemeinschaft ist stolz auf das Erreichte. Deutlich wird das durch die Veröffentlichungen im schulischen Intranet und auf der Homepage (<https://www.ess-hameln.de/>).

Aus den Verbesserungsbereichen entwickeln wir gemeinsam Projekte wie z. B. die Erstellung des Leitbildes und des Schulprogramms, Organisationsplan, Unterrichtsentwicklung (Kriterien für guten Unterricht), Inklusionskonzept, gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte (Hospitationskonzept), Schüler bewerten Unterricht (SBUS) und ein Medienbildungskonzept. Diese Projekte werden nach dem Projektmanagement durchgeführt, nach Abstimmung in den schulischen Gremien im Schulalltag umgesetzt, nach einer fest gesetzten Zeit evaluiert und gegebenenfalls verändert. So werden die Projekte in unserem Schulalltag nach der Radar-Logik eingegliedert.

Dieses systematische Vorgehen ist schriftlich im Konzept zur Qualitätsentwicklung dargestellt und in unserem schulischen Intranet veröffentlicht. Bestandteil des Qualitätskonzeptes ist ein Controllingkalender, der übersichtlich die Fülle der Aufgaben für jede einzelne Lehrkraft darstellt. Durch diese transparente Darstellung ist es allen Lehrkräften besser möglich, zusammen Verantwortung für den Qualitätsentwicklungsprozess zu übernehmen.

Unterrichtsentwicklung

Die gemeinsame Unterrichtsentwicklung steht im Mittelpunkt der schulischen Arbeit. Der Teamgedanke ist zentral und wird durch eine verbindliche Organisationsstruktur gestützt. Jede Lehrkraft ist mindestens in ein Team eingebunden. Es gibt verbindliche Sitzungszeiten, in denen das pädagogische Vorgehen abgesprochen wird. Dies gibt Schüler*innen und Lehrkräften Sicherheit und Orientierung. Unterrichtsinhalte werden gemeinsam vorbereitet und in das schulische Intranet eingestellt. Eine Steuergruppe, deren Mitglieder*innen aus

allen Abteilungen der Schule stammen, unterstützt diesen Prozess. Die verbindlichen Absprachen führen zu einer hohen Zufriedenheit in den Teams. In der letzten Mitarbeiterbefragung werteten die Lehrkräfte vor allem die offene Kommunikationskultur in den Teams als sehr positiv.

Durch das Hospitationskonzept kommt es zur weiteren Verbesserung der Unterrichtsqualität. Pro Schulhalbjahr besuchen sich Lehrer*innen einmal wechselseitig in ihrem Unterricht. Der Nachweis über den Besuch wird der Schulleitung vorgelegt.

Das verbindliche SBUS-Konzept (Schüler*innen bewerten Unterricht) ist eine weitere Maßnahme zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Jede Lehrkraft ist verpflichtet, sich mit Hilfe eines abgestimmten Fragebogens Feedback von den Schüler*innen bezogen auf ihren Unterricht einzuholen. Die Schüler*innen fühlen sich ernst genommen und tragen mit ihrer Rückmeldung zur Verbesserung des Unterrichtes bei. Das Reflexionsgespräch ist für alle Beteiligten an der Schule eine Selbstverständlichkeit und führt zum gegenseitigen Verständnis, zum Vertrauensaufbau und zur Wertschätzung. Absprachen nach dem gemeinsamen Reflexionsgespräch werden getroffen und umgesetzt. So verbessert sich das gemeinsame Miteinander und die Kompetenzen der Schüler*innen werden wertgeschätzt. Die Schüler*innen haben ein großes Interesse, Rückmeldung zum Unterricht zu geben und fordern dies gegebenenfalls ein.

In den letzten Schülerbefragungen zeigte sich die Mehrheit der Schüler*innen mit der Unterrichtsqualität an der Elisabeth-Selbert-Schule zufrieden. Die Frage 24: „Insgesamt bin ich mit unserem Unterricht zufrieden.“ erhielt eine gesamtschulische Zustimmung von 69%. Dieser Wert wurde seit 2011/2012 in den Umfragen auf diesem guten Niveau gehalten.

Eigenverantwortliches Lernen

Unterricht an der Elisabeth-Selbert-Schule zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler*innen die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Dies kann nach unserer Auffassung von Unterricht nur dann wirksam erfolgen, wenn das Lernen darauf abgestimmt ist, dass Schüler*innen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen in die Hand nehmen und wir als Lehrkräfte sie dabei unterstützen. Ein herausra-

gendes Ziel ist dabei die Stärkung der selbstständigen Lernfähigkeit. Das an unserer Schule implementierte Konzept der Dalton-Pädagogik greift dies auf.

„Das Prinzip des Dalton-Unterrichtes gefällt mir gut, da man die Möglichkeit hat, seine Aufgaben selbstständig zu organisieren und auch selbstständig und frei arbeiten kann.“ (Aussage einer Schülerin)

„Dalton“ ist ein reformpädagogisches Unterrichtskonzept, welches auf die US-amerikanische Reformpädagogin Helen Parkhurst zurückgeht. Helen Parkhurst sieht Dalton-Unterricht als die beste Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft an. Mit ihren Worten *„Dalton is not a system, it's a way of life“* verweist sie auf die Schule als Lebensort, in dem sich alle Beteiligten wohl fühlen. Im Juni 2015 wurden wir von der Dalton-Vereinigung Deutschland im Bereich der Erzieher*innenausbildung zertifiziert.

Schüler*innen planen ihren eigenen Lernprozess; sie entscheiden, wo, mit wem und in welchem Tempo sie arbeiten möchten. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die Schüler*innen zu ermutigen, ihre bereits vielfältig vorhandenen Kompetenzen mit in die gemeinsamen Lernprozesse einzubringen und einen aktiven Part zu übernehmen. Als besondere Ausprägung der Dalton-Planarbeit an der Elisabeth-Selbert-Schule sind die regelmäßigen „Schüler/innen-Lehrer/innen-Treffen“ zu nennen. Die Schülerschaft wählt in jeder Klasse zwei „Dalton-Vertreter“ und auch die Lehrer*innen werden durch zwei Lehrkräfte vertreten, welche die Anliegen, Wünsche und Themen der Schüler*innen und Lehrer*innen beim Lernen mit Dalton in den regelmäßigen Schüler*innen-Lehrer*innen-Treffen besprechen. In diesen Treffen reflektieren Lehrkräfte und Schüler*innen gemeinsam, wie sich das Lernen und die dafür notwendigen Bedingungen zurzeit entwickeln und wie man aus den gemeinsamen Erfahrungen den weiteren Lernprozess in den Dalton-Stunden optimieren kann. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen eingebunden sind, ihre Interessen ernst genommen werden und Selbstwirksamkeit erfahren. Aus den positiven Erfahrungen in der Erzieherausbildung der Abteilung Sozialpädagogik wird der Aspekt des eigenverantwortlichen Arbeitens aus der Dalton-Pädagogik in der gesamten Schule beachtet und gelebt. In unserem Dalton-Film machen wir diese Arbeit deutlich (<https://www.ess-hameln.de/bildung/abteilungen/sozialpaedagogik/daltonpaedagogik.htm>).

Lernen in Projekten

Der Klassenraum ist nur einer von vielen Lernorten an der Elisabeth-Selbert-Schule. Wir sind der Überzeugung, dass Menschen nur dann nachhaltig lernen, wenn dieses Lernen einen Sinn hat und ein Ziel verfolgt. Aus diesen Erkenntnissen hat die Projektarbeit einen hohen Stellenwert in der Unterrichtsplanung der verschiedenen Ausbildungsgänge.

Ein Beispiel dafür ist das *Projekt Produktion*. Schüler*innen mit überwiegend schwierigen Bildungsbiografien produzieren im Berufsvorbereitungsjahr der Hauswirtschaft verschiedene Waren wie z. B. Marmelade, Kekse, Backmischungen, Kräuteröle, Kerzen und Seife. Diese werden zum Verkauf ansprechend verpackt und dargeboten. Neben einem festen Sortiment, das auch auf der Homepage und in Verkaufsaktionen angeboten wird, übernehmen die Schüler*innen Verantwortung. Sie entscheiden gemeinsam, was produziert werden soll und wie die Produkte vermarktet werden sollen. Die Produkte werden z. B. als Weihnachtsgeschenke von großen Unternehmen aus der Region geordert. Dafür ist es nötig, dass die Schüler*innen im Vorfeld ihre Produkte den Kunden präsentieren. Es ist schön zu erleben, wie diese Schüler*innen mit ihrem schweren Rucksack an negativen Lernerfahrungen einer Führungskraft eines Unternehmens den Herstellungsprozess z. B. der Marmelade oder des Kräuteröles erklären. Die Schüler*innen sind stolz, ihr Selbstbewusstsein verbessert sich und sie trauen sich, auch in anderen Lernumgebungen ihr Wissen einzubringen. Durch Schülerbefragungen dieser Klassen wird deutlich, dass sie wieder gerne zur Schule kommen und dass sie sich gemäß unserem Leitbild wertschätzend angenommen fühlen.

Auch in der Corona-Zeit haben wir uns bemüht, unter schwierigen Bedingungen Projekte mit außerschulischen Partnern durchzuführen. Ein Beispiel dafür ist der Workshop „Nesteldecken“ der Berufsfachschule Ergotherapie. Ein Ausbildungsschwerpunkt ist der professionelle Umgang mit Menschen, die an Demenz erkrankt sind. Ein Kontakt zu einer außerschulischen Frauengruppe wurde aufgenommen und gemeinsam wurde zum Thema Demenzerkrankung gearbeitet. Da aufgrund des Kohortenprinzips kein gemeinsames Treffen möglich war, wurde über Videokonferenzen am Projekt gearbeitet. Nach einer in-

tensiven thematischen Auseinandersetzung kamen die Schüler*innen und die Frauengruppe zu dem Ergebnis, dass ein konkretes Produkt (eine Nesteldecke für Demenzerkrankte) erstellt werden sollte. Nesteln, Fummeln oder Gnibbeln ist das, was auch alte Hände tun. Damit das nicht sinnfrei passiert, können die betroffenen Senior*innen an den Schnallen, Knöpfen, Reißverschlüssen und verschiedenen Texturen unterschiedlicher Stoffe auf den Nesteldecken Betätigung erleben.



Abb. 2 Nesteldecken nach Entwürfen der Schüler*innen gefertigt (Fotos: Heike von der Fecht)

In Zeiten vor Corona hätten die Schüler*innen mit Unterstützung der Frauengruppe die Nesteldecken hergestellt. Nun erstellten die Schüler*innen die Entwürfe und die Frauen produzierten die Decken auf Grundlage der Entwürfe. Damit die Entwürfe richtig umgesetzt wurden, waren die Schüler*innen digital über Videokonferenzen dabei. Nach Lockerung der Corona-Vorschriften kam eine Vertreterin der Frauengruppe mit einem bunten Strauß von fertigen Decken in die Klasse und präsentierte die gemeinsamen Ergebnisse. Die Nesteldecken konnten leider aufgrund von Corona nicht persönlich von den Schüler*innen an die Senior*innen in den Altenpflegeeinrichtungen übergeben werden. Diese Aufgabe übernahm die Frauengruppe und meldete uns in einer abschließenden Videokonferenz zurück, dass sich die Senior*innen sehr gefreut haben. Die zukünftigen Ergotherapeut*innen waren von dem Vorgehen begeistert, ihre Entwürfe wurden umgesetzt und es entstand ein Produkt, welches sinnvoll genutzt wird.

Individualförderung

Gemäß unserem Leitbild, dass wir Schüler*innen individuell fördern, ist in einem Strategieworkshop das Konzept der Individualförderung entstanden.

„Ohne diese Förderung wäre mein Schulabschluss nicht möglich gewesen. Auch die Motivation, die deutsche Sprache weiter zu beherrschen und die Ausbildung weiter zu machen, steigerte sich immer weiter. Vielen Dank, dass unsere Schule so ein tolles Angebot hatte!“ (Absolventin der Berufsfachschule Sozialassistent/-in – Schwerpunkt Sozialpädagogik – mit Migrationshintergrund)

Das Konzept, das auf Freiwilligkeit, Selbstverantwortung und Individualität beruht, zielt darauf ab, die Lernenden neben fachlichen Kompetenzen in allen Bereichen entsprechend ihrer Fähigkeiten zu entwickeln. Das Förderkonzept bietet Angebote, in denen Schüler*innen methodische Kompetenzen zum Lernen erfahren und reflektieren können. Hierdurch zielen unsere Maßnahmen zur Individualförderung darauf ab, Schüler*innen in ihrem eigenverantwortlichen Lernen zu unterstützen. Die Fördermaßnahmen finden bei Bedarf in allen Schulformen und Unterrichtsfächern statt. Der Unterstützungsbedarf wird per Abfrage ermittelt und dementsprechend werden Kurse eingerichtet und durchgeführt. Am Ende des Schuljahres wird evaluiert. Es gibt Angebote wie unterstützendes Lernen, Crashkurse zur Prüfungsvorbereitung, Förderkurse mit fachlichem Schwerpunkt, Deutsch als Fremdsprache sowie Angebote von Schülerseite für Schüler*innen. Ein Drittel der Kurse wurde von Schüler*innen durchgeführt: Die „Großen“ helfen den „Kleinen“. In den Teamsitzungen des Förderteams, an denen Lehrkräfte und unterstützende Schüler*innen teilnehmen, reflektieren alle Förderhelfer*innen ihr Vorgehen, tauschen sich über verschiedene Methoden, Materialien und Beratungshilfen aus. Die Evaluation des Förderangebots ergab, dass Kurse als gute Unterstützung von Unterricht angesehen werden.

Schulklima

Die Rahmenbedingungen an der Elisabeth-Selbert-Schule sind für ein gelungenes Schulleben und eine positive Grundstimmung zunächst einmal nicht optimal. Wir sind eine große Schule mit vier in der Stadt

verteilten Standorten. Ein neues Schulgebäude ist schon seit längerer Zeit in Planung.

Was also ist es, das uns Kolleg*innen und auch die Schüler*innen beim Öffnen der Schultür spüren lässt, dass das Schulklima an unserer Schule gut ist? Es sind nicht die Räume selbst. Es sind die Menschen und die wertschätzende Art, in der sie miteinander umgehen. In einem Prozess, der vor fast 20 Jahren eingeleitet wurde, haben wir im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten ein gemeinsames Verständnis von Schulkultur entwickelt, das bis heute gelebt, gepflegt und ausgebaut wird. Seit damals ist auch die Begrüßungskultur an der Elisabeth-Selbert-Schule ein wichtiger Teil davon. Jede*r einzelne – egal ob Lehrer*in oder Schüler*innen – wird wahrgenommen und willkommen geheißen.

Ausdruck findet dies zum einen im Konzept zur Einführung neuer Kollegen*innen und zum anderen in unserer jährlichen Schulbrochure für die neuen Schüler*innen. Alle werden in der Schulgemeinschaft herzlich willkommen geheißen. Zum Beispiel zeigen erfahrene Schüler*innen den neuen Schüler*innen während der Einführungstage die Schule.

Das Schulleben an der Elisabeth-Selbert-Schule ist nicht zuletzt auch dadurch geprägt, dass es tatsächlich lebendig und vielfältig ist. Durch die Corona-Pandemie sind alle Aktionen und Projekte mit Außenkontakten und außerhalb der Kohorte nicht möglich. Andere digitale Formate ersetzen das lebendige Schulleben nicht.

Ein lernförderndes und wertschätzendes Schulklima

Wir haben ausgeführt, dass eine zentrale Gelingensbedingung der Schulentwicklung eine systematische Qualitätsentwicklung ist, die von der Mehrheit des Kollegiums im Rahmen eines lernförderlichen und wertschätzenden Schulklimas getragen und gelebt wird.

Unterstützt wird dies, wenn die Lehrkräfte folgende Aspekte einbringen:

- Wertschätzender Umgang mit den Schüler*innen
- Menschlichkeit im Umgang
- Beziehungsgestaltung zu den anvertrauten jungen Menschen

- Es steht nicht die eigene Befindlichkeit im Fokus, sondern die Bedürfnisse der Schüler*innen
- Der Erziehungsauftrag, bei Schüler*innen auch in schwierigen Situationen die Stärken zu sehen und gegebenenfalls auch die Schwächen neu zu bewerten, muss angenommen werden. Schüler*innen haben das Recht auf Fehler und Lehrer*innen müssen diese Fehler verzeihen können. Das Elefantengedächtnis ist wenig hilfreich.
- Neugierig auf Neues und Visionen haben, die sie umsetzen möchten
- Vielfalt akzeptieren und zulassen und diese Vielfalt als Chance sehen
- Nicht ich und meine 45 Minuten, sondern ich und meine Schule müssen im Fokus stehen.
- Konstruktive und kritische Auseinandersetzung des eigenen Handelns reflektieren.

Unterstützt wird dies, wenn die Schulleitungsmitglieder*innen folgende Punkte einbringen:

- Vorbildfunktion muss gelebt werden
- Konstruktive und kritische Auseinandersetzung des eigenen Handelns reflektieren
- Supervision wird von der Schulleitungsrunde regelmäßig wahrgenommen
- Das gemeinsame Führungsverständnis ist vorhanden und es ist transparent
- Intensive Evaluationskultur ist vorhanden und im Rahmen eines Qualitätszyklus wird mit den Ergebnissen intensiv gearbeitet
- Die Verantwortlichkeiten sind klar geregelt. Prozesse für verschiedene Abläufe sind vorhanden wie z. B. der Beschwerdeprozess.
- Das Schulprogramm wird ständig angepasst und in der Schulgemeinschaft besprochen

Anerkennendes und wertschätzendes Miteinander in der Schule sind die zentralen Aspekte für eine Schule, in die jeder gern geht, sich angenommen fühlt und effektiv lernt. Damit dies gelingt, ist eine ständige Schulentwicklung zwingend erforderlich. Dies kostet Kraft und Energie, gibt für alle Mitglieder*innen der Schulgemeinschaft Stärke und Freude zurück.

Literatur

- Niedersächsisches Kultusministerium (o.J.). *Qualitätsmanagementsystem an berufsbildenden Schulen – QM-BBS*. Verfügbar unter https://mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualität/qualitätsentwicklung_an_berufsbildenden_schulen_bps/qualitaetsentwicklung-an-berufsbildenden-schulen-5817.html [22.12.2021].
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2017). *Der Deutsche Schulpreis. Die Preisträger 2017*. Berlin.

Gisela Grimme, Schulleiterin
der Elisabeth-Selbert-Schule.
Berufsbildende Schulen
des Landkreises Hameln-Pyrmont.
Arbeitsschwerpunkte:
Qualitätsentwicklung,
Aufgaben von Schulleitung,
Haltung im Lehrberuf

gisela.grimme@ess-hameln.de



Heike von der Fecht, Abteilungsleiterin
an der Elisabeth-Selbert-Schule.
Berufsbildende Schulen
des Landkreises Hameln-Pyrmont.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsentwicklung,
Inklusion und Haltung im Lehrberuf

heike.v.d.fecht@ess-hameln.de



06

Chantal Kamm

76

Schulentwicklung ermöglichen
in herausfordernden Lagen

Schulentwicklung in herausfordernder Lage

Mit dem Begriff „herausfordernde Lage“ wird auf urbane Segregationsprozesse verwiesen (Kurtenbach, Strohmeier & El-Mafaalani, 2015). Fölker, Hertel und Pfaff (2015) sprechen von einer „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (S. 9). Dabei ist zentral, die herausfordernde Lage nicht mit einer dysfunktionalen Schulorganisation, defizitären Prozessmerkmalen oder unterdurchschnittlichen Lernergebnissen gleichzusetzen (van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand, 2021). In Abgrenzung zur Forschung zu „failing schools“ (Murphy, 2019) oder „disadvantaged schools“ (OECD, 2012) werden vielmehr Merkmale der Schüler- und Elternschaft benannt, welche eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit sein können. Schulen in herausfordernden Lagen sind besonders gefordert, fehlende familiäre Ressourcen durch besonderes Engagement auszugleichen. Studien zeigen auf, dass Schulen gerade in herausfordernden Lagen herausragende pädagogische Konzepte entwickeln (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). Die Schulleffektivitätsforschung betont, dass nicht nur das Lernsetting, sondern auch Schulorganisationen durchaus einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen haben, wobei der Effekt an benachteiligten Schulstandorten grösser ist (Racherbäumer et al., 2013). Gemäß van Ackeren et al. (2021) basiert das Schulentwicklungspotenzial auf verschiedenen externen und internen Faktoren. Es braucht einerseits genügend materielle und personelle Ressourcen, andererseits spielen interne Faktoren wie das Schulleitungshandeln, eine positive Schulkultur, die Datengenerierung und -nutzung, das Unterrichtsgeschehen sowie die Nutzung externer Unterstützungsstrukturen eine zentrale Rolle (ebd., S. 29-30). In diesem Artikel soll – im Kontext zusätzlicher materieller und personeller Ressourcen – aus der Innensicht einer Schule in herausfordernder Lage dargestellt werden, welche internen Faktoren Schulentwicklung ermöglichen.

Rahmenbedingungen

Um einen analytischen Mehrwert eines „good practice“-Beispiels zu erhalten, ist eine gute Kontextualisierung notwendig. Die Beispielschule beinhaltet Klassen des 1.-8. Schuljahrs, in welchen in der

Schweiz in heterogenen Leistungsklassen unterrichtet wird. Insofern steht die differenzierende und individualisierende Förderung der heterogenen Schülerschaft im Zentrum. Basierend auf der Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche aus tieferen Sozialschichten und aus Migrationsfamilien in Schweizer Schulen unterdurchschnittlich erfolgreich sind, erhalten Schulen mit herausfordernden Kontextbedingungen im Kanton Zürich zusätzliche finanzielle und fachliche Unterstützung – sogenannte QUIMS-Gelder (Bildungsdirektion des Kanton Zürich Volksschulamt, 2008). Auf dieses Programm wird nun im Folgenden eingegangen und im Anschluss die spezifische Situation der Schule Ausserdorf beschrieben.

Das Programm Qualität in multikulturellen Schulen

Schulen im Kanton Zürich mit einem Mischindex (Fremdsprachigen- und Ausländeranteil) von mehr als 40% erhalten seit 2007/08 zusätzliche Förder- und Entwicklungsgelder und eine fachliche Begleitung (Bildungsdirektion des Kanton Zürich Volksschulamt, 2008). Die Gelder können für zusätzliche personelle Ressourcen sowie interne und externe Projekte und Ressourcen verwendet werden. Innerhalb der drei vorgegebenen Handlungsfelder – Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und Förderung der Integration – sind die Schulen sehr frei in der Nutzung der bereitgestellten Ressourcen. Dies ist ebenfalls das Fazit der Evaluationsstudie von Maag Merki, Moser und Roos (2012), welche von einem Programm mit „sehr unterschiedlichen Gesichtern“ (S. 149) sprechen. Die Wirkungsanalyse sieht das Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) als Schulentwicklungsprojekt erfolgreich, betont aber auch die unterschiedliche Umsetzung (Maag Merki et al., 2012). Evaluationsstudien zeigen, dass die Gelder insbesondere im Bereich der mündlichen Sprachförderung eingesetzt wurden. Noch wenig fokussiert sind hingegen die Schriftlichkeit sowie Projekte im Bereich der Förderung des Schulerfolgs (Roos & Wandeler, 2014). Basierend auf dieser Erkenntnis muss seit 2019 verbindlich am Schwerpunkt „Beurteilung“ gearbeitet werden (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2020). Hinsichtlich der Steuerung zeigt die Studie von Roos und Wandeler (2014), dass mehrheitlich einzelne Personen als QUIMS-Verantwortliche ernannt werden, teilweise die Schulleitung (21.4%), in einer Minderheit wurden QUIMS-Gruppen eingesetzt. In fast allen befragten Schulen wurde das Programm im Schulprogramm verankert und vom Schulkollegium gutgeheißen (ebd., S. 26).

Die Schule Ausserdorf

Die Schule Ausserdorf befindet sich in einem urbanen, peripheren Stadtteil der zweitgrößten Stadt im Kanton Zürich (Schweiz). Seit 2016 erhält die Schule basierend auf ihrem Mischindex QUIMS Gelder, wobei der Mischindex in den letzten Jahren knapp unter die 40%-Schwelle gefallen ist und die Gelder ab September 2021 wegfallen. Die Schulleitung – ein Co-Leitungsteam – ist in dieser Zeit konstant geblieben. Seit 2007 wird die Schule Ausserdorf von einer Schulleitung geführt¹, wobei die ersten vier Jahre durch die Umstrukturierung des Volksschulgesetzes geprägt waren und in den folgenden vier Jahren gemeinsame Haltungen und Werte definiert und in den Alltag integriert wurden. Als Ergebnis dieses Prozesses wurden im Dokument „Schulkultur im Ausserdorf“ drei Bereiche ausformuliert (vgl. Abb. 1).

Schulkultur im Ausserdorf

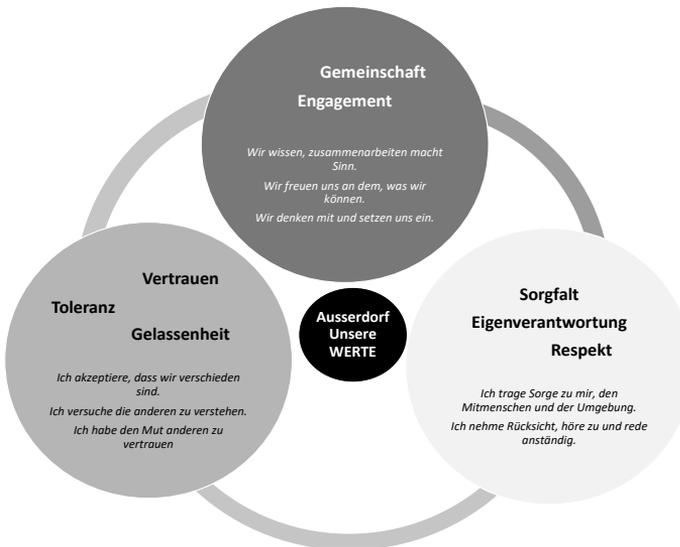


Abb. 1 Schulkultur im Ausserdorf

- 1 Die Einführung von Schulleitungen an Volksschulen geschah im Kanton Zürich (Schweiz) im Rahmen des Reformprojektes „Teilautonome Volksschule (TaV)“, welches mit einem Pilotversuch im Schuljahr 1997/98 startete, 2004/05 abgeschlossen, und im Anschluss flächendeckend eingeführt wurde. Davor waren die Schulen direkt der Gemeindeschulpflege, eine Laien- und Milizbehörde, unterstellt (Rhyn, Widmer, Roos & Nideröst, 2002).

Gemäß dem aktuellen Schulprogramm dienen die weiteren Entwicklungsperioden der Etablierung guter Voraussetzungen der Unterrichtsentwicklung (2015-2019) und der Umsetzung des neuen Lehrplanes 21 (2019-2023) (& Spiess, 2019). Das Schulprogramm stellt dabei das Ergebnis eines partizipativen Prozesses dar, in welchem die Schulkonferenz, die Eltern, Schüler*innen und die Kreisschulpflege involviert wurden (ebd., S. 4). Als QUIMS-Entwicklungsziele werden im Bereich „Unterricht und Erziehung“ die Erfassung und Einsetzung des Lernstandes der Schülerschaft, Lerndialoge zur Beurteilung und die systematische Schreib- und Leseförderung definiert (ebd., S. 6-7). Weitere QUIMS-Entwicklungsziele sind: der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Lernen und Verhalten, dynamische Jahrgangsteams und der Elterneinbezug in den Lernprozess der eigenen Kinder (ebd., S. 10-13).

Einsatz von QUIMS-Geldern an der Schule Ausserdorf

Das nachfolgende Kapitel basiert auf einem Interview mit dem Schulleiter Thomas Lienhard (2020), und fokussiert sich auf den Zeitraum, in welchem die Schule die QUIMS-Projektgelder erhielt (2016-2021). Thomas Lienhard war 2016-2019 QUIMS-Beauftragter, zu Beginn ohne Schulleitungsfunktion, welche er ab 2018 zusätzlich übernahm. Ab Mitte 2019 übernahm eine neue Person die QUIMS-Verantwortung. Basierend auf den zu Beginn definierten Kernfaktoren effektiver Schulentwicklung – 1. Schulleitungshandeln, 2. Unterrichtsgeschehen, 3. positive Schulkultur, 4. Datengenerierung und -nutzung und 5. die Nutzung externer Unterstützungsstrukturen – gibt das folgende Schulleitungsinterview einen Einblick in den Entwicklungsprozess einer QUIMS-Schule.

Schulleitungshandeln: QUIMS ermöglicht Entwicklung

Schulentwicklung wird in der Schule Ausserdorf als gemeinsames Engagement verstanden. Im Rahmen von QUIMS gibt es die QUIMS-Beauftragte, welche gleichzeitig in der Projekt- und Steuergruppe („PROST“) der Schule Ausserdorf ist, und ein QUIMS-Team. Die Vernetzung von Schulleitung und QUIMS-Beauftragten (als Repräsentant*in des QUIMS-Teams) sieht Thomas Lienhard als zentrales Element für

Entwicklungsanstöße. Dem weiteren Commitment dient die Etablierung von Unterrichtsteams (alle pädagogischen Schulakteure, welche an einer Klasse arbeiten), in welchen Entwicklungsthemen aufgenommen und eigene Schwerpunkte gesetzt werden. QUIIMS wird an der Schule nicht als eigenes Entwicklungsgefäß angesehen, sondern in die Schulentwicklung integriert, wie das folgende Zitat zeigt.

„Das Wichtigste ist, dass wir nicht Entwicklungsthemen haben und QUIIMS, sondern dass wir das so vernetzen können, dass es verschmilzt. Wir versuchten es so zu verkaufen, dass QUIIMS ganz vieles ermöglicht bei uns.“ (Lienhard, 2020, 4:05-4:32)

QUIIMS soll für die pädagogischen Schulakteure als Ressource und nicht als zusätzliche Belastung verstanden werden. Diese Verschmelzung dient dazu, die Akzeptanz im Team zu fördern und die Lehrpersonen vor dem Gefühl einer Überforderung zu schützen.

Eine Herausforderung diesbezüglich ist für den Schulleiter, dass die Kapazität der Lehrpersonen begrenzt ist, um neben dem Unterrichten ebenfalls an Schul- und Unterrichtsentwicklungsthemen mitdenken zu können. Dem versucht die Schulleitung gegenzusteuern, indem einerseits auf wenige gemeinsam erarbeitete Haltungen reduziert wird und andererseits der Spielraum genutzt wird, um an gemeinsamen Weiterbildungen pädagogische Inhalte zu diskutieren und die Umsetzung konkret zu planen. Beispielhaft hierfür ist die Erarbeitung einer gemeinsamen Beurteilungshaltung bezüglich der Leistungen von Schüler*innen. An einem Weiterbildungstag formulierten die Stufenteams ihre eigenen Beurteilungskriterien und trugen diese dann in einem Beurteilungspiktogramm zusammen. Als Merkmale einer gemeinsamen Haltung wurde „ressourcen- und stärkenorientierte Kompetenzförderung“ festgelegt.

Unterricht: Geteilte Grundhaltung, freie Umsetzung

Ein zentraler Leitsatz in der Schule Ausserdorf ist die Akzeptanz von Unterschieden auf Unterrichtsebene. Die Ziele von Entwicklungsprojekten werden gemeinsam definiert, in der Umsetzung sind die Lehrpersonen frei. Diese Verschiedenartigkeit betrifft nicht nur das Lehrpersonenhandeln, sondern auch die Haltung gegenüber Schüler*innen. In Lerndialogen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen werden Lernstrategien individuell definiert. Die Lehrpersonen reflektieren gemeinsam mit den einzelnen Schüler*innen das eigene

Lernen und erarbeiten Strategien für den Unterrichtsalltag. Auf Kindergartenstufe geschieht dies beispielsweise über sogenannte „Gesprächskommoden“, welche verschiedenste Objekte enthalten, via denen die Lehrpersonen mit den Kindern in ein Gespräch gelangen.

Unter dem Mantel der *systematischen Sprachförderung* – als erster QUIMS-Schwerpunkt – wurden unter anderem Projekte wie der „Radiobus“ durchgeführt, ein extern eingekauftes Radioprojekt, bei welchem in den Klassen entwickelte Schülerbeiträge von einem Lokalsender ausgestrahlt wurden, oder Podcasts im Bereich Natur und Technik erstellt. Für die Unterstützung eines erfolgreichen (Sprach-) Lernprozess' in diesen Projekten erlernten die Lehrkräfte die Scaffolding-Methode, bei welcher die Planung der Lernprozessunterstützung auf einer Bedarfs- und Lernstandserhebung basiert. Diese Methode verwenden die Lehrpersonen im Anschluss auch im Unterricht, wobei sie selbst entscheiden können, wann und wie.

Der neu vorgegebene QUIMS-Schwerpunkt *Beurteilung* wurde an der Schule Ausserdorf bisher insbesondere auf Lehrpersonenebene (Weiterbildungen) initiiert. Anhand der bereits installierten Lerndialoge zu Lernstrategien – als Möglichkeit der formativen Beurteilung – kann das in der bereits erwähnten Weiterbildung gelernte Wissen auch gemeinsam mit Schüler*innen angewendet werden.

Im Bereich der Elternzusammenarbeit wird als herausfordernd erlebt, bildungsfernere Eltern zu erreichen. Daher versucht die Schule gerade auch mit diesen Eltern in Kontakt zu kommen, da dies als zentrales Anliegen für eine Schule in herausfordernder Lage gesehen wird.

„Uns ist es ein Anliegen, uns mit einer möglichst breiten Elternschaft zu vernetzen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Das ist gar nicht so einfach und braucht immer wieder neue Ideen und Ansätze.“ (Lienhard, 2020, 21:22-21:29)

Projekte, welche auf die Kommunikation mit der Elternschaft abzielen, sind beispielsweise ein Elterninformationstisch am Anfang des Schuljahres, um die Eltern, welche ihre Kinder abholen, in ein Gespräch zu verwickeln. Der Einbezug des Elternrates in verschiedene Projekte läuft zwar sehr gut, doch gerade hier wird der Schule klar, dass sie dadurch vor allem bereits engagierte Eltern ansprechen. Ebenfalls wurde auf Kindergartenstufe das Angebot des Frühförderprogramms „ping:pong“ genutzt, welches Eltern, die wenig mit dem Schulsystem vertraut sind, beim Einstieg in die obligatorische Schule unterstützen

soll. Da die Teilnahme jedoch im Folgejahr stark abnahm, wurde dieses Engagement wieder aufgegeben. Als neuen Ansatz diskutiert die Schule nun, ihre Wertebroschüre in einer relativ einfachen Sprache in verschiedene Sprachen zu übersetzen. In diesem Zusammenhang ist die Schule noch in Kontakt mit der Fachstelle Integration der Stadt, um zu diskutieren, wie man das Ziel – auch weniger bildungsnahe Eltern zu integrieren – am besten erreichen kann.

Schulkultur: „von Werten durchtränkt“

Die Entwicklungsarbeit für die Erarbeitung einer gemeinsamen Schulkultur hat an der Schule Ausserdorf eine langjährige Tradition. In einem mehrjährigen, zirkulären Prozess entstand die Broschüre „Schulkultur im Ausserdorf“ (Dyar, Spiess, und Steuer- und Schulkulturgruppe Ausserdorf, 2020). In Schulkonferenzen wurde nach dem gemeinsamen Nenner gesucht. Dabei wurde klar, dass äußere Zuschreibungen nicht passen. Vielmehr wurden eigene Werte (wie Toleranz, Gemeinschaft oder Eigenverantwortung; vgl. Abb. 1) definiert und darauf geachtet, dass diese auch gelebt werden, wie das folgende Zitat zeigt.

„Wir haben eine Arbeitsgruppe Schulkultur, die den Auftrag hat, die Werte auf verschiedene Arten in unserem Schulalltag zu verankern und für die Kinder erlebbar zu machen.“ (Lienhard, 2020, 48:24-48:34)

Dies geschieht auf Basis vieler klassenübergreifender Projekte. Diese gemeinsamen Projekte werden als Kennzeichen der Schule Ausserdorf gesehen. Kinder und Lehrpersonen kennen einander klassen- und stufenübergreifend. Dies spiegelt sich auch im Fazit der diesjährigen externen Evaluation wider, welche festhielt, dass die Schule „durchtränkt“ von ihren Werten sei, welche die Schule gemeinsam er- und überarbeitet. Dem Schulleiter ist es wichtig, dass gemeinsamen Haltungen erarbeitet werden und nicht konkrete Handlungsempfehlungen vorgegeben sind.

Datengenerierung und -nutzung: Transparenz leben

Thomas Lienhard betont den offenen und transparenten Umgang mit der externen Evaluation, welche im 5-Jahres-Rhythmus von der Fachstelle für Schulbeurteilung durchgeführt wird:

„Es gibt da nichts zu verheimlichen und es ist auch nicht der Anspruch, alles perfekt zu machen, sondern der Anspruch muss sein, die Rückmel-

„... und die Erkenntnisse in die nächsten Entwicklungsschritte einfließen zu lassen.“ (Lienhard, 2020, 55:46-55:54)

Damit ist gemeint, dass die Ergebnisse offen ans Team und an die Elternkonferenz kommuniziert werden. Weiter fließen die Ergebnisse der Evaluation in die zukünftige Schulprogrammarbeit ein. Intern werden Evaluationen insbesondere im Rahmen von Projekten genutzt, welche basierend auf Rückmeldungen weiterentwickelt werden. Einmal im Jahr gibt es einen „Entwicklungstag“, an welchem systematisch vergangene Projekte evaluiert und zukünftige Schwerpunkte gesetzt werden.

Unterstützungsstrukturen: Experten einbeziehen

„Was wir bewusst machen, ist viele Personen, externes Wissen und Erfahrungen beizuziehen, Knowhow hineinzuholen“ (Lienhard, 2020, 25:11-25:16)

Die Integration externer und interner Expert*innen wird als wichtige Quelle neuen Wissens und professioneller Entwicklungsmöglichkeit angesehen. So werden für Weiterbildungen, Projekte und Referate externe Expert*innen an die Schule geholt, aber auch internes Wissen/Ausbildungen genutzt. Letzteres wird am Beispiel von Wintergeschichten veranschaulicht, ein klassenübergreifendes Sprachförderungsprojekt, bei welchem gemeinsam Geschichten geschrieben wurden. Dabei verantworteten die DaZ²-Lehrpersonen als Expert*innen der Sprachförderung das Projekt und entlasteten so die Klassenlehrpersonen von zusätzlichen Aufgaben.

Die externen Unterstützersysteme werden nun ohne die QUIMS-Gelder teilweise wegfallen, was als Herausforderung angesehen wird. Für die anstehenden Entwicklungsschwerpunkte wird ein neues Modell versucht: die pädagogischen Schulakteure sollen eine externe Weiterbildung besuchen und dieses Wissen an den „pädagogischen Entwicklungstagen“, welche dreimal pro Jahr stattfinden, in die Klassenstufen transferieren.

Insgesamt betont der Schulleiter, dass es wichtig sei, Ideen und Konzepte anderer Schulen und Partner nicht einfach zu übernehmen, sondern zu adaptieren und in eigene Routinen zu integrieren.

Fazit

Zusammenfassend sieht der Schulleiter Thomas Lienhard als Erfolgsfaktoren für eine gelungene Entwicklung im Rahmen zusätzlicher QUIMS-Förderressourcen 1) ein starkes QUIMS-Entwicklungsteam, welches sich mit der Thematik identifizieren kann und sowohl mit der Schulleitung als auch dem Team im regen Austausch steht, 2) eine eigene Definition von QUIMS, welche mit der Schulkultur korrespondiert und intern individuell an die Bedürfnisse der Stufen und Klassen angepasst werden kann, 3) eine Integration der QUIMS-Entwicklungsprojekte in das Schulprogramm, sodass QUIMS nicht als zusätzliche Belastung sondern als Ermöglichung angesehen wird. Als wenig erfolgreich wird hingegen die Übernahme von fertigen Modulen oder Konzepten erlebt. Dies korrespondiert mit Erkenntnissen aus Schulentwicklungsstudien, welche datengestützter Entwicklung dann Erfolg prognostizieren, wenn sich diese in eigene Routinen integrieren lassen und der eigenen Schulkultur entsprechen (van Ackeren et al., 2021). Im Angesicht des zukünftigen Wegfalls der zusätzlichen Fördergelder bedauert der Schulleiter insbesondere, dass damit auch der konkrete Auftrag an die Lehrpersonen wegfällt, an Schulentwicklung mitzuwirken und diese bewusst mitzutragen.

Literatur

- Bildungsdirektion des Kanton Zürich (2020). *Schwerpunkt C: Beurteilen und Fördern, mit Fokus auf Sprache*. Verfügbar unter <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/index> [30.08.2021].
- Bildungsdirektion des Kanton Zürich Volksschulamt (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kanton Zürichs.
- Dyar, S., Spiess, R. & Steuer- und Schulkulturgruppe Ausserdorf (2020). *Wertebroschüre Ausserdorf*. Verfügbar unter <https://www.ausserdorf.ch/service/downloads/> [22.12.2021].
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9-26). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Kurtenbach, S., Strohmeier, K. P. & El-Mafaalani, A. (2015). *Auf die Adresse kommt es an ... segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lienhard, T. (2020). Schulleiterinterview mit Thomas Lienhard. Interview geführt von Chantal Kamm. Unveröffentlichte Audioaufnahme [30.08.2020].

- Lienhard, T. & Spiess, R. (2019). *Schulprogramm Schule Ausserdorf 2019-2023*. Verfügbar unter <https://www.ausserdorf.ch/service/downloads/> [22.12.2021].
- Maag Merki, K., Ross, M., Angelone, D. & Moser, U. (2012). *Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkung und Wirkungsbedingungen von Quims anhand vorliegender Daten. Schlussbericht*. Verfügbar unter https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/124582/1/QUIMS_Evaluation_Schlussbericht.pdf [22.12.2021].
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Murphy, J. F. (2019). *School Turnaround Policies and Practices in the US Learning from Failed School Reform* (1st ed.). Cham: Springer International Publishing.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer.
- Rhyn, H., Widmer, T., Roos, M. & Nideröst, B. (2002). *Zuständigkeit und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht*. Universität Zürich.
- Roos, M. & Wandeler, E. (2014). *Zusammenfassender Bericht zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen (2013 und 2014). Bericht im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich*. Verfügbar unter https://wiki.edu-ict/_media/quims/roos_2017_quims_bericht_2014-16_def.pdf [25.01.2022].
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand, A. (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.



Chantal Kamm, Dr., wiss. Mitarbeiterin
im Projekt Parental Investment
in Children's Education (PICE),
Fakultät für Soziologie,
Universität Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsgerechtigkeit, School-to-Work Transitionen,
Kontextsensible Schulentwicklung

chantal.kamm@unibe.ch

07

Kathrin Racherbäumer und Nina Bremml
Schule in sozial benachteiligten Quartieren?!
Begriffliche Perspektiven

07

*Kathrin Racherbäumer
und Nina Bremm*

Schule in sozial
benachteiligten Quartieren?!
Begriffliche Perspektiven

Das Thema Raum ist jenseits eines rein topographischen Terminus' in seiner Entstehung und Wechselwirkung zu bzw. zwischen Akteur*innen in den letzten Jahren zunehmend in den Blick erziehungswissenschaftlicher Forschung gerückt. Dabei liegt der Schwerpunkt insbesondere auf Fragen des sozialräumlichen Einflusses auf Bildungsbenachteiligung. Dieser Fokus hat international betrachtet eine lange Tradition, die mit Arbeiten der Chicagoer Schule in den 1920er Jahren verknüpft ist: Bereits zu dieser Zeit wurden – entsprechend der Grundannahme, dass soziale Probleme durch die Bedingungen des Aufwachsens in urbanen Kontexten erklärt werden können – Forschungen im und zum Sozialraum durchgeführt (vgl. Nonnenmacher, 2015).

Wir verstehen den sozialen Raum als soziales Phänomen, dessen Entstehung und Entwicklung abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen verläuft (vgl. Löw, 2015). Wesentliches Merkmal eines solchen relationalen Raumverständnisses ist, dass der soziale Raum – anders als in statischen, euklidischen Raumkonzepten – sozial konstruiert und damit prinzipiell veränderbar ist. Vor diesem Hintergrund erweisen sich auch sozial benachteiligte Stadtteile untereinander als heterogen und nicht unmittelbar vergleichbar (Friedrichs & Triemer, 2008). Um das Zusammenwirken von Raum und sozialem Handeln (mit Blick auf Bildungsprozesse) zu verstehen, geraten dementsprechend nicht nur die dort lebenden Akteure mit ihrer sozialen Praxis in den Blick, sondern auch außenstehende Akteure und gesamtgesellschaftliche Diskurse. Letztere lassen etwa Stadtvierteln unterschiedliche Bedeutungen zukommen und gestalten sie so ebenfalls mit. Entscheidend für dieses Raumverständnis ist die gleichzeitige Relevanzsetzung der Verwobenheit von Handlungs- und Strukturebene: „Oder anders ausgedrückt, Raum wird hier in seiner Dualität bzw. in seinem Doppelcharakter als Resultat und Bedingung sozialer Prozesse begriffen“ (Fritsche, Lingg & Reutlinger, 2010, S. 14).

Auch der deutschsprachige schulpädagogische Diskurs hat in den letzten Jahren Bezug auf raumsoziologische Arbeiten genommen. So wurde das Thema Schule und ihre räumliche Verortung aufgegriffen und insbesondere mit Blick auf Bildungsbenachteiligung diskutiert. Entsprechend dominieren empirische Arbeiten und (Schulentwicklungs-) Initiativen zu Schulen in urbanen Gebieten, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation sehr deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ (Fölker, Hertel, & Pfaff, 2015, S. 9) besonders

offensichtlich sind. Eine solche „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (ebd., S. 9) gilt als Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozesse, von denen insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss überproportional häufig betroffen sind. Aktuelle Analysen zeigen auf, dass die soziale Segregation in Städten insbesondere dort voranschreitet, wo schon eine bestimmte Armutsschwelle überschritten ist (vgl. Helbig & Jähnen, 2018). Ferner sind solche Stadtteile auch durch ein hohes und eine geringere soziale Mobilität der hier lebenden Menschen im Vergleich zu anderen Stadtteilen gekennzeichnet (Friedrichs & Triemer, 2008, S. 8ff).

Im gesamtgesellschaftlichen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs werden mit derartigen sozialen Benachteiligungen zumeist negative Etikettierungen in Bezug auf eine als defizitär markierte Lebensführung verknüpft, sodass das Zusammenspiel von Segregation und Stigmatisierung oftmals zu einer Marginalisierung und Abwertung der Quartiere und der dort ansässigen Bewohner*innen führt (vgl. Ottersbach, 2012). Diese Marginalisierung folgt international vergleichend einerseits entlang der Relevanzsetzung spezifischer Differenzkategorien und andererseits entlang von antizipierten Praktiken wie etwa Vermüllung, Devianz (vgl. Chamakalayil, Gillieron, Günes, Hill & Imsivorvic, 2017) oder einer als defizitär eingeschätzten Unterstützungsbereitschaft mit Blick auf schulisches Lernen (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020). Gerade die Marginalisierung der dort wohnenden Menschen entfaltet auch Wirkungen auf deren Selbstpositionierung wie sie etwa Chamakalayil et al. (2017) für Stadtteile in Deutschland, Österreich und der Schweiz nachzeichnen konnten. So zeigen die Autor*innen, dass die Bewohner*innen dieser Stadtteile um diese stigmatisierenden Diskurse wissen und sich unterschiedlich zu ihnen positionieren: während sich die einen in die stigmatisierenden Diskurse einfügen, finden sich auch kreative „Uminterpretationen, Reartikulationen und Versuche der Verschiebung von Diskursen“ (S. 194) als positive Gegenentwürfe zur Mehrheitsgesellschaft z. B. in der Abgrenzung zu den „kleinkarierten Schweizern“ (S. 193) und der Hervorhebung von Multikulturalität und Individualität als positives Kennzeichen dieser Stadtteile. Die Analyse jener gesellschaftlicher Diskurse und deren Wirkungen zu solchen marginalisierten, stigmatisierten Quartieren ist insofern bedeutsam, als dass es durchaus auch segregierte Stadtteile gibt, die keinem Stigma unterliegen, wenn man etwa an bürgerliche Wohngegenden denkt.

Schulen in benachteiligten Sozialräumen sind entsprechend der oben beschriebenen Bevölkerungsstruktur durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern charakterisiert (Frankenberg, 2013), wobei die Freiheit der Schulwahl keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen der Lage der Schule und der Schüler*innenkomposition zulässt. Gleichwohl ist aus diversen Studien bekannt, dass Eltern mit hohem Bildungsniveau für ihre Kinder lange Fahrtwege in Anspruch nehmen, um vermeintlich ‚bessere‘ Schulen zu erreichen, während benachteiligte Familien eher im Quartier verbleiben (vgl. z. B. Makles & Schneider, 2012; Ditton, 2007). Zusätzlich zeigt Terpoorten (2014) für das Ruhrgebiet eine spezifische örtliche Verteilung der in Deutschland gängigen Schulformen auf: So sind Gymnasien in privilegierten Stadtteilen und im gut erreichbarem Innenstadtbereich häufiger verortet, während Hauptschulen als niedrige qualifizierende Schulform in privilegierten Stadtteilen quasi nicht vorkommen. Dies führt letztlich zu einer horizontal segregierten Schullandschaft entlang der aufgeworfenen Kriterien (Einkommen, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Transferleistungen etc.), die quer zur leistungsbezogenen Homogenisierungstendenz hierarchisch gegliederter Schulsysteme liegt (vgl. Stošić, 2015). Der amtliche Wohnwert und die verfügbare Infrastruktur ist in benachteiligten Sozialräumen zudem im Vergleich zu anderen Stadtteilen einer Region weniger gut ausgebaut, was seinen Ausdruck etwa auch in niedrigen Mieten findet. Auch die Ausstattung der Schulen scheint tendenziell schlechter zu sein (Helbig & Nicolai, 2018), wobei es hier an aktuellen substantiellen Analysen etwa mit Blick auf Praktiken der verantwortlichen Schulträger fehlt.

Analog zur sozialräumlichen Verortung und den dominanten, hegemonialen Diskursen um diese Stadtteile werden mit den dort lokalisierten Schulen automatisch besondere Herausforderungen auf der Mikroebene der Einzelschule assoziiert, die ihren Ausdruck auch in einer defizitorientierten Wahrnehmung der Schüler*innen finden. Als Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von Schüler*innen bestimmter ethnischer und/oder sozialer Gruppen nicht als Ergebnis gesellschaftlicher Auf- und Abwerdungsdynamiken – und damit auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse – verstehen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), sondern in der Konstruktion von kulturellen, ethnischen und

genetischen Spezifika und antizipierten Lebensverhältnissen der sozialen Gruppen verorten (Valencia, 2010). In der Folge wird das dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert. Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen werden so systematisch unterschätzt (Gutiérrez, Morales & Martínez, 2009). Valencia (2010) folgend wirken sich solche Defizitorientierungen nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen aus, sondern auch auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Lehrkräfte mit ausgeprägten Defizitorientierungen schreiben ihrem eigenen Handeln wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: werden Gründe für schulisches Versagen vorrangig in den Schüler*innen und ihren Familien verortet, so scheinen die Unterrichtsvorbereitung, strategische Schulentwicklung oder das Einlassen auf neue Technologien wenig sinnstiftend. Analog zu Befunden zu geringeren schulischen Leistungen, die durch Kompositionseffekte der Schülerschaft erklärt werden, verhalten sich Defizitorientierungen von Lehrkräften: sie sind vor allem an Schulen mit einer starken Kumulation von Benachteiligung bei gleichzeitig geringer sozialer Durchmischung auffindbar (Bremm, 2021).

Neben Diskursen um die vermeintlich geringe Leistungsfähigkeit der gesellschaftlich benachteiligten Schüler*innen werden Bewohner*innen benachteiligter Stadtteile öffentlich durch ein von der Norm abweichendes, deviantes Verhalten pauschal stigmatisiert. Entsprechend folgerichtig scheint eine in benachteiligten Räumen häufig zu beobachtende schulische Praxis, mit der ein Schwerpunkt der Arbeit auf die Aufrechterhaltung schulischer Ordnung (vgl. hierzu Hertel, 2021) sowie der Förderung des Sozialverhaltens gelegt und darüber eine konsequente fachliche Förderung vernachlässigt wird (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020; Prediger, in diesem Heft). Aus eben solchen Praktiken kann jedoch wiederum neue Benachteiligung mit Blick auf das fachliche Lernen entstehen (vgl. Bremm, 2021).

Die hier dargelegten wissenschaftlichen Erkenntnisse und askriptiven Beschreibungen gehen mit dem diskursiven Gebrauch von Sprache und dem Versuch, der vermeintlich einheitlichen Situation dieser Schulen einen Namen zu geben, einher. Entsprechend kursieren im deutschsprachigen Raum Begriffe wie „Brennpunktschule“, „Schulen

im Brennpunkt“ oder „Schulen in kritischer Lage“. Wir möchten im Folgenden einen analytischen Blick auf diese Begriffe werfen.

(Brennpunkt-)Schule, Schule im Quartier oder ... ?

Der Begriff *Brennpunkt* hat seinen Ursprung vermutlich aus dem Kontext der Stadtbauplanung, um auf spezifische Mängel in der Angebotsstruktur von Stadtvierteln zu verweisen (van Santen, 2015). Entsprechend scheint die Brandmetapher sowohl auf Gefahr als auch auf einen unmittelbaren Handlungsdruck zu verweisen: entweder es gelingt, den Brandherd zu löschen oder man meidet ihn. Weiter aufgegriffen wurde er insbesondere im Bereich der sozialen Arbeit. Als Indikatoren werden zumeist sozialstatistische Merkmale wie etwa staatliche Transferleistungen oder die im Vergleich zu anderen Stadtteilen geringere Qualität des Wohnraumes herangezogen.

Der Begriff an sich ist metaphorisch negativ aufgeladen, wenn man etwa daran denkt, dass es zum Brennen örtlicher „Brennstoffe“ bedarf und von Brennpunkten analog zu Brandherden grundsätzlich Gefahr ausgeht. Durch die Verwendung des Begriffs werden Marginalisierungsprozesse und gruppenbezogene pauschale Stigmatisierungen ausgelöst bzw. zumindest befördert, indem unterschwellig normativ festgelegt wird, was als gefährlich gilt (vgl. ebd.). So werden gesellschaftlich benachteiligende Merkmale wie Migration, staatliche Transferleistung oder Arbeitslosigkeit in spezifischer Weise negativ aufgeladen und zusätzlich mit als defizitär oder gar gefährlich antizipierten Praktiken der Lebensführung verknüpft. Solche Brennpunkte gilt es entsprechend der Metaphorik zu meiden, es sei denn, man gehört zur Feuerwehr.

Sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ sind diesem Gedankengang folgend insofern spezifisch semantisch aufgeladen, als dass hier Assoziationen der Auflösung schulischer Ordnung zum Tragen kommen, die ihren Ausdruck in vermeintlich häufigeren Unterrichtsstörungen und Schulabstinz finden können, obgleich substantielle empirische Untersuchungen hierzu fehlen. Beschreibungen wie „Schulen in kritischer Lage“ folgen dieser wertenden Semantik, wenngleich „Lage“ sowohl eine Orts- wie auch eine Situationsdiagnostik in Bezug auf schulische Merkmale nahelegt, die zwar bedrohlich, aber unspezifisch bleibt. Eine differenzierte Auseinandersetzung der entsprechenden schuli-

schen Akteure mit dem Begriff der ‚schwierigen Lage‘ nimmt mit Blick auf die (Re-)Produktion von Differenzen in schulischen Interaktionen eine zentrale Rolle ein. Solche Begriffe gehen damit über eine objektive Zustandsbeschreibung hinaus, da sie sowohl eine Wertung als auch eine Haltung gegenüber dieser Lage implizieren. In diesem Sinne würde eine solche Schule auch mit der Wertung ‚schwierig‘ oder ‚kritisch‘ versehen, was Erwartungen, Zuschreibungen bis hin zu Handlungspraxen evozieren kann, so dass durch die Schule Benachteiligungen nicht nivelliert, sondern im Gegenteil noch verstärkt werden (vgl. Sundsbø, 2015).

Eine Dekategorisierung des Differenzmerkmals der sozialräumlichen Lage einer Schule erscheint jedoch nicht möglich, da die grundsätzliche Anerkennung von Differenz auch begriffliche Differenzierungen voraussetzt, um die aufgeworfenen pädagogischen Handlungsfelder beschreiben zu können und Handlungsstrategien zu entwickeln. Alternativ wird etwa der Begriff „(Schulen in) Quartiere(n) mit besonderem Entwicklungsbedarf“ genutzt, der grundsätzlich nahelegt, dass die Option der Verbesserung respektive Weiterentwicklung dieser Stadtteile besteht. Positiv ist hier die Einlagerung des Begriffs ‚Schule‘ in den Quartierskontext zu sehen. Diese Einbettung legt nahe, dass schulisches Handeln eben auch eingelagert in spezifische sozialräumliche Kontexte ist und nicht für sich steht. Dennoch wird auch hier eine normative Setzung vorgenommen, indem pauschal Entwicklungsbedarfe reklamiert werden, etwa indem soziale Praktiken und/oder der Sprachgebrauch in Orientierung an der bürgerlichen Mittelschicht entwickelt werden sollen.

Um diese komplexe Prozesshaftigkeit – das ‚Doing Quartier‘ – in ihrer Dynamik entsprechend dem eingangs beschriebenen relationalen Raumverständnis noch stärker zu betonen, würden wir etwa eine Bezeichnung wie ‚Schulen in benachteiligten und *benachteiligenden* Quartieren‘ vorschlagen. Damit knüpfen wir zudem an Befunde an, die beschreiben, dass sich die soziale Praxis vor Ort und der gesellschaftliche Diskurs insgesamt – also auch, aber nicht nur an Schulen – benachteiligend auf die dort lebenden Kinder und Jugendlichen auswirkt. Hieran knüpfen auch Perspektiven der Schul- und Unterrichtsentwicklung an, die die Ressourcen des Quartiers und der Schüler*innen als Entwicklungsanlass deuten und sozialraumsensible Konzeptionen entwickeln (vgl. Huxel & Fürstenau, 2017). Den normativen Rahmen hierzu bilden Ansätze Interkultureller Schulentwicklung

(vgl. hierzu z. B. Cummins, 2014). So gerät etwa Mehrsprachigkeit – jenseits von Sprachhierarchien und als Gegenentwurf zum monolingualen Habitus der deutschen Schule – positiv in den Blick.

Diskussion

Wenngleich die dargestellten Überlegungen vermeintlich einheitliche Perspektiven auf Schulen in sozialräumlich deprivierenden Quartieren und ihre Schüler*innen entfalten, dürfen sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Bewohner*innen durch ein hohes Maß an Heterogenität etwa mit Blick auf Sprachen, Lebensstile etc. auszeichnen. So sollten Begriffe nicht dazu verleiten, soziale Praktiken auf messbare Größen zu reduzieren und damit ungeachtet der komplexen Gesamtsituation unreflektiert zu reproduzieren.

Gleichwohl steht man auch hier vor dem sogenannten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, indem spezifische Fördermittel nur an Schulen in entsprechend förderbedürftiger Lage ausgeschüttet werden. Folglich sind Begriffe notwendig, um auf bildungspolitischer Ebene eine differenziertere Ressourcenallokation legitimieren zu können.

Letztlich erscheint auch in diesem Feld eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung seitens der Lehrpersonen notwendig, um die eigene Haltung und Praxis einzuordnen. Wesentlich erscheint hier eine ressourcenorientierte Perspektive auf das jeweilige Quartier der Schule. Anknüpfend an unsere bisherigen Ausführungen, die selbstkritisch betrachtet streckenweise auch einem defizitorientierten Duktus folgen, wären jene Quartiere eben auch als internationale Orte der Mehrsprachigkeit und Pluralität der Lebensführung zu beschreiben. Eine solche Perspektive evoziert möglicherweise ganz andere Assoziationen und Perspektiven als die bislang beschriebenen, die im Wesentlichen der Logik von Effektivität und Verwertbarkeit folgen.

Literatur

Bremm, N. (2021). Anerkennungsgerechtigkeit in benachteiligten Sozialräumen. Defizitperspektiven und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bearbeitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hrsg.), *Doing inequality. Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 130-150). Wiesbaden: Beltz-Juventa.

- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung an sozial deprivierten Schulen. *Die Deutsche Schule*, Beiheft, Band 16, 202-216.
- Chamakalayil, L., Gillieron, G., Günes S. C., Hill, M. & Imsirovic, E. (2017). Marginalisierte Quartiere? Positionierungen und Deutungen von Bewohner_innen. In T. Geisen (Hrsg.), *Migration. Stadt. Urbanität* (S. 175-197). Wiesbaden: Springer VS.
- Cummins, J. (2014). Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence-based Instructional Policies. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Ditton, H. (2007). Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 21-38). Münster: Waxmann.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9-26). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Frankenberg, E. (2013). The role of residential segregation in contemporary school segregation. *Education and Urban society*, 45, 548-570.
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2009). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritsche, C., Lingg, E. & Reutlinger, C. (2010). *Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 124-145.
- Gutiérrez, K. D., Morales, P. Z. & Martinez, D. C. (2009). Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. *Review of research in education*, 33(1), 212-245.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. *Discussion Paper P 2018-001*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2018). Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. *Discussion Paper P-2019-002*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf> [21.12.2021].
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transkript Verlag.
- Huxel, K. & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geissen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 261-277). Wiesbaden: Springer VS.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Makles, A. & Schneider, K. (2012). Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation? *Die Deutsche Schule*, 104, 332-346.

- Nonnenmacher, A. (2015) Städtische Armutsquartiere und Bildung. In T. Coelen, A. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbausteine Bildung* (S. 137-145). Springer VS, Wiesbaden.
- Ottersbach, M. (2012). Soziale Ungleichheit und kulturelle Diversität als Herausforderung für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In H. Effinger, S. Borrman, S. B. Gahleitner, M. Köttig, B. Kraus & S. Stövesand (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 6* (S. 68-81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stošić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29-48). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49-66). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Terpoorten, T. (2014). Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. *ZEFIR Materialien Band 3*. Bochum.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. The critical educator*. New York: Routledge.
- van Santen, E. (2010). Brennpunkt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 45-53). Wiesbaden: VS Verlag.

Kathrin Racherbäumer, Dr., Professorin
für Erziehungswissenschaft
an der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkt:
Rekonstruktive Schul- und
Unterrichts(entwicklungs)forschung.



kathrin.rachebaeumer@uni-siegen.de

Nina Bremm, Dr., Professorin
für Schulentwicklung
an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Ungleichheits- und kontextsensible
Schul- und Bildungssystementwicklungsforschung.



nina.bremm@phzh.ch

REZENSION

Ist Resonanzpädagogik das neue, große Ding? Eine Art Buchreihenbesprechung (Rezension)

Sechs Bücher und zwei Boxen mit Impuls- und Bildkarten, allesamt seit 2016 erschienen im Beltz-Verlag, sind es inzwischen, die insbesondere der schulischen Praxis eine neue Pädagogik, die Resonanzpädagogik, nahe zu bringen versuchen (siehe Literatur). Schon diese reichhaltige Produktpalette und hohe Produktivität fordert zu Aufmerksamkeit und Auseinandersetzung auf. Womöglich ist die Resonanzpädagogik ja relevant, das nächste wichtige (heiße) Ding nach Bildungsstandards und Kompetenzorientierung (von denen sie sich kritisch abgrenzt) oder zumindest eine mögliche konzeptuell tragfähige Alternative?

Im folgenden Beitrag soll das Konzept der Resonanzpädagogik vor allem auch in seiner Fundierung in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen zuerst einmal vorgestellt werden – aus der Perspektive eines konstruktiv-kritischen Lesers, keines Vertreters dieses Ansatzes. Im Anschluss erfolgt eine abwägende Einordnung und Bewertung mit Blick auf Gestaltungsfragen von Schule und Unterricht. Und schließlich soll hier gefragt und diskutiert werden, was die Resonanzpädagogik spezifisch zum Thema der pädagogischen Arbeit an Schulen in herausfordernden Lagen beizutragen hat. Etwas Wichtiges, Anderes oder überhaupt Neues?

Im Zentrum der Resonanzpädagogik steht – wenig überraschend – der Begriff bzw. die Vorstellung von Resonanz als einer besonderen Qualität des In-Beziehung-Tretens und In-Beziehung-Seins von Menschen. Hartmut Rosa unterscheidet in seiner Soziologie der Weltbeziehungen (2016), die konzeptuell hinter der Resonanzpädagogik steht, drei sogenannte Resonanzachsen (horizontal zu Menschen, diagonal zu Sachen, vertikal zu den großen Fragen, Themen bzw. Eindrücken des Guten, Schönen, Erhabenen und Wahren), in denen ein Mensch mehr oder weniger stabil-gefestigt-belastbare Beziehungen zur Welt aufgebaut haben kann. Resonanz bezeichnet dabei den Modus einer ganzheitlich-gelingenden Weltbeziehung: sich aufeinander oder auf etwas einzulassen, aufeinander zu antworten, sich gegenseitig zu berühren und zu bewegen, verwoben zu sein, zusammenzuklingen ... im Gegensatz zu den zwei möglichen anderen Modi repulsiver (feindlich-zurückweisender) oder indifferenter (neutral-instrumentell-versachlichter) Beziehungen. Rosas Soziologie der Weltbeziehung positioniert sich hier – bewusst und reflektiert – als eine normative Anthropologie.

In resonanten Beziehungen zu sein, das wird als eigentlicher, von den menschlichen Anlagen und Bedürfnissen her am meisten gewünschter, benötigter und vermisst Modus hervorgehoben – auch wenn die anderen Modi durchaus in bestimmten Kontexten, als Normalität und Gegenhorizonte, gegenüber denen Resonanz erst als besonders und wertvoll hervortritt, ihre Berechtigung und Bedeutung hätten. Nicht alle Beziehungen des Menschen können und sollten nach Rosas Entwurf resonant sein; nur mangeln darf es nicht daran, sowohl situativ (als Erfahrung von Resonanzdrähten) als auch als stabile Erwartungshaltung des Einzelnen (als bestehende Resonanzachse).

Genau einen solchen Mangel an Resonanz systematisch hervorzurufen oder auch zu steigern ist dabei aber der diagnostische Vorwurf, den Rosa der heutigen westlich geprägten Gesellschaft macht, die er als Spätmoderne bezeichnet. Die hier – soziologisch – identifizierten Probleme sind prinzipiell nicht neu: Letztlich steht die Krise des Individuums im Mittelpunkt, das sich in und durch die Moderne mit gleichen Rechten versehen und freigelassen von gesellschaftlichen Vorgaben und Traditionen einerseits zwar zunehmend selbst bestimmen und verantworten kann, sich andererseits aber auch zunehmend selbst bestimmen bzw. selbst verantworten muss – in Auseinandersetzung mit trotzdem bestehenden, sich dynamisch wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen, über die der Zugang zu privilegierten sozialen Positionen, um die die Individuen grundsätzlich miteinander konkurrieren, gewährt oder verweigert wird. Moderne Menschen seien so aber nicht nur (zunehmend) überfordert von dieser individualisierten Verantwortung und fühlten sich allein gelassen und entfremdet. In der fortgeschrittenen Moderne stoßen zudem bisherige gesellschaftliche Problembearbeitungsangebote bzw. Problemverschleierungen an ihre Grenzen. Dies gelte zuvorderst für den Ressourcenverbrauch westlicher Gesellschaften und damit das Versprechen, durch (wirtschaftlichen) Wachstum, Besitz und Konsum das gesuchte Glück, den anstreben Wohlstand erreichen zu können. Aber noch mehr gelte das für die moderne Idee und Haltung, alles – die Natur, andere Menschen, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Überzeugungen – grundsätzlich als Ressource (als verfügbare Mittel für beliebige, eigene Zwecke) zu betrachten. Denn dies befördere eine negative Haupttendenz spätmoderner Weltbeziehungen: Kontakte und Erlebnisse neigten dazu, sich instrumentell zu verkürzen und dabei den konsumierenden Einzelnen zunehmend vergleichültigt-enttäuscht und indifferent zurückzulas-

sen, trotz oder gerade auch wegen des gesteigerten oder prinzipiell verfügbaren Besitzes, der das eigentlich Gesuchte nicht bietet. Der Mensch würde inmitten des technologischen und wirtschaftlichen Fortschritts der Moderne den Kontakt zu sich selbst, seinen Wurzeln, zu allem und jedem anderen verlieren und (modern sensibilisiert-reflektiert, in Empathie geschult) diesen Verlust zugleich immer stärker empfinden ... eine – und dazu bekennt sich Rosa immer wieder auch als mögliche Zukunftsperspektive der kommenden gesellschaftlichen Neuordnung – im Kern romantische Denkfigur und Haltung, sich im Kontrast zum eigenen städtisch-industriellen-kultivierten Sein umso stärker nach der Natur, dem handwerklich Einfachen, Spontan-Authentischen zu sehnen.

Insbesondere auch bezogen auf Schule und Bildung verweist Rosa hier illustrierend auf eine grundsätzliche Fehlentwicklung: Was noch bei Humboldt oder Schiller als lebendig-intensive – anverwandelt – Begegnung mit Sachen, als ganzheitlich-allseitig-ergebnisoffene Entwicklung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit einer mannigfaltigen Welt entworfen worden sei, habe sich inzwischen auf Kompetenzen (der Befähigungen angesichts konkreter Problemstellungen angemessen zu handeln), Standards oder letztlich Abschlüsse und Zertifikate reduziert, die Heranwachsende erwerben müssten, um das Risiko zu vermeiden, dass sich ihre Lebenspläne nicht – zielgerichtet-umweglos – verwirklichen lassen. Auch Bildung würde heute im Kern nur noch als Ressource, als Besitz oder Kapital behandelt, über das jemand verfüge oder an der es bestimmten Personen, Gruppen, Schichten mangle, so dass diese besondere sozialstaatlich-schulische Aufmerksamkeit und Unterstützung durch Nachteilsausgleiche und Trainings benötigten. Dass Bildung aber eben auch mehr sei und mehr sein könne als Mittel zum Zweck, ein Selbstzweck oder schlicht ein eigener besonderer Erlebens-, Begegnungs- und Berührungsraum, würde so – allen Sonntagsreden und Traditionsverweisen zum Trotz – zunehmend verdrängt und verschüttet.

Gegenüber diesen grundlagentheoretischen und gesellschaftskritischen Analysen, die sich vor allem bei Rosa (2016) oder in den erziehungswissenschaftlichen Adaptionen von Beljan (2017) bzw. Beljan und Winkler (2019) ausgeführt finden, ist das Angebot der Resonanzpädagogik, für das Wolfgang Endres als wiederkehrender (Mit-)Herausgeber steht, wesentlich pragmatisch-konstruktiver und vor allem unterrichtsbezogener. Resonanzpädagogik steht hier für die These

und den Anspruch, dass es im Klassenzimmer knistert oder knistern könne, sich zwischen Lehrkräften und Schüler*innen Resonanzdrähte der gemeinsamen Verständigung zu einer Sache aufspannen, dass sich bei den Schüler*innen Resonanzfenster öffnen, d. h. die Sinne, die Gedanken zu öffnen, die Augen zu leuchten beginnen – insbesondere auch im Deutschunterricht, wie ein erster fachdidaktisch orientierter Sammelband zeigt (Bismarck & Beisbart, 2020). Bildung, Schule und Unterricht als Anverwandlung! Als Ideal von gelingenden Lehr-Lern-Situationen ist das sowohl reformpädagogisch als auch mit Blick auf Kriterien des guten – kompetenzorientierten – Unterrichts keineswegs neu oder überraschend; Anschlüsse an ähnliche Befunde und Ansätze der Hirn- oder Resilienzforschung oder der Positiven Psychologie sind naheliegend und werden von Wolfgang Endres, im 2020er Band der Reihe, auch aufgezeigt. Während diese Bezüge aber eher assoziativ-beliebig und austauschbar erscheinen, ist dies beim psychologischen Konstrukt der Selbstwirksamkeit, das auf Albert Bandura zurückgeht, anders. Sich als selbstwirksam zu empfinden, d. h. davon überzeugt zu sein, durch eigenes Handeln etwas Relevantes bewirken zu können (handlungsfähig und handlungsmächtig zu sein), wird schon in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen als gesellschaftlich einerseits notwendig-eingeforderte, andererseits auch als gefährdet-begrenzte Erwartungshaltung der Individuen hervorgehoben. Resonanzpädagogisch leitet sich daraus die Forderung ab, die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit müsse bei den Heranwachsenden gefördert werden – durch einen Unterricht der zur Eigenaktivität, zum Experiment, zur eigenen Lösungssuche und eigenen Auseinandersetzung mit anderen Lösungen einlade. Als mangelhaft und zu überwinden herausgestellt wird im Gegenzug eine schulische Normalität formalistisch-bürokratisch-hierarchisch überformter pädagogischer Beziehungen, in denen sich Lehrkräfte und Schüler*innen entweder feindlich-abwehrend, misstrauisch oder maskiert-gleichgültig gegenüberstehen, sich nicht erreichen; wo der Unterrichtsstoff nur Stoff ist, langweilig, tot, die Unterrichtsgestaltung stereotyp lehrer*innenzentriert, stupide auf die eine richtige, prüfungsrelevante Aufgabenbearbeitung ausgerichtet. Insbesondere in dieser hier vorgelegten vereinfacht-atmosphärischen Zusammenfassung zeigt sich die Perspektive der Resonanzpädagogik als keineswegs neu oder zumindest als hochgradig anschlussfähig an reformpädagogische Entwürfe und Kritiken der alten Schule oder auch ironischerweise an die aktu-

ellen Kriterienlisten eines guten kompetenzorientierten Unterrichts, die ja (Stichwort: Hattie) ebenfalls den – durch die Lehrkräfte bewusst gestalteten – pädagogischen Beziehungen der Achtung, Achtsamkeit und Begegnung eine hohe Bedeutung zumessen. Neu an der Resonanzpädagogik ist vor allem das begriffliche – oder metaphorische – Angebot (von Modi und Achsen der Weltbeziehung, zu Resonanzfenstern bis Resonanzachsen) und das damit einhergehende Versprechen einer im neuesten soziologischen Forschungsstand fundierten Systematik. Oder die phänomenologische – u. a. auf Merleau-Ponty zurückgreifende – Betonung, dass es gerade beim pädagogischen Begegnen mit Sachen (Kenntnissen, Problemlösungen), neben der aktiven oder passiven Aneignung von Etwas, noch weitere Auseinandersetzungsformen gäbe, bei denen die klaren Grenzen von Lehrenden und Lernenden, von Lernobjekt (der Sache) und Lernsubjekt, von Lernen und Leben unscharf, fließend und dynamisch würden. Gerade beim Lernen ginge es um ein Anverwandeln, nicht nur ein Aufnehmen oder Aneignen von Wissen (wie ein Objekt, eine Ressource, einen Besitz); um die Akzeptanz und Freude an Unverfügbarkeit – der selbstverständlichen Unvorhersehbarkeit, dessen was mit sich, dem Anderen, der Sache, dem großen Ganzen passiert, wenn man sich auf ‚echte‘ Begegnungen und ergebnisoffene Prozesse des Lernens, der Bildung einlässt.

Diese kritische Entgegensetzung von einer vereinseitigend-begrenzten Perspektive der Ressourcenorientierung, wenn es um Schule und Bildung geht (in die dann neben Kompetenz und Bildungsstandards auch aktuelle wissenschaftliche als auch politische Diskussionen zu Chancengerechtigkeit einbezogen sind, in denen vor allem der Besitz oder der Mangel an ‚Bildungsnähe‘, ‚Kapitalien‘, Privilegien thematisiert wird) und einer vergessenen-wichtigen Perspektive einer Resonanzorientierung, ist dann auch bezogen auf die Frage des schulischen Umgangs mit herausfordernder Lagen, die dieses Themenheft leitet, relevant. Zwar steht diese Thematik bisher nicht besonders im Fokus der Darlegungen Hartmut Rosas; *eine* einschlägige Passage gibt es aber. In dieser schlägt Rosa für die bisherigen – z. B. durch Bourdieu und andere ausgearbeitete Diagnose der diskriminierenden bzw. deprivilegierenden habituellen Strukturmerkmale von Schule als Mittelstandsinstitution – eine resonanzsoziologische Reformulierung vor:

„Besonderes Gewicht scheint mir dabei die Erkenntnis zu haben, dass die hartnäckige Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ihre zentrale Wurzel darin hat, dass die Schulen und Bildungsinstitutionen für privilegierte Bevölkerungsgruppen gleichsam als Resonanzverstärker fungieren, welche Resonanzfähigkeiten dadurch erhöhen, dass sie bildungsrelevante Weltausschnitte für die Subjekte *zum Sprechen bringen*, während sie für die sogenannten *Bildungsverlierer* nur Entfremdungszonen sind. Dies führt im Ergebnis zu einer höchst ungleichen Verteilung beziehungsweise Ausprägung dispositionaler Resonanz und dispositionaler Entfremdung. Dispositionale Resonanz als Ergebnis des Bildungsprozesses erweist sich dabei nicht nur als kardinale Voraussetzung für den Erwerb von Ressourcen, insbesondere von kulturellem und sozialem Kapital und sogar von Körperkapital, sondern bildet auch das zentrale Kriterium für die Bestimmung von Lebensqualität. Eine Kritik der Resonanzverhältnisse muss daher die ungleiche Verteilung der Resonanzchancen in zweierlei Hinsicht in den Blick nehmen: erstens als *Ursache* für die Aufrechterhaltung und Reproduktion von Ungleichheit und zweitens als kritikwürdige *Folge* sozialer Ungleichheit.“ (Rosa, 2016, S. 753-754)

Offensichtlich ist diese Problemdiagnose – außer der Einfügung von Begriffen der Resonanz – nicht besonders neu – sie reproduziert geradezu die bisherigen Diagnosen der soziologischen Ungleichheitsforschung. Mit dieser Einfügung eröffnet sich aber unterschwellig eine tendenziell andere Handlungsperspektive. Statt ‚nur‘ die geringere Repräsentanz nicht-bürgerlich-bildungsnaher (majoritär-privilegierter) Lebenswelten und Lebensperspektiven zu beklagen oder einer pragmatisch-opportunistischen Perspektive der Hinführung benachteiligt-deprivilgierter Schüler*innen an die ‚herrschenden‘ Verhältnisse und Erwartungen zuzuneigen, die im von Rosa problematisierten Paradigma der Ressourcen-Orientierung gefangen bleibt, wird hier auch eine Alternative eines eigenständigen und eigenwertigen Raums pädagogischer Begegnungen ansatzweise sichtbar. Die Frage ist nun nicht mehr allein, wie „Bildungsferne“ ausgeglichen oder als institutionell zugeschriebenes Stigma aufgehoben wird, sondern im Kern pädagogisch, was unterschiedliche Schüler*innen benötigen (an Themen- und Aufgabenstellungen, Arbeitsformen), um mit den in Schule verhandelten Sachen und miteinander *unabhängig* von je nach sozialen Hintergründen unterschiedlichen dispositionalen Ausprägungen in Resonanz zu kommen. Sicherlich verbleiben diese Ableitung und ihre schulorganisatorisch, schulpolitisch und schulsystemischen Konsequenzen eher im Vagen; als Kompromiss- und Konsensformel in gesellschaftlich

aufgeheizten Debatten scheint die Perspektive der Resonanz doch zumindest erfrischend unverbraucht und lagerübergreifend anschlussfähig: Sowohl der hohe Wert traditioneller Bildungsgüter scheint bewahrungsfähig (als besondere – resonante – Qualität der kanonischen Werke, neben anderen – neu zu findenden, neu entstehenden – Werken mit ebenfalls hohem Resonanzpotenzial), aber auch so konträr-plurale Perspektiven wie Reformpädagogik, Kompetenzorientierung, Identitätspolitik/Empowerment könnten sich unter dem Leitbild der Selbstwirksamkeit als Zentralkompetenz moderner Menschen, die durch resonante Lernumgebungen erhalten und gefördert werde, vielleicht zusammenfinden. Wenn man die Resonanzpädagogik – und ihre Publikationen – auch als Akteur der Schulreform betrachtet, positioniert sie sich durchaus geschickt und strategisch-klug als mittig-offen-verschwommen anschlussfähig an vieles. Ob z. B. nun Noten und Prüfungen, weil resonanzschädigend, als schulische Praxen überwunden gehören, bleibt auch nach mehrmaligen Lesen der entsprechenden Textpassage ambivalent-unklar (vgl. Rosa & Endres, 2016, S. 82). Zugleich ist die sich breit für unterschiedliche Ideen, Impulse, Personen und Ansätze öffnende Ausrichtung der Resonanzpädagogik natürlich auch als Konsequenz der bisherigen Publikationsstrategie einzuordnen. Abgesehen von der Soziologie der Weltbeziehungen Hartmut Rosas (2016), der erziehungswissenschaftlichen Dissertation Jens Beljans (2017, zweite Auflage 2019) und dem fachdidaktischen Sammelband von Kristina Bismarck und Ortwin Beisbart (2020) handelt es sich bei den Büchern zur Resonanzpädagogik durchgängig um Gesprächsprotokolle. Jeweils zwei bis drei sich freundlich gesinnte Personen (eine davon zumeist Wolfgang Endres) lassen sich bei einem interessiert-konzentrierten Austausch darüber begleiten, wie die von Hartmut Rosa entworfenen Begriffe und Perspektiven an die eigenen Vorstellungen z. B. zur Schulentwicklung anschließen könnten (vgl. Rosa, Buhren & Endres, 2018). Daraus entsteht zwangsläufig kein geschlossenes Programm – insbesondere da sich auch Hartmut Rosa in diesen Gesprächen immer wieder offen für Differenzierungen und Ergänzungen zeigt –, sondern ein anregender Raum für Phantasien, wie und wohin sich Schule und Unterricht in einem kooperativen Netzwerk positiv zukunftsöffnender Personen und Initiativen entwickeln könnten. Im besten Sinne wird so eine Gelegenheit für Resonanz bei den Leser*innen geschaffen, die nicht einfach ein Konzept übernehmen sollen, sondern dieses – in Auseinandersetzung mit seinen zentralen

Impulsen – selbst erst hervorbringen und sich ihm anverwandeln können. Damit verweigert sich die Resonanzpädagogik gewissermaßen aber auch der kritisch-distanzierten, letztlich wissenschaftlichen Prüfung. Wer sich durch die Bücher, Gespräche, Bilder und Denksprüche der Reihe in Schwingung bringen lässt, ist eben schon Teil der Bewegung. Und für diejenigen, denen eine solches Einlassen schwerfällt, bei denen nichts in Resonanz tritt, ist dieses Mitmach-Angebot dann eben (im Moment oder auf Dauer) nicht das richtige.

Literatur

- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (1 Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa
- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bismarck, K. & Beisbart, O. (Hrsg.). (2020). *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Endres, W., Gleich, M. & Rosa, H. (2019). *75 Bildkarten Resonanzpädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Endres, W. (Hrsg.). (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Endres, W., Gleich, M. & Rosa, H. (2020). *Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik mit 16-seitigem Booklet*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, E. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Rosa, H., Buhren, C. G. & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Matthias Rürup, wiss. Mitarbeiter
am Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.

ruerup@uni-wuppertal.de

AGENDA

(Stand 22.12.2021)

9. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung

Informationen: <https://www.gebf-ev.de>

09.-11.03.2022,
Universität Bamberg,
Deutschland

28. DGfE-Kongress 2022 (Online)

Informationen:
<https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/>

13.-16.03.2022,
Universität Bremen,
Deutschland

5. Tagung Fachdidaktiken

Informationen: [https://www.swissuniversities.ch/
themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken](https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken)

08.-09.04.2022,
Fachhochschule Südschweiz
Locarno, Schweiz

XVII Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

15.-20.08.2022
Universität Wien,
Österreich

SGBF-Kongress 2022

Informationen: [https://www.sgbf.ch/sgbf/
aktuelles/news/details/news/sgbf-kongress-2022](https://www.sgbf.ch/sgbf/aktuelles/news/details/news/sgbf-kongress-2022)

12.-13.09.2022,
Universität Lausanne,
Lausanne

ÖFEB Kongress 2022

Informationen:
<https://www.oefeb.at/veranstaltungen/view/99>

20.-23.09.2022,
PPH Augustinum und
PH Steiermark
Österreich

2. Internationale Tagung „Achtsamkeit in Schule und Bildung“ 2022

Informationen: <https://phzh.ch/achtsamkeit2022>

24.09.2022,
PH Zürich,
Schweiz

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

01/23 Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung

(Herausgeber*innen: Eveline Christof, christof@mdw.ac.at und Lea de Zordo, lea.dezordo@phbern.ch)

Die Praktika stellen in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen eine zentrale und wesentliche Säule dar. Der Ruf nach mehr Praktika aus Studierendensicht sowie von weiteren Akteur*innen im Kontext Schule ist allgegenwärtig. In den letzten Jahrzehnten wurden in der Neugestaltung der Curricula der Lehramtsausbildung vielerorts die Anzahl der Stunden für die pädagogische Ausbildung und damit einhergehend auch die der pädagogisch-praktischen Studien stark erhöht (siehe beispielsweise in Österreich: Pädagog*innenbildung NEU). Basierend auf Ergebnissen aus der Praktikumsforschung der vergangenen Jahre wurden Praktikumsmodelle vielseitig (weiter-)entwickelt. Aus Ausbildungssicht steht somit neben dem Umfang der berufspraktischen Ausbildung auch die Qualität, die Einbettung und Begleitung der Praxiserfahrungen von angehenden Lehrpersonen im Fokus. Das Heft soll Einblicke in die Entwicklungen der Formen und Veränderungen in der Schulpraxis geben, sowie auf neue Curricula und die Neu-

gestaltung der Praktika Bezug nehmen. Welche neuen Tendenzen gibt es in diesem Feld und welche Unterschiede zeigen sich zwischen Österreich, Deutschland und der Schweiz?

Im Zentrum des Heftes soll die Frage stehen: Wie sehen Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung heute aus? Es soll um (kooperative) Modelle, (digitale) Formate oder (mehrperspektivische) Ansätze gehen, die das Lernen im Praktikum ermöglichen. Wo gibt es einen Wandel bezüglich der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrer*innenbildung und wie sehen Praxismodelle heute, im Vergleich zu den letzten 10 Jahren, aus? Wo gibt es neue, innovative Modelle und worauf legen sie jeweils den Fokus? Welche Konzepte liegen dahinter und wie sind sie in den jeweiligen Studiengang integriert sowie mit Studienmodulen verknüpft? Welche Elemente sind aufeinander aufbauend gestaltet und welche empirischen Ergebnisse gibt es hierzu?

Ein weiterer Fokus des geplanten Heftes liegt auf der Begleitung als wichtiges Element von Praxisanteilen in der Lehrer*innenbildung. Welche Akteur*innen sind beteiligt und welche Rollen und Aufgaben stehen dabei vor, während und nach dem Praktikum im Zentrum (z. B. fachdidaktische Begleitung, forschender Zugang, Fallwerkstätten)? Gibt es dazu auch neue Ansätze, die aus dem Digitalisierungsschub entstanden sind?

Es wird sowohl um theoretische Beiträge als auch Praxisberichte und Forschungsergebnisse zu den genannten Themen ersucht.

Deadline für den offenen Call: März 2022

Erscheinungstermin: März 2023

02/23 Service Learning in der Lehrer*innenbildung

(Herausgeber*innen: Jennifer Paetsch, jennifer.paetsch@uni-bamberg.de und Katharina Resch, katharina.resch@univie.ac.at)

Service Learning gilt als ein hochschuldidaktischer Lehransatz, der Studium, Lernen, Engagement, Berufsvorbereitung und gesellschaftliche Bedarfe verzahnt und so Theorie und Praxis verbindet. Im Service Learning werden gesellschaftliches Engagement von Studierenden (*service*) mit paralleler Reflexion von Erfahrungen (*learning*) zusammengeführt. Service Learning stellt das Engagement von Studieren-

den außerhalb der Hochschule für das Gemeinwohl in den Vordergrund, was zur Öffnung der Hochschulen beitragen soll.

Service Learning ermöglicht es Studierenden des Lehramts, an einer organisierten Aktivität – etwa an Schulen, in der Gemeinde oder in sozialen Organisationen – mitzuwirken und diese Erfahrung in einer dazugehörigen Lehrveranstaltung zu reflektieren. Durch die Mitwirkung von Studierenden in einer organisierten Dienstleistung in Schulen oder anderen pädagogischen Handlungsfeldern hat der Ansatz auch eine Funktion in der Berufsorientierung inne. Studierende lernen so das spätere Berufsfeld kennen.

Der Begriff des Service Learning als Lehransatz mag vielen Lehrenden in der Lehrer*innenbildung bisher unbekannt sein, während andere bereits seit vielen Jahren damit arbeiten. Das Themenheft soll dazu beitragen, Wissen, Erfahrungen und Konzepte zu diesem Lehransatz im deutschsprachigen Raum voranzubringen. Beiträge des geplanten Themenheftes können den Mehrwert von Service Learning in der Lehrer*innenbildung untersuchen, kritische Aspekte zum Einsatz von Service Learning beleuchten oder Erfahrungen aus der praxisorientierten Lehre sowie Typen und Umsetzungsformen von Service Learning in der Lehrer*innenbildung darstellen.

Deadline für den offenen Call: Juni 2022

Erscheinungstermin: Juni 2023

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!
Für die jlb-Redaktion: Stefanie Thurnheer

Segregierte Schulen – Schulen mit besonderen Herausforderungen?

journal für LehrerInnenbildung
no. 4/2021

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Pädagogisches Handeln an segregierten Schulen.
Besondere Anforderungen an Lehrkräfte?

02

Anerkennung als pädagogische Aufgabe.
Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen

03

Expertise für Fachunterricht an Schulen in besonderen Lagen.
Fachdidaktische Perspektiven

04

Professionelles Engagement im Referendariat.
Eine Frage der sozialräumlichen Lage?

05

Wertschätzend miteinander umgehen

06

Schulentwicklung ermöglichen in herausfordernden Lagen

STICHWORT

07

Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS