

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung
von Lehrpersonen

35. Jahrgang Heft 1/2017

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zug, Abteilung Forschung & Entwicklung, Zugerbergstrasse 3, 6301 Zug, Tel. 041 727 12 73, bruno.leutwyler@phzg.ch

Christine Pauli, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe 1, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 64, christine.pauli@unifr.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 91 55, juerg.ruedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe 1, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stefan Denzler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 858 23 97, www.skbfc-sre.ch, stefan.denzler@skbf-csre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, Tel. 071 678 56 93, ulrich.halbheer@phtg.ch

Editorial

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 125

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016) 128

Schwerpunkt**Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrpersonen**

Roland Reichenbach Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung von Gleichwertigkeit. Ein Essay 129

Cristina Allemann-Ghionda Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen 139

Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und Angelika Schöllhorn «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs 152

Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte 165

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität 182

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) 195

Ute Bender «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen 207

Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen? 219

Forum

Denise Depping und Timo Ehmke Schriftliche Ergebnismeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? 234

Hans-Rudolf Schärer Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» 251

Rubriken

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 260

Buchbesprechungen

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung (Jürg Ruedi) 261

Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (Richard Kohler) 263

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Susanne Wildhirt) 265

Neuerscheinungen 267

Zeitschriftenspiegel 269

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Das Thema «Diversität» ist in der Bildungslandschaft kein Novum. Im Bereich der Schule wird es insbesondere unter dem Stichwort «Heterogenität von Schülerinnen und Schülern» oder im Zuge der Begründung oder Erforschung von integrativen bzw. separativen Schulformen wahrgenommen. Diversität gehört zur schulischen Realität und wird bezogen auf Individualisierung, adaptives Unterrichten, spezielle Lernbedürfnisse, gesellschaftliche Integration etc. diskutiert. Was die *Diversität von Lehrpersonen* betrifft, ist die Thematik hingegen noch weitgehend als blinder Fleck zu bezeichnen. Nicht nur die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern, sondern auch diejenige von Lehrerinnen und Lehrern ist eine Einflussgrösse für Schule und Unterricht. Lehrpersonen unterscheiden sich u.a. hinsichtlich beruflicher Erfahrungen, Alter, Geschlecht und kultureller Herkunft, wobei je nach Kontext und Situation andere Differenzkategorien als relevant betrachtet werden. Angesichts der sozialen Diversität in der Gesellschaft ist zu fragen, welche Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrpersonen sich daraus ergeben und inwiefern die Diversität von Lehrpersonen für die berufliche Tätigkeit bedeutsam ist. So lässt sich mit Fokus auf Lehr- und Lernprozesse beispielsweise fragen, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anders lernen, wenn sie von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Überhaupt ist von Interesse, welches bedeutsame Aspekte der Diversität von Lehrpersonen sind und warum sie in welchen Situationen überhaupt erst relevant werden.

Nicht nur die Lehrpersonen als Individuen, sondern auch die Schule und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind mit Fragen zur Diversität konfrontiert. Es ist eine Aufgabe der Organisations- und Personalentwicklung sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Diversität in das professionelle Handeln miteinzubeziehen und zu gestalten. In einem breiteren gesellschaftlichen Kontext wird beispielsweise in der Charta der Vielfalt festgehalten: «Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen Wertschätzung erfahren – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität» (www.charta-der-vielfalt.de). Damit verbunden sind Fragen nach Gleichheit und Ungleichheit bzw. nach Machtverhältnissen im Bildungskontext. Zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen der Schulleitung und Lehrpersonen sind die Machtverhältnisse aufgrund der unterschiedlichen Funktionen immanent. Diversität spielt auf Vielfalt an und nimmt gleichsam Ungleichheit als Setzung vor. Wenn eine Machtposition Unterschiedlichkeit bewusst zum Nachteil auslegt, stellen sich Fragen nach der fragilen Grenze zwischen erwünschter und unerwünschter Diversität. Bei der Unterscheidung von Merkmalen stellt sich dabei stets die Frage, was als «anders» definiert wird. Die dahinterliegenden Muster solcher Kategorien und Handlungspraxen sind kritisch zu hinterfragen. Die damit oftmals verbundene (Re-)Stereotypisierung kann einerseits berufliche Routinen erleichtern, andererseits aber auch zu Fehleinschätzungen führen sowie soziale Kategorien reproduzieren und reifizieren.

Diversität von Lehrpersonen kann demnach auf ganz unterschiedlichen Ebenen und aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert werden: aus der Perspektive der Person, des Unterrichtsgeschehens, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber auch des gesamten schulischen und gesellschaftlichen Rahmens. In dieser Heftnummer nähern wir uns der Diversität von (angehenden) Lehrpersonen mit einer Fokussierung auf deren *kulturelle Diversität*, nehmen jedoch auch andere Diversitätsmerkmale mit in den Blick.

Die ersten beiden Beiträge bieten mit je unterschiedlichen Zugängen einen übergreifenden Einblick in die Diversitätsthematik: Der Essay von **Roland Reichenbach** setzt sich kritisch mit dem Diversitätsdiskurs auseinander, indem er zwei regulative Ideen postuliert: die Anerkennung der Einzigartigkeit einer Person und die Anerkennung der gleichartigen Bedürfnisnatur des Menschen. Dabei seien aus pädagogischer Sicht die Aspekte der Einzigartigkeit und der Gleichheit zu bevorzugen, wohingegen die Betonung von Unterschieden aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten vor allem politisch interessiere. **Cristina Allemann Ghionda** geht in ihrer einführenden Übersicht von einem weit gefassten Verständnis von Diversität aus, das Interkulturalität mit Internationalisierung verknüpft. Sie stellt Überlegungen an zur curricularen Einbindung von Diversität in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, damit diese zu einer diversitätsgerechten Professionalität beizutragen vermag. Dabei betont die Autorin, dass es nicht um einen Ausbildungsteil für bestimmte Gruppen gehe, sondern dass alle künftigen Lehrpersonen gleichermaßen betroffen seien.

Die vier nachfolgenden Beiträge fokussieren verschiedene Aspekte von Migration: **Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und Angelika Schöllhorn** nehmen personifizierende und kulturalisierende Effekte der Interkulturellen Pädagogik kritisch unter die Lupe und schlagen vor, im Zusammenhang mit migrationsbedingter Ungleichheit den Blick stärker auf gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse zu richten. **Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke** haben untersucht, inwieweit sich Studierende mit Migrationsgeschichte und Studierende ohne Migrationsgeschichte bezüglich ihrer Einstellungen zum Bereich «Arbeiten in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen» unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich beide Studierendengruppen bei einzelnen Variablen in den Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Arbeit mit heterogenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern bedeutsam unterscheiden. **Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger** führen kritisch-reflexive Professionalität vor dem Hintergrund der gängigen pädagogischen Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse als eine mindestens zu erwägende Alternative ein. Eine der Leitfragen des Artikels ist, was kompetentes pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft ausmache. **Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen** analysieren anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), weshalb in Deutschland Lehrkräfte mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert sind. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund zwar vermehrt zu Studienabbrüchen neigen, dabei aber erhebliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen bestehen.

Die beiden abschliessenden Beiträge zur Diversität greifen die Merkmale «Körper» und «Digitalisierung» auf. Der Beitrag von **Ute Bender** beruht auf der soziologischen These, «Körper» als soziale Kategorie anzusehen, und konzentriert sich auf Körpergewicht bzw. Körperrumfang. Die Autorin legt insbesondere bezogen auf das Thema «Gesundheit» dar, inwieweit ausgewählte berufliche Entwicklungsaufgaben von der Diskriminierung dicker Lehrpersonen betroffen sind. **Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko** analysieren unter dem Begriff «digitale Heterogenität», weshalb Lehrpersonen nicht nur in ihrer Nutzung digitaler Medien im Unterricht, sondern auch bezüglich ihrer pädagogisch-didaktischen Überzeugungen, Innovationsbereitschaft und ICT-Kompetenzen unterschiedlich sind. Daraus werden Herausforderungen und Chancen für die Schulen sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung abgeleitet und diskutiert.

Im Forum stellen **Denise Depping und Timo Ehmke** ein Tool zur Anregung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium vor. In einer empirischen Untersuchung liess sich nachweisen, dass die Reflexion von Wissensinhalten und Überzeugungen zur Entwicklung von Professionalität (z.B. Professionswissen, epistemologische Überzeugungen oder Selbstwirksamkeitserwartung) beiträgt. Schliesslich wird im Forumteil das Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen», das kürzlich von der Kammer Pädagogische Hochschulen (PH) von swissuniversities verabschiedet wurde, abgedruckt. **Hans-Rudolf Schärer**, Präsident der Kammer PH, kommentiert einleitend die Hintergründe und den Entstehungsprozess des Grundlagenpapiers.

Mitteilungen der Redaktion: **Bruno Leutwyler** (PH Zug) wurde an der Mitgliederversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) als neues Mitglied der BzL-Redaktion gewählt. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit ihm. Die Rezensionen werden ab Heft 2/2017 von **Matthias Baer** (PH Zürich) betreut. Auch ihn heissen wir bei den BzL herzlich willkommen.

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016)

Die folgenden externen Gutachterinnen und Gutachter haben die für den 34. Jahrgang der BzL eingereichten Manuskripte beurteilt. Die Redaktion bedankt sich herzlich für ihren wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Zeitschrift.

Adamina Marco, PH Bern
Arnold Judith, PH Schwyz
Baer Matthias, PH Zürich
Baeriswyl Franz, Universität Fribourg
Bauer Johannes, Technische Universität München
Bender Ute, PH FHNW
Berset Thomas, PH Schwyz
Bertschy Franziska, PH Bern
Brosziewski Achim, PH Thurgau
Bühler Patrick, PH FHNW
Colberg Christina, PH Thurgau
Edelmann Doris, PH Bern
Egloff Judith, PH Zürich
Fraefel Urban, PH FHNW
Fuchs Michael, PH Luzern
Futter Kathrin, PH Schwyz
Gartmeier Martin, Technische Universität München
Gräsel Cornelia, Bergische Universität Wuppertal
Gröschner Alexander, Universität Jena
Haag Ludwig, Universität Bayreuth
Hagenauer Gerda, Universität Bern
Halbheer Ueli, PH Thurgau
Hauser Bernhard, PH St. Gallen
Heitzmann Anni, PH FHNW
Helbling Dominik, PH Luzern
Herzog Silvio, PH Schwyz
Joller-Graf Klaus, PH Luzern
Kleickmann Thilo, IPN Kiel
Kocher Mirjam, PH Zürich
König Johannes, Universität zu Köln
Košinár Julia, PH FHNW
Krattenmacher Samuel, PH St. Gallen
Kunz André, PH Zürich
Kunz Patrick, PH St. Gallen
Künzli Christine, PH FHNW
Langer Roman, Universität Linz
Leonhard Tobias, PH FHNW
Leopold Claudia, Universität Fribourg
Le Pape Racine Christine, PH FHNW
Luthiger Herbert, PH Luzern
Mandel Debbie, PH Schwyz
Meier Angelika, PH St. Gallen
Messmer Roland, PH FHNW
Messner Helmut, Strengelbach
Metz Peter, PH FHNW
Moroni Sandra, PH Bern
Niggli Alois, PH Fribourg
Rahm Sibylle, Universität Bamberg
Rempfler Armin, PH Luzern
Rothland Martin, Universität Siegen
Schlegel-Matthies Kirsten, Universität Paderborn
Schmid Kuno, Universität Luzern
Smit Robbert, PH St. Gallen
Spychiger Maria, HFMDK Frankfurt
Staub Fritz C., Universität Zürich
Steinmann Sibylle, PH Luzern
Sturm Afra, PH FHNW
Tanner Iris, Universität Zürich
Valkanover Stefan, Universität Bern
Waldis Monika, PH FHNW
Wandeler Christian, California State University
Wiedenhorn Thomas, PH Weingarten
Wyss Corinne, PH Zürich
Zutavern Michael, PH Luzern

Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung von Gleichwertigkeit. Ein Essay

Roland Reichenbach

Zusammenfassung Der sich mit dem Diversitätsdiskurs kritisch auseinandersetzende Essay geht vom Primat zwei regulativer Ideen vor der Forderung nach Anerkennung der Gleichwertigkeit von Gruppenunterschieden aus: der Anerkennung der Einzigartigkeit der Person einerseits und der Anerkennung der gleichartigen Bedürfnisnatur des Menschen andererseits. Das Argument läuft darauf hinaus, dass den Aspekten der Einzigartigkeit und Gleichheit aus pädagogischer Sicht ein Vorzug zu geben ist, während die Betonung der Unterschiede aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten vor allem politisch interessiert. Der Grund für diese Akzentuierung wird darin gesehen, dass sich Schule und Pädagogik vorwiegend in personalen Praktiken erschöpfen und es immer um die Bildung von «einzigartigen» Individuen in weitgehend unfreiwilligen und zusammengewürfelten Lerngemeinschaften geht.

Schlagwörter Anerkennung – Diversitätsdiskurs – Konzept der Person – Ungleichheit – Unterstellung von Gleichheit

Emphasizing differences and recognizing equivalence. An essay

Abstract The educational discourse on diversity is discussed in this essay from the perspective of two regulative ideas which concern the call for an equal recognition of differences between social groups: the recognition of the uniqueness of the person on the one hand, and the recognition of equal basic needs of all persons on the other hand. It is argued that the two aspects – uniqueness and equality – may claim primary status in educational contexts whereas emphasizing differences (i.e. relatedness to social groups) is merely of political interest and importance (at a theoretical level, at least). The argument is backed by the insights that (1) pedagogical practices are to be understood as personal and interpersonal practices, first of all, and that (2) the formation and the development of «unique» persons in more or less involuntarily chosen associations (of learners) are a fundamental feature of schooling.

Keywords diversity discourse – inequality – notion of «person» – presupposition of equality – recognition

Vorbemerkungen

Diversitätsdiskurse leben von der Betonung der Unterschiede zwischen Menschengruppen und der Forderung nach Anerkennung von Gleichwertigkeit derselben. Die interessierenden Unterschiede betreffen Gruppenzugehörigkeiten nach rassischen, kör-

perlichen, geistigen, geschlechtlichen, sexuellen, ethnischen, sozialen, ökonomischen, religiösen, sprachlichen und/oder anderen Merkmalen sowie diversen Kombinationen. Konkrete Zugehörigkeiten und Grenzlinien zwischen Gruppen sind dabei häufig schwierig zu definieren. Was die mit Gruppenzugehörigkeit zusammenhängenden *Diskriminierungsformen* anbelangt, wird denn auch seit Jahren von *Intersektionalität*, vielfältigen Überschneidungsformen der Gruppenzugehörigkeit, gesprochen. Dabei prägen die Stichworte der *Diversität* und *Heterogenität* die Diskussion um Schule und Bildung, sei es auf *problematisierende* oder aber *bejahende* Art und Weise. Optimistische und skeptische Perspektiven oder Positionen scheinen sich weitgehend im Argumentationspatt gegenüberzustehen.

In diesem Essay wird der *Primat* von zwei regulativen Ideen vor der Forderung nach Anerkennung der Gleichwertigkeit von Gruppenunterschieden behauptet (von welchem der Diversitätsdiskurs lebt, der hier insofern kritisch betrachtet wird). Die beiden Ideen sind die Anerkennung der *Einzigartigkeit der Person* (einerseits) und die Anerkennung der (gleichen) *Bedürfnisnatur des Menschen* (andererseits). Da sich Schule und Pädagogik vorwiegend in *personalen* Praktiken erschöpfen und es immer um die Bildung von «einzigartigen» *Individuen* in der (weitgehend unfreiwilligen und zusammengewürfelten) *Lerngemeinschaft* geht, ist den Aspekten der Einzigartigkeit und Gleichheit aus pädagogischer Sicht ein Vorzug zu geben, während die Betonung der Unterschiede aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten vor allem politisch bedeutsam ist. Die politische Bedeutsamkeit resultiert freilich aus der Erfahrungstatsache institutioneller Diskriminierung und sozialer Benachteiligung im schulischen und ausserschulischen Bereich. Der erste Teil des Essays widmet sich der Idee der Einzigartigkeit der Person, der zweite jener der Grundbedürfnisse der Menschen, der dritte dem Kampf um Anerkennung und der vierte und letzte Teil der pädagogischen Bedeutung des Aufbaus des Sinns für eine *gemeinsame Welt*.

1 Die Einzigartigkeit der Person

Als *Person* muss der Mensch manchmal durch ein einsames Tal wandern, keiner kann es stellvertretend für ihn tun, wie es in einem Blues von Mississippi John Hurt heisst («You gotta walk that lonesome valley»). Erfahrungen des Verlustes, des Versagens, des Abschieds, der Angst und der Sterblichkeit werfen den Menschen auf die Einsamkeit seiner Existenz und das doppeldeutige Geschenk seiner Einzigartigkeit zurück. Dieses Sich-zu-sich-verhalten-Müssen ist zu ertragen und stellt den Menschen auf Bewährungsproben, denen er nicht immer mit einem «wackeren Herz» – eine Begrifflichkeit aus Immanuel Kants (1984) Pädagogik – zu begeben vermag.

Der Begriff der Person wird in der Regel aus dem lateinischen «*persona*» (Maske des Schauspielers) hergeleitet, und «*per-sonare*», das «Durchtönen» der Stimme durch die

Maske, meint die Fähigkeit, das (soziale) Rollenspiel zu spielen. Die doppelte Rolle der Maske (bzw. eben der Rolle) besteht darin, immer «etwas» zu zeigen und gleichzeitig «etwas» zu verbergen. Das Rollenspiel zunehmend gestalten zu können und vor allem reflektieren zu können, ist die Essenz der Arbeit an der (personalen) Identität. Dabei ist die Bearbeitung der Fragen «Wer möchte ich sein?» (ideal self), «Wer bin ich?» (real self), «Wie denkt ihr von mir?» (appearing self) und «Wie solltet ihr von mir denken?» (presented self) bedeutsam (vgl. Fend, 1994, S. 197–214). Sie sind das Material für die Entwicklung der identitätsfördernden Fähigkeiten der Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (vgl. Krappmann, 1975). Erst mit der reifen Form dieser Fähigkeiten kann von *Ich*-Identität (ego identity) gesprochen werden (Loevinger, 1976). Die «Freiheit muss eine Rolle spielen können», schreibt Plessner (1985, S. 239) inspirierend zweideutig.

Babys sind zu diesem Spiel noch nicht fähig, daher handelt es sich bei ihnen noch nicht um Personen (vgl. Brumlik, 1986). Natürlich sind Babys Menschen und sind als solche würdig zu behandeln (Kant [1984] sprach von «Wartung», Babys und Kleinkinder müssen gewartet werden). Schwer demenzkranke Menschen können das Rollenspiel auch nicht mehr wirklich gestalten. Sie können sich offenbar nicht mehr auf bewusste Art und Weise zu sich selbst und der Welt verhalten. Daher verlieren sie ihr Personsein. Man spricht von Depersonalisation. Babys sind Noch-nicht-Personen, Demenzkranke im fortgeschrittenen Stadium Nicht-mehr-Personen. Die Achtung der Menschenwürde wird unabhängig von der Fähigkeit des Personseins eingefordert. Zu Recht ist man entsetzt oder empört, wenn beispielsweise demenzkranke Menschen im Pflegeheim auf demütigende Weise behandelt werden und zur Belustigung des vielleicht überforderten Personals herhalten müssen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Betroffenen selbst (noch) merken, dass sie unwürdig behandelt werden oder nicht. Zur Menschenwürde gehört, den Anderen so zu behandeln, *als ob* er eine Person wäre, auch wenn er seine Fähigkeiten dazu noch nicht entwickelt oder wieder verloren hat. Diese Kontrafaktizität ist ein zentrales Moment nicht nur der pädagogischen, sondern überhaupt der Ethik. Die entsprechende Haltung zu erwerben, ist Teil nicht der besonderen Bildung (z.B. eines Pflegeberufs) oder der Allgemeinbildung, sondern der *allgemeinen Menschenbildung*.

Die Einzigartigkeit des Menschen als *Individuum* (einem *un-teilbaren* Wesen) ist allerdings keineswegs an die Fähigkeit des Personseins gebunden. Dasselbe ist vielmehr eine Entwicklungs- und Bildungsaufgabe, die unterschiedlich gelingen und vielfältige Formen annehmen kann. Hierbei geht es weniger um die Frage, (1) *was die Umwelt mit und aus dem Menschen macht*, als vielmehr darum, (2) *was der Mensch mit und aus dem macht, was die Umwelt mit und aus ihm gemacht hat und macht*. Ersteres ist Gegenstand etwa psychologischer und soziologischer Forschung, Letzteres das Interesse

und Anliegen der Bildungstheorie.¹ Wie auch Ratten oder Kühe leben Menschen in je spezifischen räumlichen, zeitlichen oder sozialen Verhältnissen. Dem Menschen ist aber (zusätzlich) gegeben und aufgegeben, sich selbst zu diesen Verhältnissen in ein Verhältnis zu setzen. Dieses Sich-zu-seinen-Lebensverhältnissen-in-ein-Verhältnis-Setzen bestimmt weitgehend sein *Selbstverhältnis*. Personen existieren als Selbstverhältnis, allerdings ist die Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnis von Anfang an auf Engste miteinander verbunden. Dieses Verständnis findet sich – vorsoziologisch – schon in den Fragmenten zur Bildung bei Wilhelm von Humboldt. Bildungstheoretisch interessieren, wenn die Einzigartigkeit der Person das Thema ist, die Praxis und die Leistung des Menschen, sich zu sich und seinen Verhältnissen in ein Verhältnis setzen zu können.

2 Worin wir alle gleich sind

Die Möglichkeit des Menschen, originell und auf selbstbestimmte Weise einzigartig zu sein, wird gewaltig überschätzt. Diese «positive Illusion» (Taylor, 1993) fungiert als ein konstitutives Moment im (abendländischen) Verständnis von Bildung und Entwicklung. Doch die fundamentale und elementare *Bedingtheit* und *Begrenztheit*, seine «Einzigartigkeit» zu entwickeln und vor allem auch in sozialen Kontexten ausdrücken zu können, ist – zumindest aus ethischer Perspektive – bedeutsamer als der in unseren Breitengraden weithin anerkannte *Wunsch* nach Ausdruck von Individualität (und sei er als *Recht* formuliert). Nach einer metaethischen Regel muss Sollen Können implizieren. Hierbei geht es um Annahmen darüber, was Menschen zugemutet werden kann und worin sie alle *gleich* sind. Die Annahmen zur *menschlichen Natur* und zur *conditio humana* können aus ganz unterschiedlichen disziplinären Perspektiven vorgetragen und diskutiert werden. Eine psychologische Variante, die teilweise auch in der philosophischen Anthropologie aufgenommen worden ist, besteht darin, auf Grundbedürfnisse der Menschen hinzuweisen. Bekanntlich gibt es dazu unterschiedliche «Kataloge», einer der bekanntesten, wenn auch empirisch nicht haltbaren Versuche stammt von Abraham Maslow (1943), der die Grundbedürfnisse in seinem Modell als hierarchisch gestuft vorgestellt hat. Bemerkenswert ist aber, dass den Menschen in universalistischer Manier überhaupt Grundbedürfnisse zugeschrieben werden (z.B. das Bedürfnis nach Sicherheit, nach wirtschaftlichem Auskommen, nach Anerkennung, nach Zugehörigkeit und nach Selbstbestimmung bzw. Kontrolle).

¹ Psychologie und insbesondere Entwicklungspsychologie sowie Soziologie (vgl. das Konzept der «Selbstsozialisation») sind natürlich weder blind noch gleichgültig gegenüber den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums, adaptiv und kreativ auf günstige und ungünstige Sozialisationsbedingungen und -wirkungen zu reagieren; dabei spielen aber weniger das Konzept der Person und die biografisch bedeutsame Idee der narrativen Sinnggebung als vielmehr beispielsweise relevante Persönlichkeitsvariablen und Copingstrategien die zentrale Rolle. Das Konzept der Person (im Unterschied zu jenem der Persönlichkeit bzw. zu Persönlichkeitszügen) entzieht sich insofern weitgehend sozialwissenschaftlichen und psychologischen Zugängen, als diese nomothetische und kaum noch ideografische Anliegen (mit entsprechenden Forschungsmethoden) verfolgen.

Die Einzigartigkeit des Individuums bzw. der Person einerseits und die fundamentale Gleichheit der menschlichen Bedürfnisnatur andererseits stehen weder in einem strukturellen noch in einem theoretischen oder empirischen Widerspruch; auch sind diese beiden Verständnisse Grundlage von (ethisch und politisch gewichtigen) *Geltungsansprüchen*, die nicht in einer Spannung zueinander liegen müssen. Um ein eigenes, würdiges, mehr oder weniger selbstbestimmtes Leben führen zu können, muss der Mensch in seiner Einzigartigkeit und fundamentalen Gleichheit von den Anderen anerkannt werden. Es gibt kein «autonomes Subjekt» ohne eine entsprechend «entgegenkommende Lebenswelt» (vgl. Habermas, 1983). Das Subjekt ist keine psychologische Kategorie, es ist nicht mit Selbstreflexion oder dem, was «inneres Leben» genannt werden könnte, gleichzusetzen, vielmehr ist es – zumindest nach Alain Touraine – als eine «Entität» zu begreifen, die der Gefahr «von aussen» immer ausgesetzt ist (Touraine, 1997, S. 101). Das Subjekt ist nicht das Individuum, das nach dem Wahren, dem Schönen und dem Guten strebt, nach universellen (moralischen oder ästhetischen) Prinzipien oder nach einer idealen Gesellschaft, vielmehr: «Le Sujet n'est rien d'autre que la résistance, la volonté et le bonheur de l'individu qui défend et affirme son individualité contre les lois du marché et celles de la communauté» (Touraine, 1997, S. 103). Es sind diese drei komplementären Kräfte, die das Subjekt konstituieren: *Wunsch* (désir), *Kampf* (lutte) und *Anerkennung* (reconnaissance). Dabei geht es Touraine zufolge vornehmlich um (1) den Wunsch, die Einheit der Person gegen dissoziierende (soziale oder gesellschaftliche) Kräfte zu verteidigen, heute insbesondere um (2) den Kampf gegen Kräfte, welche Kultur in Gemeinschaft und Arbeit in Ware zu transformieren drohen, und um (3) die *interpersonelle*, aber auch *institutionelle* Anerkennung des Anderen als Subjekt (Touraine, 1997, S. 107).

3 Der Kampf um Anerkennung und die Betonung der Unterschiede

Der Diversitätsdiskurs lebt nach Charles Taylor (2009) von der Idee der Anerkennung insbesondere der *kulturellen* und *ethnischen* Gleichwertigkeit. Damit wird nicht gesagt, dass andere Differenzkategorien von geringerer Bedeutung wären. Taylor fragte kritisch nach den Grundlagen der Werturteile für eine Anerkennung der Gleichwertigkeit und forderte eine gewisse Bescheidenheit dahingehend, dass sich entsprechende Werturteile immer nur im konkreten «Dialog» zwischen den Kulturen sicher sein können, wenn überhaupt. Die Grundlage für die Anerkennung der Gleichwertigkeit darf sich nach Taylor – aus politischer bzw. demokratischer Sicht – nicht primär auf *ethnische Identität* beziehen, sondern auf eine «universelle Identität», die sich von jedem kulturellen, sozialen, geschlechtlichen oder rassischen Partikularismus unterscheiden würde (Taylor, 2009, 96 f.).

Das Theorem des Kampfes um Anerkennung ist in Europa vor allem mit Axel Honneth (1994) bekannt geworden. Honneth übernimmt der hegelschen Sittlichkeitstheorie die Ausgangsthese, wonach die «Bildung des praktischen Ich an die Voraussetzung

der wechselseitigen Anerkennung zwischen Subjekten gebunden ist» (Honneth, 1994, S. 110). Honneth geht es (mit Hegel) darum, verschiedene Anerkennungsformen zu unterscheiden, die sich in einer bestimmbareren Abfolge präsentieren und einer Logik des «moralischen Kampfes» entsprechen: «... die Subjekte werden im Zuge ihrer Identitätsbildung gewissermassen transzendental dazu genötigt, sich auf der jeweils erreichten Stufe der Vergemeinschaftung in einen intersubjektiven Konflikt zu begeben, dessen Ergebnis die Anerkennung ihrer sozial bislang noch nicht bestätigten Autonomieansprüche ist» (Honneth, 1994, S. 112). Das theoretische Anliegen Honneths besteht darin, die Idee einer gerichteten Sequenz von Anerkennungsstufen gegen empirische Bedenken zu verteidigen und historisch-soziologische «Belege» vorzulegen, wonach bestimmte Formen der sozialen Missachtung tatsächlich die Motivationsquelle von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen gewesen sind (Honneth, 1994, S. 112 f.).

Die drei Formen der Anerkennung lassen sich mit den Stichworten «Liebe» (Primärbeziehungen, Freundschaft), «Recht» (Rechtsverhältnisse) und «Solidarität» (Wertgemeinschaft) wiedergeben. Sie entsprechen drei Typen der Selbstbeziehung bzw. sind Voraussetzung für dieselben, namentlich *Selbstvertrauen* (Liebe), *Selbstachtung* (Recht) und *Selbstschätzung* (Solidarität). Die als «Entwicklungsstufen» bzw. «Entwicklungssequenzen» gedachten Anerkennungsformen korrespondieren ihrerseits mit Formen der Missachtung, welche die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung bestimmter Persönlichkeitskomponenten – stufen- bzw. phasengemäss – bedrohen: (I) *Misshandlung* und *Vergewaltigung* bedrohen demzufolge die *physische Integrität*, (II) *Entrechtung* und *Ausschliessung* die *soziale Integrität* und (III) *Entwürdigung* und *Beleidigung* die «Ehre» bzw. *Würde* (Honneth, 1994, S. 211). Die Anerkennungserfahrung der «Liebe» führt Honneth zufolge auf der ersten Stufe im günstigen Fall dazu, dass z.B. das Kind, weil es sich in seiner Bedürfnisnatur bestätigt weiss, Selbstvertrauen als einen ersten wichtigen Selbstbezug entwickelt. Honneth (1994, S. 172) verweist auf bekannte Autoren der Entwicklungspsychologie und Psychopathologie (z.B. John Bowlby oder Erik Erikson), um die These der Entwicklung des Selbstvertrauens als eines psychischen Resultats der Erfahrung von «Liebe» (bzw. Fürsorge) «empirisch» zu stützen. Allerdings meint Honneth (1994, S. 173) mit Hegel auf dieser «Stufe» *jede* Erfahrung der Liebe, d.h. jedes Liebesverhältnis, etwa zwischen Eltern und Kind, aber auch der Freundschaft oder der Intimbeziehung. Zentral sind die Sicht, dass die *emotionale* Zuwendung das Selbstvertrauen stärkt, und die Annahme, wonach in der *Partikularität des Liebesbezugs* letztlich der «Kern aller Sittlichkeit», die «unverzichtbare Basis» für die «autonome Teilnahme am öffentlichen Leben» liege (Honneth, 1994, S. 174). Was im Anderen emotional unterstützt wird, ist seine Selbstständigkeit. Die Bedeutung der ersten Anerkennungsform liegt nicht darin begründet, dass sie *an sich* schon gesellschaftliche oder gemeinschaftliche Auswirkungen hätte; sie hat dies nur indirekt, als *notwendige Voraussetzung* für gesellschaftlich relevante Anerkennungsformen. Die von der Liebe getragene Beziehung besitzt vielmehr – wie mit Arendt (1996) formuliert werden kann – mitunter einen «wetablehnenden Charakter», auf ihr lässt sich Gesellschaft nicht gründen. Dennoch ist ein Gelingen demokratischen Lebens ohne Erfahrungen der partikularen emotionalen Zuwendung am Ende kaum denkbar.

Die erste Anerkennungsform und die Entwicklung des entsprechenden Selbstverhältnisses werden also als Voraussetzung für die Möglichkeit der zweiten Anerkennungs- und Selbstbeziehungsform gedacht, welche sich dadurch auszeichnet, dass das Individuum sich als moralisch zurechnungsfähiges Handlungssubjekt erfährt. Diese Anerkennungsweise ist nicht *emotionaler*, sondern vielmehr *kognitiver* Art. Sie ist historisch mit dem Übergang zur Moderne insofern verknüpft, als das Rechtssystem nun als Ausdruck der verallgemeinerbaren Interessen aller Gesellschaftsmitglieder verstanden wird, «so dass es seinem Anspruch nach keine Ausnahmen und Privilegierungen mehr zulassen darf» (Honneth, 1994, S. 177). Die Anerkennungsform der zweiten Stufe ist mit anderen Worten *rechtlich* bestimmt: «die Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, dass sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen» (Honneth, 1994, S. 177). Die Anerkennung bezieht sich auf die Achtung eines Menschen als Person, «ohne ihn in seiner Leistung oder seinem Charakter wertschätzen zu müssen» (Honneth, 1994, S. 181) – was der dritten Anerkennungsform entspricht. Rechtssubjekte sind insofern gleich, als die Bewertung ihres Beitrages für das Gemeinwesen keine Rolle spielen darf.

Die Anerkennung von Gleichwertigkeit ist nach Charles Taylor (2009) eine Art kontrafaktische Unterstellung. Das Pochen auf gleichen Respekt gegenüber allen Kulturen gehöre zwar zum «Credo» liberalen Denkens und auf die Agenda der politischen Korrektheit. Liberalistisch *muss* von der Annahme ausgegangen werden, dass alle Kulturen von gleichem Wert seien (Taylor, 2009, S. 63). Doch: «Ich behaupte», so Taylor, «dass diese *Annahme* einen gültigen Kern enthält, dass sie aber keineswegs unanfechtbar ist und eine Art *Glaubensakt* zur Bedingung hat» (Taylor, 2009, S. 63; Hervorhebung R.R.). Taylor spricht von einer «Annahme», weil er die Sichtweise der Gleichwertigkeit als eine gute «Ausgangshypothese» betrachtet, mit welcher das «Studium einer anderen Kultur» begonnen werden sollte. Während die Erfahrung der Missachtung einer oder mehrerer der drei Anerkennungsformen als *Motiv* des Kampfes um die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Gruppenzugehörigkeiten (seien sie sozial, geschlechtlich, ethnisch oder anders und seien sie intersektionell konnotiert oder nicht) verstanden werden kann, setzt die *Betonung der Unterschiede*, die ebensolchen Gruppenzugehörigkeiten *zugeschrieben* werden, die Gleichwertigkeitsannahme unter teilweise leidige Bewährungsproben, die in sekundäre Formen der Anerkennungsmissachtung führen können und zu doppeldeutigen Diskursen der politischen Korrektheit. Man könnte auch formulieren, dass die Betonung der Unterschiede mit dem Anliegen, deren Gleichwertigkeit zu postulieren oder einzufordern, die Praxis der Gleichheitsunterstellung paradoxerweise erschweren kann.²

² Eine zypriotische Kollegin, die im Feld der Friedensforschung und -förderung tätig ist, hat mir einmal erzählt, dass die kleinen türkischen und griechischen Zypriotinnen und Zyprioten mitunter erst durch pädagogische Interventionen der Peace Education erfahren würden, dass sie «eigentlich» verfeindet sind.

4 Pädagogik der gemeinsamen Welt

Der Diversitätsdiskurs – so wichtig er politisch ist und bleiben wird – ist unter pädagogischer Perspektive nicht nur als Fortschritt zu verstehen, sondern führt durch die Betonung (und zeitweise sicher Überbetonung) der Unterschiede und damit durch die drohende mangelnde Anerkennung der Einzigartigkeit der *Person* sowie der *Gleichartigkeit* der *Bedürfnisnatur* der Menschen zu mikropolitischen Problemen, die der Stützung der Person möglicherweise nicht nur dienlich sind (wiewohl sie sich gerade dadurch zu rechtfertigen scheinen). Der Tatsache, dass das Lernen in der Schule im «Kollektiv» organisiert ist, wird im Zusammenhang des Diversitätsdiskurses vielleicht nur einseitige Beachtung geschenkt. Wenn mehrere Lernende zur gleichen Zeit miteinander auf eine gemeinsame Sache ihre Aufmerksamkeit richten und zu richten haben, erscheint nicht nur der Lehr- und Lerngegenstand vor ihnen in synchroner Realzeit, sondern es wird damit zugleich eine prinzipielle Gemeinsamkeit und Gleichheit zwischen den Schülerinnen und Schülern konstituiert. Gleichheit ist ein Gerechtigkeitsideal.

Moralische und politische Ideale haben meistens einen regulativen Charakter bzw. eine regulierende Wirkung: Wer sie anerkennt, handelt anders oder möchte anders handeln – oder möchte, dass anders gehandelt wird –, als wer sie nicht anerkennt. Insofern lässt sich hinsichtlich der Gleichheit sagen, dass sie vor allen Dingen eine *soziale Praxis* darstellt, wie man mit Jacques Rancière (1987/2009) festhalten kann, keinen Umstand oder keine Eigenschaft eines Systems. Genauer betrachtet ist Gleichheit eine *Unterstellungsleistung*³, sei dieselbe kontrafaktisch herausgefordert oder nicht. In diesem Sinne ist Gleichheit nur zwischen Menschen existent, «die sich als vernünftige Wesen ansehen» (Rancière, 1987/2009, S. 108). In der Schule liberaler Gesellschaften hat Gleichheit daher soziale Praxis zu sein – um die Anerkennung dieses normativen Elements kommt auch das *pädagogische* Verständnis der Schule meines Erachtens nicht herum. Und dass die Art der Präsentation und Vorstellung des Lerngegenstands einer Logik unterworfen ist, die für alle Anwesenden im Prinzip die gleiche ist oder gleich sein soll sowie von ihnen das Gleiche abverlangt, ermöglicht eine Abgleichung des Einübens von bestimmenden und reflektierenden Urteilen, das mehr oder weniger bewussten und mehr oder weniger artikulierten Kriterien entspricht. Das schulische Lernen im Kollektiv ermöglicht eine Sphäre der Öffentlichkeit. Der pädagogische Sinn des schulischen Unterrichts und des Schullebens liegt in der Herstellung des *gemeinsamen* Bezugs auf eine Sache: Das ist sozusagen die zugrunde liegende Pädagogik des sogenannten «didaktischen Dreiecks». Jedenfalls geht es nicht um den pädagogischen Bezug als Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern: Die Kinder und Jugendlichen sollen nicht in die Schule gehen, um zu ihrer Lehrerin oder ihrem

³ Während die – auch kontrafaktische – Unterstellungsleistung der Gleichheit tatsächlich eine «Leistung» des Individuums darstellt, das damit dem ethischen Regulativ der *Gleichwertigkeit* zu entsprechen versucht, ist die Unterstellung von Ungleichheit in der Alltagspraxis in der Regel wohl eher Ausdruck von wenig reflektierten Vorurteilen und daher nicht als «Leistung» zu bezeichnen.

Lehrer eine Beziehung aufzubauen, sondern um an diesem Ort mithilfe der Lehrperson zu lernen, indem sie sich einer gemeinsamen Sache widmen. Sozialbeziehungen sind nicht der Grund, sondern das unvermeidliche Nebenprodukt des Lernens im Kollektiv, welches im Übrigen mit kollektivem Lernen meist gar nichts zu tun hat.

Der Gemeinsinn ist ein «Sondersinn, der uns in eine Gemeinschaft einfügt» (Arendt, 1985/1998, S. 94). Durch den Gemeinsinn werden Menschen nicht gleich, sondern lernen, *Gleichheit zu praktizieren*. Die kantische Einsicht besteht darin, zu zeigen, dass Gemeinsinn mit Denken zu tun hat, nicht einfach mit Einstellungen oder Eigenschaften. Es handelt sich aber nicht allein um eine «Angelegenheit der Erkenntnis», denn die «Wahrheit ist zwingend, man braucht keine *«Maximen»*. Maximen», so Arendt, «gibt es nur für Angelegenheiten der Meinung und bei Urteilen; hier werden sie auch benötigt» (Arendt, 1985/1998, S. 95). Gemeinsinn heisst nicht, *wie* die Anderen zu denken, sondern möglichst unabhängig von allen Anderen zu denken, aber so, dass auch *deren Perspektive* eingenommen wird und das Denken insgesamt kohärent, nicht widersprüchlich ist. In Anlehnung an Tomasello (2009) kann die Entwicklung des Gemeinsinns im Rahmen des Konzepts der geteilten Intentionalität rekonstruiert werden. Aus den scheinbar lockeren Beziehungen des Lernens im Kollektiv entstehen Verbindlichkeiten, die auf einem gemeinsamen bzw. geteilten Hintergrund aufbauen. Sprache und Sprechen sind dabei freilich zentral; sie können als verallgemeinerte geteilte Intentionalität begriffen werden und dienen damit dem Aufbau des Sinnes für eine *gemeinsame Welt*.

Die ausserpädagogischen und partikulären Zwecke der Schule dominieren den öffentlichen Diskurs um Schule und Lernen, insbesondere auch, wenn es um das Faktum der Diversität und Heterogenität der Gruppen von Schülerinnen und Schülern geht. Dass die Schule aber nicht nur die Funktion hat, Konglomerate von Einzelmenschen zu unterrichten, zu fördern und zu beurteilen, sondern auch eine für moderne Gesellschaften konstitutive Rolle im Erwerb der allgemeinen Gesellschaftstauglichkeit ihrer Mitglieder übernimmt und weitestgehend gut ausübt, gehört zu den vernachlässigten Gesichtspunkten im pädagogischen Diskurs. Moderne Gesellschaften sind keine Gemeinschaften, sondern zeichnen sich durch die Pluralität mehr oder weniger *heterogener* Gemeinschaften und Gemeinschaftsformen aus. In dieser Situation kommt dem Lernen im Kollektiv und dem damit verbundenen Aufbau des Wirklichkeits- und Gemeinsinns eine umso grössere Rolle zu. Würden die Lernenden konsequent in «individuellen» Settings betreut, insbesondere zunehmend durch IT-gestützte Medialität, erübrigte sich ihre leibliche Präsenz immer mehr. Das könnte als Gefährdung der Förderung des Gemeinsinns diskutiert werden. Doch der Lehrberuf ist offenbar (und glücklicherweise) einer der am wenigsten «digitalisierbaren» Berufe überhaupt ...

Die Schule ist der Stützung der Bildung der Person und der Praxis der Gleichheit verpflichtet. Während sie nicht blind für Unterschiede («differenzblind») sein soll, so hat sie ihre Praxis doch im Lichte dieser beiden regulativen Ideen (Einzigartigkeit der Person und die Praxis der Gleichheitsunterstellung) zu bewerten. Die einzelne Schülerin

und der einzelne Schüler als *Person* hat dabei stets im Fokus zu sein, *nicht* ihre oder seine *Gruppenzugehörigkeit*. Dies trifft natürlich ebenso auf die Lehrperson und das Kollegium der Lehrerinnen und Lehrer zu. So kann man sich in einer pluralistischen Gesellschaft – insbesondere auch für die Schülerinnen und Schüler – nur wünschen, dass die Lehrteamzimmer von sehr unterschiedlichen Personen belebt werden.

Literatur

- Arendt, H.** (1985/1998). *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München: Piper.
- Arendt, H.** (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Brumlik, M.** (1986). Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger. Wie advokatorisch ist die diskursive Ethik? In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik* (S. 265–300). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H.** (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät* (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band III). Bern: Huber.
- Habermas, J.** (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A.** (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I.** (1984). *Über Pädagogik* [1803]. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Krappmann, L.** (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Loevinger, J.** (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslow, A.** (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Plessner, H.** (1985). Soziale Rolle und menschliche Natur [1960]. In H. Plessner, *Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie* (Gesammelte Schriften, Band X) (S. 227–240). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rancière, J.** (1987/2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (2., überarbeitete Auflage). Wien: Passagen-Verlag.
- Taylor, Ch.** (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, S. E.** (1993). *Positive Illusionen. Produktive Selbsttäuschung und seelische Gesundheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Tommasello, M.** (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Touraine, A.** (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris: Fayard.

Autor

Roland Reichenbach, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
roland.reichenbach@ife.uzh.ch

Zur diversitätsgerechten Professionalisierung ange- hender Lehrpersonen

Cristina Allemann-Ghionda

Zusammenfassung Diversität gehört zu den leitenden Kategorien für die Gestaltung von Hochschulbildung im 21. Jahrhundert. Aber gilt dies auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ausgehend von den sich wandelnden, miteinander verflochtenen, komplexer werdenden Manifestationen von Diversität in der gegenwärtigen Gesellschaft argumentiert die Autorin für die stabile Verankerung von ausgewählten curricularen Elementen in Studiengängen für den Lehrberuf auf allen Stufen. Dadurch sollen zukünftige Lehrpersonen auf die Arbeit unter Bedingungen der Diversität vorbereitet werden. In diesem Beitrag werden einige Beispiele vorgestellt. Im Einklang mit einem weit gefassten Verständnis von Diversität, das mit Interkulturalität und Internationalisierung verzahnt ist, richten sich solche Anpassungen an alle Studierenden unabhängig von ihrer Herkunft oder Staatsangehörigkeit und haben alle Schülerinnen und Schüler im Blick.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Migration – Diversität – interkulturelle Bildung – Internationalisierung

On diversity-driven professionalization in preservice teacher education

Abstract Diversity is regarded as one of the key categories that are decisive constitutive elements of higher education in the 21st century. But does this apply to teacher education as well? Considering the manifold, increasingly complex and interconnected manifestations of diversity in today's societies, the author argues that curricular elements must be stably introduced in order to devise diversity-driven teacher education programmes for all school levels. Some topics are presented by way of example in this paper. In agreement with an enlarged definition of diversity which is closely linked to internationalization and intercultural approaches, such adaptations of the curricula of teacher education address all students regardless of their origin or citizenship, and are intended to prepare them to teach all pupils.

Keywords teacher education – migration – diversity – intercultural education – internationalization

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist als Einführung in die in der Überschrift angekündigte Thematik konzipiert. Es werden zahlreiche Fragen angesprochen, die aus Sicht der Autorin miteinander verknüpft sind. Zuerst wird der Sachverhalt umschrieben, dass Hochschulen und insbesondere die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von

Diversität, Interkulturalität und Internationalisierung zunehmend tangiert werden. Um diese Feststellung in ihren gesellschaftlichen Kontext einzubetten und den Anschluss an theoretische Debatten aufzuzeigen, werden einige aktuelle Entwicklungen im Zusammenhang mit Migration und Diversität in einem umfassenden Sinne (also weit über das Thema «Migration» und über ethnonationale Aspekte von Diversität hinaus) skizziert. Nach diesem ersten Teil werden sechs thematische Schwerpunkte vorgestellt, die im Sinne einer exemplarischen Auswahl verdeutlichen sollen, wie die Dimension der Diversität curricular eingebunden werden kann, um zu einer diversitätsgerechten Professionalität der zukünftigen Lehrpersonen beizutragen. Schliesslich enthält der dritte Teil Überlegungen zu den Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, damit die Dimension der Diversität nicht nur sporadisch und ephemer auftaucht, sondern zum festen Bestandteil der Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht werden kann. An dieser Stelle sei mit Nachdruck festgehalten, dass es hierbei nicht um eine besondere pädagogische Ausbildung bzw. Bildung für einen Teil der Studierenden im Hinblick auf einen spezifischen Teil der zukünftigen und potenziellen Schülerinnen und Schüler geht, sondern um die Gesamtheit der zukünftigen Lehrpersonen und Lernenden. Der Beitrag ist als Anregung zum weiteren Nachdenken und Debattieren zu verstehen. Für mögliche Vertiefungen oder andere Sichtweisen sei auf die inzwischen umfangreiche Literatur zum Thema verwiesen.

2 Die sich wandelnde Bedeutung von Diversität, Interkulturalität und Internationalisierung für Hochschule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Seit geraumer Zeit gehören die Begriffe «Diversität» und «Internationalisierung», oft auch in Kombination mit «Interkulturalität» oder als Erweiterung derselben, zum rhetorischen Wortschatz vieler, wenn nicht sämtlicher Hochschulen. Zumindest gilt das für europäische Länder, auch für diejenigen, die nicht Teil der Europäischen Union sind, und für die «westliche Welt» im weitesten Sinne. Die Einschränkung «zumindest» bedeutet hier, dass Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität in der akademischen Welt, die aus westlicher Sicht in «nicht westlichen» Ländern und Gesellschaften angesiedelt ist, möglicherweise ganz anders wahrgenommen werden und je nach Land diesbezüglich andere oder keine Diskurse generieren. Solche Diskurse über die Thematisierung (oder Nichtthematisierung) von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität sind ungeachtet zunehmender internationaler Beziehungen in Europa bzw. im Westen noch verhältnismässig wenig bekannt. Deshalb erscheint es angebracht, sich dessen bewusst zu sein, dass Diskurse und Politiken, die im Westen und insbesondere in Europa (noch genauer: in Westeuropa) in Hochschuleinrichtungen und besonders ausgeprägt in den Geistes- und Sozialwissenschaften Mainstream sind, nicht den Anspruch erheben sollten, als universell gelten zu können.

Der Begriff «Diversität» hat neben dem deskriptiven (Beschreibung der Gesellschaft und der Institutionen) auch einen normativen Aspekt (ethisch begründete Ansprüche, Aufgaben der Institutionen), der im politischen Diskurs und in der Praxis der Institutionen besonders deutlich zum Tragen kommt. Der normative Anspruch wird in den heutigen Diskursen von der Idee dominiert, dass die Beachtung und die inklusive Wertschätzung von Diversität der Ausübung von Diskriminierung entgegensetzen sind (vgl. dazu Allemann-Ghionda, 2013, S. 17–38). Für eine zeithistorische, international vergleichende Betrachtung des komplementären Begriffs «Inklusion» sei unter anderem auf Hensen und Beck (2015) verwiesen.

Der Prozess von der Programmatik zur konkreten Umsetzung gedeiht unterschiedlich; je nach Land und je nach Fachrichtung werden Akzente verschieden gesetzt. In der Regel bemühen sich Hochschulen zumindest rhetorisch um die Gleichstellung von Dozierenden und Studierenden unter dem Aspekt «Geschlecht/Gender». Manchmal wird aber die Genderthematik als Hauptaspekt oder gar als einziger Aspekt der diversitätssensiblen bzw. diversitätsgerechten Hochschulpolitik betrachtet. Auch der Inklusion nach dem Kriterium von «ability/disability» wird in der Regel – auch hier oft vor allem programmatisch – ein wichtiger Platz auf der Diversitätsagenda eingeräumt. Die Bildungsbeteiligung im Zeichen der Chancengerechtigkeit, das heisst: die Minimierung von Exklusion aufgrund der sozialen und/oder der ethnischen Herkunft oder des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie, gehört zum diversitätssensiblen Programm zahlreicher, wenn nicht aller Hochschulen, wie dies beispielsweise an der Hochschulpolitik Deutschlands gezeigt werden kann. In der alle zwei Jahre veröffentlichten nationalen Bildungsberichterstattung (zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) wird deutlich, dass die Themen der Bildungsbeteiligung aller, der Überwindung sozioökonomischer und geschlechtsspezifischer und anderer Diskriminierungen sowie das Thema der Migration untrennbar miteinander verwoben sind. Nach dem Indikator der Diversifizierung und Internationalisierung der Studierenden im Sinne der Staatsangehörigkeit und der nationalen Herkunft bzw. der ethnischen Zugehörigkeit («Bildungsinländer», «Bildungsausländer» nach der in Deutschland üblichen offiziellen Terminologie) können je nach Standort, Art der Hochschule und Fachrichtung Unterschiede und verschiedene Gewichtungen auftreten auf einem Kontinuum zwischen den Polen der eher utilitaristischen oder eher ideellen Zielsetzung.

An wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sind naturgemäss vor allem ökonomische Aspekte leitend: möglichst viele Studierende aus dem Ausland anwerben, die Studierenden so ausbilden, dass sie auf ein Berufsleben in einer globalisierten Wirtschaft vorbereitet werden, möglichst viele Kontakte im Hinblick auf zukünftige internationale Handelsbeziehungen herstellen und die Studiengänge dementsprechend ausrichten und anpassen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften sind eher andere Motivationen, forschungstheoretische Ansätze sowie hochschuldidaktische Ziele massgeblich: Globalisierung aus soziologischer und anthropologischer Sicht verstehen; die Probleme und Chancen von Individuen, Gruppen und Institutionen angesichts gesellschaftlicher

Diversität und Internationalisierung empirisch untersuchen, theoretisch konzeptualisieren und analysieren und je nach Disziplin gegebenenfalls Handlungsmöglichkeiten erarbeiten. Für die Gestaltung von Studiengängen für die Lehrämter gilt in besonderem Masse, dass die konkreten Anforderungen an den Beruf der Lehrpersonen im Vordergrund stehen, die darauf vorbereitet werden müssen, unter Bedingungen von Diversität im weitesten Sinne zu arbeiten. Würden sie nach der diffusen Vorstellung ausgebildet, dass Gesellschaften, Lernende und Klassen «eigentlich» homogen sein sollten, aber leider heterogen sind, wären sie nicht in der Lage, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterrichten und sie im Sinne der Chancengerechtigkeit zu fördern. Der utilitaristische Aspekt kann insofern auch eine Rolle spielen, als in Zeiten des Lehrkräftemangels Lehrpersonen mit Migrationshintergrund (die also einen Aspekt von Diversität verkörpern) eher gefragt sind. Ähnliches gilt mutatis mutandis auch für weitere Professionelle, zum Beispiel für Sozialarbeitende, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, um lediglich schulaffine Professionen zu erwähnen.

Warum bietet sich eine periodisch wiederkehrende Reflexion über die Bedeutung von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an? Schliesslich wird seit gut vier Jahrzehnten in Europa und insbesondere auch in der Schweiz über interkulturelle Bildung geschrieben und diskutiert.¹ Der Begriff «interkulturelle Bildung» wurde allmählich erweitert und in vielen programmatischen und theoretischen Schriften, aber auch in Lehrplänen und curricularen Richtlinien für alle Fächer, Schultypen und Schulstufen oft durch «Diversität» ersetzt. Nicht ganz so alt und traditionsreich ist der Begriff der Internationalisierung der Hochschule (Allemann-Ghionda, 2014), aber dennoch spielt er im heutigen Diskurs über die Mission und die Ausrichtung der Hochschulbildung eine Rolle. Dementsprechend haben die Dimensionen der Diversität, der Interkulturalität und der Internationalisierung zunehmend auch in der Programmatik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Platz gefunden (für eine interdisziplinäre, detailliertere Erörterung vgl. Allemann-Ghionda, Kula & Mignon, 2017). Eine aktualisierte Reflexion erscheint periodisch und ganz besonders in der jetzigen Zeit angebracht, denn in den letzten wenigen Jahren haben sich sehr viele und nicht zu übersehende gesellschaftliche und politische Veränderungengetragen, die einen Einfluss auf das Verständnis der Studierenden und insbesondere der zukünftigen Lehrpersonen, aber auch auf die Ansichten und Absichten der Dozierenden im Hinblick auf Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität haben können.

Erstens: Die Diversität der Gesellschaft ist zunehmend vielschichtig und komplex geworden, und der Begriff «Diversität» wird im heutigen wissenschaftlichen Diskurs so definiert, dass diese Komplexität evoziert werden soll, sodass aus soziologischer Sicht von «Superdiversität» gesprochen wird (Vertovec, 2007). Selbst wenn wir lediglich das Kriterium der nationalen und/oder ethnischen Zugehörigkeit in Betracht ziehen,

¹ In Nordamerika und Australien ist die Geschichte der interkulturellen Bildung bzw. der «multicultural education» und des Nachfolgebegriffs «diversity education» älter und teilweise anders geartet, worauf in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann.

hat sich die Bevölkerung vor allem in Ländern mit einem hohen Migrationsanteil (und dazu gehört die Schweiz) seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges extrem und mehr denn je diversifiziert. Hinzu kommen immer vielfältigere Motive für Aus- und Einwanderung: Arbeitsmigration, Mobilität im Rahmen der freien Zirkulation von Personen in der EU, Mobilität bei Beschäftigung in transnationalen Konzernen, Flucht vor Krieg und Verfolgung und Asylsuche, Flucht vor Armut und Perspektivenlosigkeit sowie Mischformen. In vielen Fällen handelt es sich nicht um eine geografisch genau zielgerichtete Aus- bzw. Zuwanderung, sondern um Transitmigration. Letztere Form der Migration entzieht herkömmlichen Begriffen aus der Migrationssoziologie wie «Integration», «Assimilation» u.Ä. heute teilweise die gewohnte Bedeutung bzw. erweitert diese und generiert andere Herausforderungen für das Zusammenleben als die Arbeitsmigration beispielsweise der 1960er- und 1970er-Jahre. Diversität wird aber heute im wissenschaftlichen Diskurs nicht ausschliesslich ethnonational verstanden, sondern bezieht sich auf eine ganze Palette von Aspekten: soziale Herkunft, sozioökonomischer Status, Bildung und Qualifikation, Geschlecht und Gender, religiöse Zugehörigkeit und viele andere mehr (Valentine, 2015). All diese intersektionell miteinander verknüpften Aspekte und der damit einhergehende ständige Wandel der einzelnen Menschen und ihrer Zugehörigkeiten – wohlgerne nicht nur derjenigen, die auswandern bzw. einwandern, sondern aller – sind für die Wahrnehmung von gesellschaftlicher Diversität relevant.

Zweitens: Die nicht nur hinsichtlich der Zahlen ausserordentliche Einwanderung vor allem von Asylsuchenden, die im Jahre 2015 einsetzte und seither andauert, hat zur Steigerung der oben skizzierten Superdiversität nicht unerheblich beigetragen. In einigen Ländern mit hohem Migrationsanteil (Deutschland, Frankreich, England und andere) ist es – als unbeabsichtigter Effekt – zu einer Verschärfung der schon lange schwelenden sozialen und politischen Konflikte im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, Armut und Exklusion gekommen. Gleichzeitig hat sich das Phänomen des Terrorismus und insbesondere der blitzartigen Radikalisierung zahlreicher junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den genannten Ländern – sowie in geringerem Ausmass in der Schweiz – wuchtig manifestiert. Nach der rechtspopulistischen Lesart werden klare Zusammenhänge zwischen Migration, Terrorismus und sozialer Benachteiligung und Exklusion konstruiert. Selbst wenn keine empirische Evidenz dafür vorliegt, dass solche Zusammenhänge allgemein vorhanden sind, zeigen sich bei vielen Personen Verunsicherung und Ungeduld.

Drittens: Teilweise als Reaktion auf die wachsende Diversität und auf die ausserordentliche Zuwanderung befindet sich die politische Landschaft insbesondere in den Mitgliedstaaten der EU im Umbruch. Kritik an der von einem Teil der Öffentlichkeit als zu lax empfundenen Politik gegenüber Geflüchteten und überhaupt Zugewanderten wird immer lauter und äussert sich teilweise nicht nur verbal, sondern auch in physischen Gewalttaten – es sei an die hohe Anzahl von tätlichen Angriffen auf Flüchtlingsunterkünfte erinnert. Die verbale Aufwiegelung durch xenophobe Politikerinnen und Politi-

ker wirkt wie Benzin aufs Feuer, und rassistisch motivierte Gewalt gegen Personen, die von einem Teil der weissen Mehrheit und oft auch von den Medien als «andersfarbig» bezeichnet werden, nimmt zu. Antisemitismus ist keineswegs verschwunden.

Viertens: Die wachsende Bedeutung der sozialen Medien spielt in Kombination mit den ersten drei genannten Prozessen eine oft ungünstige Rolle; Hemmschwellen verschwinden. Mobbing, Diskriminierung, Neid, Hass gegen Fremde und angeblich «Andersartige», gezielte und im grossen Stil hergestellte Fehlinformation (die berüchtigten Socialbots, Trolls, Fake News, Alternative Facts): All diese Phänomene stellen mühsam aufgebaute Kulturen und sprachliche Gepflogenheiten des Respekts auf eine harte Probe. Die Wahrnehmung von und der Diskurs über Diversität stellen heute insofern eine besonders anspruchsvolle Herausforderung dar, als die gegenwärtige politische Grosswetterlage von simplistischen Gegenüberstellungen geprägt ist: wir und die anderen, das Eigene und das Fremde, ethnische und nationale Abgrenzungen und Hierarchisierungen unter Berufung auf objektiv nicht existierende kulturelle und biologische Reinheit, soziale Ungleichheit und Ausgrenzung, Infragestellen und Verhöhnung von «politischer Korrektheit» seitens rechtspopulistischer Politikerinnen und Politiker. Feindliche Positionen zu einer nicht genau definierten, sondern diffusen Kategorie der Diversität verschärfen sich. Polarisierende Gegenüberstellungen sind alles andere als unbekannt oder gar typisch für unser Jahrzehnt, sie erhalten aber gegenwärtig von einem Teil der Bevölkerung und der politischen Szene ausnehmend viel Zuspruch. Gleichwohl sollte nicht vergessen werden, dass eine Renaissance von xenophoben und rassistischen Bewegungen in den 1990er-Jahren beobachtet werden konnte, wie Porcher und Abdallah-Preteceille (1998) in ihrem Werk über die ethischen Aspekte von Diversität zu Recht bemerken. Neue Phänomene sind es nicht, aber ihre Thematisierung ist immer wieder aktuell.

Wie sollen junge Menschen, die in einem solchen Umfeld heranwachsen und Standards, Werte und Normen der letzten Jahrzehnte und Ideen wie die Einhaltung der Menschenrechte, die Gleichheit und Anerkennung aller Personen und Gruppen unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, Religion usw., die Verurteilung von Rassismus und Antisemitismus (um nur einige Punkte zu nennen) nicht oder nur vage und bruchstückhaft mitbekommen haben, die positiven Seiten von Internationalisierung und von Diversität, einschliesslich der Interkulturalität, überhaupt wahrnehmen und verstehen? Wie sollen sie die real bestehende gesellschaftliche Diversität als normale, nicht abnorme Tatsache sehen und die ethische Normativität der inklusiven Anerkennung aller Aspekte von Diversität im Leben und in Bildungsinstitutionen selbstverständlich finden?

Angesichts der sich wandelnden Bedingungen, unter denen sich Diversität und Internationalisierung in der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen zeigen und die Aufgaben von Governance mitprägen (Matejskova & Antonsich, 2015), scheint es daher einleuchtend zu sein, sich immer wieder zu überlegen, was in der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung angeboten werden kann und soll, um angehende Lehrpersonen oder solche, die bereits unterrichten, auf den Beruf vorbereiten und unterstützen zu können. An dieser Stelle sei ausdrücklich festgehalten, dass das Kerngeschäft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unabhängig von der Herkunft der Schülerinnen und Schüler bestehen bleibt und für alle gleich ist; die Frage ist jedoch, welche Anpassungen und Perspektivenwechsel angebracht sind.

3 Ziele und curriculare Inhalte für eine diversitätsgerechte Professionalisierung von Lehrpersonen

Über den Stellenwert von Diversität (früher und manchmal immer noch, etwas restriktierter, Interkulturalität, interkultureller Bildung, interkultureller Erziehung) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat es bisher nur wenige empirische Untersuchungen gegeben. Sehr schwierig wäre es aus naheliegenden forschungsmethodischen Gründen, die reale Lage im grossen Stil und empirisch belastbar zu belegen: Schon die systematische, flächendeckende Erfassung von Intention (deklarierte Studiengänge und Modulbeschreibungen) und noch viel mehr die repräsentative Erfassung von tatsächlicher Lehrpraxis wären unmöglich zu leisten. Einige Untersuchungen gehen der Frage nach, welche Meinungen Lehrpersonen über Diversität im Klassenzimmer und den Unterricht unter den Bedingungen des «transnationalen sozialen Raums» haben (Edelmann, 2007). Andere befassen sich mit der Relevanz des Merkmals «Migrationshintergrund» bei Lehrerinnen und Lehrern (Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter, 2013). Solche Untersuchungen sind wichtig, weil sie – wengleich in beschränkter Masse und ausschnittsweise – Daten über die Bedeutung von Diversität insgesamt oder von Aspekten derselben aus der Perspektive der Lehrpersonen bereitstellen. Häufiger Ausgangspunkt solcher Untersuchungen ist die implizite Annahme, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert seien. Explizit ist jedoch die Erwartung, dass sie der Schule gut täten (Schregenberger, 2016). Mehr Wissen über die Ansichten der Lehrpersonen und der Lehramtsstudierenden kann hilfreich sein, um Lehrveranstaltungen zu planen, die möglichst nahe an das Denken und Fühlen sowie an die Erfahrungen derjenigen, die sie besuchen sollen, anknüpfen. Ein höherer Anteil von Studierenden und Lehrpersonen mit Migrationshintergrund würde der Vielfalt in der Gesamtbevölkerung entsprechen und wäre schon unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit zu begrüssen. Allerdings darf dieses Postulat nicht zu falschen Schlussfolgerungen verleiten. Lehrpersonen mit eigener oder sekundärer Migrationserfahrung (zugewanderte Eltern) sind nicht per se motivierter und qualifizierter als andere, obwohl die im Zusammenhang mit Migration erlebten Erfahrungen sicherlich eine kaum zu ersetzende und kaum zu unterschätzende Grundvoraussetzung darstellen. Erst eine zielgerichtete, fachliche Vorbereitung auf die Profession bringt solche Grundvoraussetzungen im günstigen Fall zur Entfaltung.

Die Vorbereitung auf eine Profession im Zeichen von Diversität, Internationalisierung und Interkulturalität betrifft aber nicht nur Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oder solche, die Kinder mit Migrationshintergrund unterrichten (werden). Denn selbst wenn in einem bestimmten Land oder Kanton, in einer Stadt, in einem Stadtteil oder in einem Dorf der Migrationsanteil und alle anderen Begleiterscheinungen von Diversität nicht als besonders auffallend angesehen werden und die Internationalisierung von Bildung als etwas sehr Entferntes erscheint oder gar nicht bekannt ist, oder wenn soziale Ungleichheit nicht thematisiert wird, gelten für alle zukünftigen Lehrpersonen sowie für andere im Schuldienst Tätige die oben skizzierten Grundbedingungen. Kein Kind, kein erwachsener Mensch kann sich ihnen entziehen. Zugespitzt formuliert: Diversität betrifft nicht nur «die Anderen», sondern ist in jeder und jedem von uns enthalten und begegnet allen täglich, ob nun in physischer Konkretheit oder virtuell durch Medienkonsum.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch sechs thematische Schwerpunkte vorstellen und erläutern, die sich aus meiner Sicht und aufgrund der eigenen Lehrtätigkeit als besonders fruchtbar herauskristallisieren, um zukünftige Lehrpersonen unter den gegenwärtigen Bedingungen der Diversität auf ihren Unterricht vorzubereiten. Interkulturelle und internationale Aspekte spielen dabei eine prominente Rolle. Der Grund liegt darin, dass ausgehend von interkulturellen und/oder internationalen Fragestellungen wie durch ein Prisma die Verschränkungen mit anderen Manifestationen von Diversität, insbesondere mit dem Einfluss der sozialen Herkunft und mit Geschlecht/Gender, analysiert und begriffen werden können. Wie solche thematischen Komplexe zu gewichten sind und wie sie an die Anforderungen der verschiedenen Schulstufen und Schultypen adaptiert werden können und sich in vorgegebene Formate und Systeme von Kreditpunkten oder in das Wechselspiel zwischen theoretischen Modulen und Praxisphasen einfügen lassen, ist nicht Gegenstand dieses Beitrages. Die Reihenfolge ist in diesem Rahmen bedeutungslos. Viele Vernetzungen unter den Schwerpunkten sind denkbar.

Erster Schwerpunkt: Interkulturelle Kommunikation im Alltag; sozialpsychologische Grundlagen und Modelle der Förderung von interkultureller und Diversitätskompetenz im Kontext von Internationalität und allgemeiner Diversität

Ziel ist es, zwischen interkultureller Kommunikation (deskriptiv verstanden), die nicht immer positiv und konstruktiv verläuft, sondern mit Missverständnissen oder Konflikten einhergehen kann, und interkultureller Sensibilität (psychologische Disposition) und Kompetenz (Wissen, Kommunikationsfähigkeit) zu unterscheiden. Anhand von Fallbeispielen aus der Literatur und aus Erlebnissen der Studierenden werden Theorien, Begriffe und Ergebnisse von empirischen Untersuchungen mit Leben gefüllt. Deren Übertragbarkeit auf schulische und ausserschulische Situationen kann diskutiert werden. Möglichkeiten des Konfliktmanagements sowie der gelingenden Kommunikation (zum Beispiel mit Eltern oder unter/mit Schülerinnen und Schülern, zwischen Personen aus verschiedenen Sprachregionen der Schweiz oder aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen soziokulturellen Erfahrungen und Sozialisationen) werden erkundet.

Zweiter Schwerpunkt: Medien und Diversität mit dem Schwerpunkt «Interkulturalität»

Ziel ist es, anhand einer Auswahl von audiovisuellen und Printmedien sowie von sozialen Medien sinnlich zu erfahren und analytisch zu lernen, wie Medien Aspekte von Diversität und insbesondere Interkulturalität darstellen, die Rezipientinnen und Rezipienten beeinflussen und mehr oder weniger absichtlich Weltbilder erschaffen, suggerieren, verändern. Auch durch die Produktion von Medien durch Studierende kann das didaktische Ziel der bewussteren Wahrnehmung und Kritikfähigkeit erreicht werden.

Dritter Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit im Unterricht

Ziel ist es, Wissen zu erwerben, das dazu befähigt, die spezifischen Bedingungen des Lernens bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu verstehen und diesen Schülerinnen und Schülern pädagogisch-didaktisch gerecht zu werden, indem beispielsweise die linguistisch bedingten Faktoren von Interferenzen (vulgo «Fehler») sprachwissenschaftlich informiert (statt wertend und demütigend) eingeordnet werden. Die Fähigkeit, in mehrsprachigen, in vielerlei Hinsicht heterogenen Klassen zu unterrichten, soll ausgebildet werden. Gleichzeitig dient ein Unterricht, der Mehrsprachigkeit respektiert, der diversitätssensiblen Bildung aller. Wissen über Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Verständnis nicht den Erwerb möglichst vieler Sprachen, um mit den vielen Kindern und Eltern aus verschiedenen Ländern und Sprachregionen sprechen zu können (obwohl nichts dagegen einzuwenden ist). Vielmehr geht es darum, dem unreflektierten Mythos der einsprachigen Norm und der angeblichen Reinheit von Sprachen sowie der imaginären Hierarchie der einzelnen Sprachen und Dialekte entgegenzuwirken. Zum Themenkomplex «Mehrsprachigkeit im Unterricht» gehören beispielsweise folgende Forschungsgebiete: psycho- und neurolinguistische Grundlagen der frühkindlichen Mehrsprachigkeit; Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg; Verknüpfungen zwischen sozialem Milieu, Bildungsniveau der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten und Sprachentwicklung; Didaktik der Zweitsprache (in deutschsprachigen Regionen des Deutschen); Didaktik des Deutschen als Muttersprache/offizielle Unterrichtssprache und anderer Fächer in mehrsprachigen, heterogenen Klassen; philologische und grammatikalische Grundkenntnisse zu einer Auswahl von Sprachen; Diagnostik und Beurteilung in mehrsprachigen, heterogenen Klassen.

Vierter Schwerpunkt: International und intranational (zum Beispiel interkantonal) vergleichende Untersuchungen zu besonders aktuellen und kontroversen Merkmalen und Entwicklungen in Bildungssystemen

Ziel solcher Vergleiche ist es, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Bildung und Unterricht immer in eine bestimmte Gesellschaft und Epoche eingebettet sind, daraus hervorgehen und wiederum die einzelnen Menschen und deren Kulturen und Gesellschaften mitformen. Laut Kubow und Blosser (2016, S. 84) konfrontiert vergleichende Erziehungswissenschaft Lehrpersonen mit «ethnoscapes» und «ideoscapes»,² die Bil-

² Frei übersetzt: «Bevölkerungslandschaften» im sozialanthropologischen Sinne bzw. «Ideenlandschaften» im Sinne von Werte- und Normensystemen oder Lebensweisen.

dung und Gesellschaft(en) im 21. Jahrhundert formen. Dabei wäre jedoch das Studium der vergleichenden Erziehungswissenschaft im Sinne einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ein allzu komplexer Ansatz, dessen Bezug zur Unterrichtspraxis schwer nachzuvollziehen wäre. Vielmehr gilt es ausgewählte Themen und Fragestellungen aus Politik und Praxis zu untersuchen, die besonders dazu geeignet erscheinen, Bildung und Erziehung im Allgemeinen zu verstehen. Durch Vergleiche werden Selbstverständlichkeiten des eigenen Bildungssystems erst evident und können somit sachlicher und gegebenenfalls kritisch betrachtet werden. Kenntnisse über Bildungs-konzeptionen und konkrete Vorgehensweisen helfen dabei, Vorurteile über jeweils andere Bildungssysteme und Erziehungsideen abzubauen. Im vergleichenden Modus können beispielsweise folgende Themen untersucht werden: Ganztagschule vs. Halbtagschule; Gemeinschafts- oder Gesamtschule vs. frühe Selektion und differenzierte Sekundarstufe I; Heterogenität und Diversität, Inklusion oder Separation, insbesondere im Hinblick auf heilpädagogische Förderung; gesetzliche Bedingungen und didaktische Praxis der Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht; berufliche Bildung im dualen System und in anderen Modellen.

Fünfter Schwerpunkt: Die Rolle und die Thematisierung der Religion(en) im menschlichen Zusammenleben und in der Bildung

In der Debatte über Diversität und Bildung wurde dieses Thema lange vernachlässigt, obwohl es – wie wir heute unmissverständlich beobachten können – zu den entscheidenden und mitunter kontroversen Aspekten von Diversität zählt. Aufgrund ihrer Geschichte bestimmen Bildungssysteme den Stellenwert von Religionsunterricht und die Toleranz gegenüber anderen Religionen als der oder den offiziellen sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht vom kompletten Verzicht auf Religionsunterricht in der öffentlichen Schule in Frankreich und in Bildungssystemen, die sich ebenfalls am Grundsatz der «laïcité» orientieren, bis hin zu verschiedenen Modellen der Thematisierung von Religion im Unterricht. Eine provisorische Klassifikation solcher Modelle wird in Allemann-Ghionda (2013, S. 161–166) vorgeschlagen. Unabhängig davon, wie in jeder Nation oder in jedem einzelnen Kanton (in Deutschland und Österreich: Bundesland) das Verhältnis von Staat und Kirche definiert und ob und mit welcher Intention Religionsunterricht erteilt wird – es ist kaum zu bestreiten, dass Wissen über Religionen Bestandteil der allgemeinen Bildung sein sollte und für Lehrberufe unverzichtbar ist. Wissen über Religionen kann helfen, die komplexen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, den Wandel von Werten und Normen (einschliesslich der Zelebrierung von Normenlosigkeit) unserer Zeit einzuordnen. Ziel der Aneignung von Wissen über Religionen ist es, Einsichten in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie der Familien zu gewinnen und reflektiert agieren zu können, falls religiös bedingte oder religiös gefärbte Konflikte entstehen.

Sechster Schwerpunkt: Soziologisches und anthropologisches Wissen über Migration, Mobilität, Formen und Faktoren von Akkulturation und von Exklusion

Die Aneignung von Begriffen, Erklärungsmodellen sowie von Ergebnissen empirischer Untersuchungen stellt eine unerlässliche Grundlage dar. Dadurch können Ereignisse

wie die ausserordentliche Einwanderung der letzten Jahre und die sich daraus ergebenden Kontroversen und Integrationsaufgaben sachlicher eingeschätzt werden als durch das bloss Konsumieren von fragmentarischen Nachrichten und das Verweilen in virtuellen Realitäten. Hilfreich kann es sein, konkrete Konzepte der Integration und Politiken der Diversität in Städten und kleineren Ortschaften bis hin zur schulischen Integration und Inklusion in ausser-schulischen pädagogischen Einrichtungen unter die Lupe zu nehmen.

Die hier exemplarisch dargestellten thematischen Schwerpunkte orientieren sich an einem theoretischen Rahmen, dessen Pfeiler ein breites und dynamisches Verständnis von Diversität, Chancengerechtigkeit, ein inklusives Verständnis von Bildung unabhängig von der Herkunft und eine international offene Betrachtung von Bildung und Erziehung sind. Letztere Öffnung wird hier nicht als konträres Modell, sondern als komplementär zur Verankerung in der lokalen Gesellschaft und Bildung verstanden.

4 Stabilisierende Rahmenbedingungen

Ohne klar definierte und zuverlässige Rahmenbedingungen kann kein noch so schlüssiges curriculares Konzept umgesetzt werden. Vorab sei festgestellt: Die Freiheit von Lehre und Forschung ist selbst bei mehr oder weniger straff strukturierten Studiengängen, wie man sie insbesondere seit der Einführung der Bolognareform in Europa kennt, nicht antastbar und muss verteidigt werden. Anders kann sich Wissenschaft nicht weiterentwickeln. Dennoch bleibt die Frage im Raum, wie die Freiheit von Forschung und Lehre mit dem normativen Postulat der Akzeptanz von Diversität und mit der Internationalisierung der Hochschulen vereinbar ist, zumal sich Diversität und Internationalisierung nicht nur auf die Anwesenheit und die Tätigkeit von «diversen» (nochmals: im weitesten Sinne) Studierenden und Dozierenden beziehen, sondern auch die Inhalte der Lehre tangieren. Die Antwort auf dieses mögliche Dilemma muss wohl darin gesucht werden, dass jede Universität und jede pädagogische Hochschule sich mit einem Profil präsentiert. In Ländern, die stark von migrations- und mobilitätsbezogener Diversität, Interkulturalität und Internationalisierung gekennzeichnet und auf vielfältige Beziehungen zum benachbarten Ausland und zur ganzen Welt angewiesen sind, können Hochschulen sich kaum glaubwürdig von diesen Dimensionen distanzieren. Ganz besonders gilt dies für die historisch viersprachige und multikulturelle Schweiz, die zudem einen der europaweit höchsten Anteile von Migrantinnen und Migranten in der Bevölkerung aufweist (Staatssekretariat für Migration, 2017). Das ist auch der Grund, weshalb zahlreiche Hochschulen in Europa und generell im Westen ausdrücklich das Management von Diversität und eine Politik der Internationalisierung zu unverzichtbaren Bestandteilen ihrer Programmatik gemacht haben. Damit es zu einer glaubwürdigen und nachhaltigen Umsetzung der Absichtserklärungen kommen kann, braucht es stabilisierende Rahmenbedingungen.

Zu den grundsätzlichen Rahmenbedingungen gehört das Selbstverständnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wird eine utilitaristische Idee propagiert, bei der für die Ausbildung von Lehrpersonen ein technisches und eingeschränktes Verständnis von Kompetenz leitend ist? Oder geht es um eine Bildung von Lehrpersonen, die sich an einem umfassenden Bildungsideal im Sinne der Chancengerechtigkeit ausrichtet? Kann Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die philosophischen, soziologischen und historischen Aspekte von Bildung und Schule verzichten? Diese Fragen sind rhetorisch, aber nicht unnütz, zumal einige Elemente der Bolognaform, die auch die Studiengänge der Schweiz als Nicht-EU-Land beeinflusst haben, zu nicht immer förderlichen Rationalisierungen und Verkürzungen im Sinne einer zweckgebundenen, utilitaristischen Ausbildung (Stichwort «Employability») statt zu Bildung geführt haben und weiterhin dazu verführen oder gar drängen können.

Zahlreiche Universitäten und pädagogische Hochschulen in deutschsprachigen Ländern und Sprachregionen haben vor allem seit 2000, oft parallel zur Umsetzung der Bolognaform, ihre Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so umgeschrieben, dass die Dimensionen der Diversität (oft auch gekoppelt mit dem Begriff und dem Ziel der Inklusion) einen nicht zu übersehenden und – an manchen Standorten – oft nicht zu umgehenden Platz einnehmen.³ Allerdings stellt sich die Frage, wie verbindlich Themen, die mit dem Oberbegriff der Diversität in Verbindung gebracht werden können, für die Studierenden tatsächlich sind. Wenn ein wesentlicher Teil dieser Inhalte und Module optional bleibt, wird das Ziel einer zeitgemässen pädagogischen Professionalisierung unter Bedingungen der Diversität verfehlt.

Schliesslich ist zu überlegen, wie das Postulat einer besseren Einbindung von Studierenden mit eigener oder sekundärer Migrationserfahrung möglichst effektiv zu verwirklichen ist, damit dieser Aspekt der gesellschaftlichen Diversität sich im Lehrkörper wiederfindet. Das Kriterium der Staatsangehörigkeit kann sich unter Umständen (zum Beispiel aufgrund von Vorurteilen gegenüber bestimmten Nationen, wegen gesetzlicher Bestimmungen oder in Kombination mit der sozialen Herkunft) als Hemmschuh erweisen. Zudem gilt es zu bedenken, dass die mehrsprachige Sozialisation zwar einen unschätzbaren Vorteil darstellt, dass aber in nicht wenigen Fällen die bildungssprachliche Kompetenz der Studierenden in der Unterrichtssprache Lücken aufweist. Dies gilt im Übrigen auch für muttersprachliche Sprechende und/oder Personen ohne Migrationshintergrund, sei es aufgrund der sprachlichen Sozialisation in der Familie, sei es – in der Schweiz – aufgrund des Zuzugs aus einer anderen Sprachregion. Deshalb sind unterstützende Programme der Begleitung von Studierenden nicht nur mit Migrations- und mehrsprachigen Biografien so wichtig, dass sie Teil der Strategien des Managements von Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein sollten und es an manchen Standorten auch sind. Genauso wie Schülerinnen und Schüler gleich

³ Diese Beobachtung stützt sich auf meine Lehrtätigkeit an der Universität zu Köln von 2000 bis 2014, auf die sich daraus ergebenden Kontakte sowie auf mehrere von mir verfasste Gutachten im Rahmen von Akkreditierungsverfahren.

und gerecht zu behandeln sind, aber gerade deswegen unter gewissen Umständen spezifische Förderung brauchen, damit die Chancen auch gerecht allen offenstehen, gilt für Lehramtsstudierende das Prinzip der gleichen und gerechten Behandlung und zugleich – falls nötig – der gezielten Unterstützung. So können sich alle unter möglichst förderlichen Voraussetzungen im Hinblick auf Diversität theoretisches und empirisch gewonnenes Wissen und Kompetenzen aneignen – kurz: eine umfassende Bildung, die sie zu handlungsfähigen und motivierten und somit letztlich zu zufriedeneren Lehrpersonen macht.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C.** (2013). *Bildung für alle. Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Allemann-Ghionda, C.** (2014). Internationalisierung und Diversität in der Hochschule: Zum Wandel von Diskurs und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), 668–680.
- Allemann-Ghionda, C., Kula, G. & Mignon, L.** (Hrsg.). (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung.** (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse von Bildung und Migration*. Berlin: BMBF & KMK.
- Bräu, K., Georgi, V.B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C.** (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Edelmann, D.** (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: LIT.
- Hensen, G. & Beck, A.** (Hrsg.). (2015). *Inclusive Education: Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kubow, P.K. & Blosser, A.H.** (2016). Multicultural education is not enough: the case for comparative education in preservice teacher education. In P.K. Kubow & A.H. Blosser (Hrsg.), *Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice* (S. 75–90). Oxford: Symposium Books.
- Matejskova, T. & Antonsich, M.** (Hrsg.). (2015). *Governing through Diversity. Migration Societies in Post-Multiculturalist Times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Porcher, L. & Abdallah-Preteuille, M.** (1998). *Ethique de la diversité et education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schregenberger, K.** (2016). Lehrer mit Migrationshintergrund: «Weiss, weiblich, christlich» (Interview mit Doris Edelmann). *Neue Zürcher Zeitung*, 23. Juni. Online verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/gesellschaft/aktuelle-themen/interview-die-schule-als-monokultur-ld.86270> (22.05.2017).
- Staatssekretariat für Migration.** (2017). *Ausländer- und Asylstatistik 2016*. Bern: EJPD.
- Valentine, G.** (2015). Theorizing Multiculturalism and Diversity: The Implications of Intersectionality. In T. Matejskova & M. Antonsich (Hrsg.), *Governing through Diversity. Migration Societies in Post-Multiculturalist Times* (S. 125–142). New York: Palgrave Macmillan.
- Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024–1054.

Autorin

Cristina Allemann-Ghionda, Prof. em. Dr. habil., Universität zu Köln,
cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

«Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs

Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und Angelika Schöllhorn

Zusammenfassung Der folgende Beitrag nimmt zunächst – aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive – die personifizierenden und kulturalisierenden Effekte der Interkulturellen Pädagogik kritisch in den Blick. Es wird vorgeschlagen, stattdessen (Macht-)Verhältnisse und Diskurse in den Mittelpunkt einer Analyse von migrationsbedingter Ungleichheit in der Schule zu stellen. Zur Verdeutlichung wird danach ein Interviewausschnitt mit einer angehenden Lehrperson aus dem Forschungsprojekt «Innensicht von Migrationsfamilien» (PHTG) in Anlehnung an die Intersektionale Mehrebenenanalyse exemplarisch analysiert. Die enthaltenen Identitätskonstruktionen und Repräsentationen werden schliesslich im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse dargestellt. Der Beitrag schliesst mit Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft.

Schlagwörter Migration – Interkulturalität – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Mehrebenenanalyse

«It also depends on the culture, I guess» – Intercultural teacher education in the context of power and discourse

Abstract This article takes a critical look at the «personifying» and «culturalizing» effects of Intercultural Education. Instead, we suggest considering power relations and discourses within the framework of inequality in schools which results from immigration. To illustrate our findings, we analyze an excerpt of an interview with a preservice teacher in the style of an intersectional multi-level analysis. The identified identity constructions and representations are thereafter presented in the context of power relations. Furthermore, we discuss the implications these findings can have for teacher education.

Keywords migration – interculturalism – teacher education – multi-level analysis

1 Einleitung

Schule ist im gesamten deutschsprachigen Raum von Vielfalt und Heterogenität geprägt, was auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven zum Thema gemacht wird. In erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen steht dabei häufig die Frage nach ungleichen Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem «Migrationshintergrund» im Mittelpunkt. Diese werden meist als Bil-

dungsverliererinnen und -verlierer, zumindest aber als benachteiligt identifiziert (vgl. z.B. Auernheimer, 2010). Auch in der Schweiz gilt diese Gruppe in Bezug auf ihre Bildungsentwicklung und soziale Integration nach wie vor als benachteiligt (vgl. z.B. EKFF, 2008; Ramsauer, 2011). Im aktuellen Schweizer Bildungsbericht wird dies unter dem Stichwort «Equity» thematisiert, wobei – neben der Kategorie «Nationalität» – auch die Kategorien «Geschlecht» und «Sozialer Status» hinsichtlich ihrer negativen Auswirkungen auf Chancengerechtigkeit in den Blick genommen werden (vgl. SKBF, 2014, S. 19 f.; kritisch Kappus, 2015).

Hinsichtlich der Erklärungsansätze für die Benachteiligung lassen sich grundsätzlich jene unterscheiden, die die Ursachen auf institutioneller Ebene suchen (Schule, Curricula, Qualifikation und Kompetenz des Personals), sowie Ansätze, die die Ursachen den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und/oder ihrem sozialen Herkunftsmilieu zuschreiben (vgl. Diehm & Radtke, 1999). Auf der Grundlage institutioneller Erklärungsansätze (vgl. auch COHEP, 2007b) wird daher u.a. gefordert, (angehende) Lehrpersonen besser auf den Umgang mit einer vielfältigen und heterogenen Schüler- und Elternschaft vorzubereiten. Dies wird z.B. von der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP, neu «Kammer Pädagogische Hochschulen» von swissuniversities) unter dem Stichwort «Interkulturelle Pädagogik» diskutiert und beinhaltet u.a. die Umsetzung von Lernbereichen Interkultureller Pädagogik in der Ausbildung von Lehrpersonen (vgl. COHEP, 2007a). Zwar wird dadurch die institutionelle Verantwortung für eine Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, der Fokus der sogenannten «Interkulturellen Pädagogik» verschiebt sich jedoch lediglich von den Schülerinnen und Schülern auf die Lehrpersonen und bleibt damit im Kern eine personifizierende Perspektive (vgl. Messerschmidt, 2012).

Im Folgenden soll die interkulturelle Ausbildung von Lehrpersonen zunächst aus einer theoretischen Perspektive in den Blick genommen werden, die den personifizierenden Blick auf Schule in der Migrationsgesellschaft kritisch hinterfragt. Zentral ist dabei die Frage nach den «blinden Flecken» dieses Blicks sowie nach dem Gewinn einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, die bei der Analyse von Ungleichheiten in der Schule gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse und Diskurse in den Mittelpunkt rückt. Ziel ist es, vor dem Hintergrund der vorangehenden Kritik an der Interkulturellen Pädagogik dafür zu sensibilisieren, dass «Einstellungen» und «Haltungen» von Einzelpersonen immer auch vor einem gesellschaftlichen und diskursiven Hintergrund zu verstehen sind. Dazu wird am Beispiel eines Interviewausschnitts mit einer zukünftigen Lehrperson in einem «interkulturellen Bildungsprozess» ein empirischer Zugang aufgezeigt, der Lehrpersonen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskursen verortet und positioniert versteht und ihr Handeln und ihre Äusserungen vor diesem Hintergrund analysiert. Es handelt sich um ein Interview, das mit einer am Forschungsprojekt «Innensicht von Migrationsfamilien» der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG)

beteiligten angehenden Lehrperson geführt wurde (vgl. Abschnitt 3.1).¹ Dieses wird im vorliegenden Beitrag, ergänzend zur Gesamtauswertung der Projektdaten, exemplarisch und zur Veranschaulichung der theoretisch eingeführten Perspektiven analysiert. Dabei sollen nicht die Äusserungen der Lehrpersonen selbst im Fokus stehen oder gar bewertet werden, sondern die zu identifizierenden Referenzen auf Machtverhältnisse und Diskurse aufgezeigt werden. Diese werden, so die Grundannahme dieses Beitrags, bei uns allen im alltäglichen und professionellen Sprechen über Migration – mehr oder weniger, bewusst oder unbewusst – wirksam und bestätigen und reproduzieren dadurch auch in der Schule migrationsgesellschaftliche Ungleichheiten.

2 Personifizierung und Kulturalisierung im (erziehungswissenschaftlichen) Sprechen über Migration

Erziehungswissenschaftliche Diskurse, die Migration zum Thema machen, führen oft ein Ringen um Begriffe und Bezeichnungen mit sich. Der Begriff und die Konzepte Interkultureller Pädagogik sind dabei vielfacher Kritik ausgesetzt, die sich vor allem auf den ihr inhärenten Kulturbegriff bezieht (vgl. z.B. Auernheimer, 2010; Diehm & Radtke, 1999; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010). Zwar wurde infolgedessen bereits der Abschied von der Interkulturellen Pädagogik ausgerufen (Hamburger, 2009), dennoch finden ihre Implikationen, z.B. ein homogener, nationalstaatlich konnotierter Kulturbegriff, bis heute explizit oder implizit Einzug in Fachdiskurse, Programmatiken und in pädagogisches Handeln (vgl. z.B. Bützberger, Leutwyler & Steinger, 2014, S. 3; COHEP 2007a, S. 8; kritisch zu Praktiken im Unterricht vgl. z.B. Scharathow, 2016). Auch im Schweizer Kontext häufiger verwendete Begriffe wie «Heterogenität» und «Vielfalt» greifen bisweilen auf den Kulturbegriff zurück, um Differenzen im Kontext von Migration zu benennen – und zwar meist dann, wenn es um die konkrete Definition und/oder Umsetzung der mit diesen Begriffen benannten Konzepte geht (vgl. z.B. COHEP, 2007c).

Zwei Engführungen der Diskurse um Interkulturalität, Heterogenität und Vielfalt, namentlich 1) die Personifizierung sowie 2) die Kulturalisierung, werden deshalb im Folgenden zunächst kritisch diskutiert, um auf Grundlage der Kritik dann eine alternative, auch für die empirische Forschung nutzbare analytische Perspektive vorzustellen.

1) Personifizierung

Ist im Kontext von Pädagogik und Migration immer wieder z.B. von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien «mit Migrationshintergrund» die Rede, so wird das Phänomen «Migration» mit Fokus auf die sogenannten «Migrationsanderen» personi-

¹ Weitere Informationen zum Gesamtprojekt, zu seiner Fragestellung sowie zu seinen Methoden und Ergebnissen sind verfügbar unter: <http://www.phtg.ch/forschung/dozierendenforschung/aktuelle-projekte/innensicht-von-migrationsfamilien/>.

fiziert (vgl. Messerschmidt, 2012). Nach Mecheril et al. (2010) bringt dieser Begriff zum Ausdruck, dass es sich bei «Migrantinnen/Migranten» und «Nichtmigrantinnen/Nichtmigranten» *nicht* um eine jeweils einheitliche Gruppe handelt, sondern um ein relationales Phänomen, bei dem das eine nicht ohne das andere existiert. Der Begriff verweist damit auf Prozesse und Strukturen, die soziale Identitäten der «Anderen» in Abgrenzung von einem nationalen, z.B. schweizerischen «Wir» herstellen (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 17). Werden nun in der «interkulturellen» Schule ausschliesslich Schülerinnen und Schüler «mit Migrationshintergrund», also die «Anderen», thematisiert und problematisiert, so bleibt dieser Herstellungsprozess unhinterfragt. Dies hat u.a. zur Folge, dass für die Institution Schule keine Anpassungsleistungen erforderlich sind und auch die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die die Schule eingebettet ist, nicht hinterfragt werden.

2) Kulturalisierung

Eine Kulturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse ist dem Begriff «Interkulturelle Pädagogik» immanent. Die ausführliche Kritik am Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden (vgl. z.B. Diehm & Radtke, 1999; Mecheril, 2004). Stattdessen möchten wir auf den Begriff und die alternative Analyseperspektive der *Migrationsgesellschaft* (Mecheril et al., 2010) verweisen, die explizit auch gesellschaftliche Machtverhältnisse wie z.B. Rassismus und Neo- bzw. Kulturrassismus erfasst. Der Fokus auf «Kultur» im Zusammenhang mit Migration wird von Vertreterinnen und Vertretern dieser Perspektive als einengend empfunden. Stattdessen soll im Kontext von Migration und Bildung eine Vielzahl gesellschaftlicher und pädagogischer Phänomene in der von vielfältigen Wanderungsbewegungen geprägten Gesellschaft in den Blick genommen werden (Mecheril et al., 2010, S. 11). Aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive wird erkennbar, dass die Zugehörigkeit von sogenannten Migrantinnen und Migranten zu einer Gesellschaft grundsätzlich angezweifelt wird, wenn sie über die Zuschreibung einer «anderen Kultur» immer wieder mit der Unterstellung kultureller Fremdheit und damit Nichtzugehörigkeit konfrontiert werden (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 5 f.). Selbst die zweite, dritte und vierte Generation der Nachkommen von Migrantinnen und Migranten wird damit auf den Status des Migriertseins festgelegt (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 6), was bisweilen von kritischen Stimmen der Betroffenen unter dem Label «postmigrantisch» diskutiert wird (vgl. z.B. Yildiz & Hill, 2015). Dementsprechend ist «Kultur» in der Annahme ihrer transgenerationalen «Vererbbarkeit» auch als Sprachversteck für Rassekonstruktionen zu verstehen (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 62): Rassistische Unterscheidungspraxen, die sich auf das biologische Merkmal «Rasse» beziehen, sind heute zwar aus gutem Grund kaum mehr gesellschaftsfähig. Nach Etienne Balibar werden sie jedoch in ihren Inhalten durch einen *Neorassismus* bzw. *Kulturrassismus* ersetzt. Dieser habe sich im Zuge der offiziellen Entkolonialisierung entwickelt als ein Rassismus, «dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist» (Balibar, zitiert nach Mecheril et al., 2010, S. 152). Der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Bezug auf «kulturelle Unterschiede»

und «kulturelle Identitäten» im Zusammenhang mit Interkultureller Pädagogik sollte also zumindest kritisch auf sein «Verhältnis zu rassistischen Unterscheidungen befragt werden» (Mecheril et al., 2010, S. 168).

3 Method(ologische Zugänge: Intersektionale Mehrebenenanalyse

Statt personifizierender und kulturalisierender Perspektiven auf Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft muss der Blick also auch auf gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse gerichtet werden. Sie beeinflussen das Sprechen in der und über die Schule in Migrationsgesellschaften und lassen Konstruktionen von «Wir» und «den (kulturell) Anderen» erst entstehen. Dies gilt auch für die empirische Forschung zu Migration und Bildung, die über die Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre «Kultur» diese Konstruktionen bestätigt und verfestigt (vgl. z.B. Bender-Szymanski, 2007; Diefenbach 2010).

Ein empirischer Zugang zu Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft, der den Zusammenhang zwischen Machtverhältnissen, gesellschaftlichen Diskursen und dem Sprechen in pädagogischen Kontexten berücksichtigt, lässt sich mithilfe des Mehrebenenmodells von Winker und Degele (2009) entwickeln. Dieses liegt einer für die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsforschung entwickelten Intersektionalen Mehrebenenanalyse zugrunde und liefert damit u.a. eine theoretisch-methodologische Grundlage für die Untersuchung von Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund von Macht- und Dominanzverhältnissen. Winker und Degele (2009) gehen davon aus, dass sich Herrschafts- und Dominanzverhältnisse, z.B. zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten, in gesellschaftlichen Strukturen materialisieren (z.B. Rassismus, Sexismus). Im Rahmen dieser Strukturen bilden sich Repräsentationen in Form von kollektiv geteilten Normen, Werten und Stereotypen (z.B. «der kriminelle Albaner» oder «die unterdrückte muslimische Frau»), auf die schliesslich in Identitätskonstruktionen Bezug genommen wird oder von denen eine Abgrenzung vorgenommen wird. Mittels der Mehrebenenanalyse können also Identitätskonstruktionen im Kontext von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung daraufhin untersucht werden, wie sich Herrschaftsverhältnisse und Repräsentationen auf sie auswirken.

3.1 Die Auswertung

Zur Analyse des hier exemplarisch behandelten Interviews wurden in methodischer Anlehnung an Winker und Degele (2009, S. 79 ff.) zunächst die Identitätskonstruktionen der Interviewten durch die Identifizierung ihrer subjektiven Differenzierungskategorien beschrieben. Für die Auswertung sind als Ausgangspunkt also zunächst die Positionierung und die Selbstdarstellung der Befragten leitend (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 101). Im Anschluss daran wurden jeweils symbolische Repräsentationen be-

schrieben, die mit den identifizierten Kategorien in Verbindung stehen. Hierbei handelt es sich um Normen, Werte und Ideologien, die in den Narrationen der Befragten eine Rolle spielen und die die Interviewperson explizit oder implizit benennt (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 109 f.). Zuletzt wurden im Sinne einer theoretischen Klammer (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 25) deduktiv Bezüge zu entsprechenden Sozialstrukturen bzw. Herrschaftsverhältnissen wie z.B. Rassismus und Sexismus hergestellt. Diese sind auf Basis der Strukturkategorien «ethnische Zugehörigkeit» bzw. «Kultur», «Geschlecht» etc. für die ungleiche gesellschaftliche Verteilung von Ressourcen, z.B. von Bildungsabschlüssen, verantwortlich (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 39). Es ist grundsätzlich umstritten, welche weiteren Kategorien darüber hinaus bei intersektionalen Analysen Berücksichtigung finden sollten. Die Diskussionen reichen bis hin zu dreizehn Differenzlinien, die u.a. Alter, Gesundheit und Besitz umfassen (vgl. Lutz & Wenning, 2001). Bezüglich der Auswahl und der Anzahl von relevanten Kategorien in der Intersektionalitätsforschung kommen Winker und Degele zu dem Schluss, dass verschiedene Ungleichheitskategorien kontextspezifisch wirksam sind. Sie schlagen deshalb vor, mit denjenigen Kategorien zu arbeiten, die von den Befragten selbst ins Spiel gebracht werden und damit subjektiv und situativ von Bedeutung sind. Da die folgenden Interviewpassagen aufgrund des Verweises auf die Kategorie «Kultur» ausgewählt wurden, kann diese als Ausgangspunkt der Analyse gelten, von dem aus weitere verwendete intersektionale Kategorien in ihren Wechselwirkungen untersucht wurden. Die folgenden notwendigen Schritte einer intersektionalen Analyse, die sich auf die Gesamtschau mehrerer Interviews beziehen, bleiben an dieser Stelle aufgrund des exemplarischen Charakters der Analyse zunächst aus.

3.2 Das Interview und sein Entstehungskontext

Zur empirischen Veranschaulichung der Mehrebenenanalyse greifen wir auf Ausschnitte eines Interviews mit einer angehenden Lehrperson zurück. Wie einleitend bereits erwähnt war das Interview Teil des an der PHTG durchgeführten Projekts «Innensicht von Migrationsfamilien», an dem angehende Lehrpersonen als Forschende beteiligt wurden, um sie erstens Forschungserfahrungen sammeln zu lassen und sie zweitens auf die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft vorzubereiten. Die 17 beteiligten Studierenden führten dazu im Rahmen von Projekt- und Abschlussarbeiten über 70 qualitative Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund, in denen sie deren subjektive Perspektiven auf Bildungsentwicklung und soziale Integration ihrer Kinder erfragten. Das Projekt wurde mit Brunner und Ivanova (2015) u.a. als Denk- und Reflexionsraum verstanden, in dem die Studierenden, angeregt durch den persönlichen Kontakt mit den befragten Eltern, über ihre Haltungen und Positionen zu Migrationsphänomenen und deren Wirkungen in ihrem zukünftigen Berufskontext nachdenken können (vgl. Brunner & Ivanova, 2015, S. 23). Deshalb wurden im Projektverlauf, zusätzlich zu einer persönlichen Auswertung durch alle beteiligten Studierenden in Fragebogenform, narrative, ca. einstündige Interviews mit sechs zufällig ausgewählten Studierenden geführt (methodisch orientiert an Hopf, 2009, und Messerschmidt, 2011a). Diese Interviews dienten dazu, eine Momentaufnahme der subjektiven Reflexions- und

Bildungsprozesse der Studierenden empirisch abzubilden sowie sie in ihrem Reflexionsprozess zu unterstützen.² Während alle Interviews (sowohl mit Eltern als auch mit Studierenden) im Rahmen des Gesamtprojekts systematisch unter anderen Fragestellungen und mittels anderer methodischer Zugänge ausgewertet wurden, handelt es sich im Folgenden um die exemplarische Analyse *eines* Interviews mittels eines bestimmten methodischen Zugangs. Diese Analyse beansprucht dementsprechend keinerlei Repräsentativität, sondern ist lediglich als Ergänzung und «Reflexionsfolie» der eigentlichen Projektergebnisse vor dem Hintergrund des oben dargestellten kritischen Zugangs zur Interkulturellen Pädagogik zu verstehen.

Die über die narrativen Interviews generierten Äusserungen der angehenden Lehrpersonen werden hier als soziale Praxen verstanden, die sich auf inkorporiertes Wissen, z.B. über «Kultur», beziehen (vgl. auch Degele & Winker, 2008, S. 197). Dabei werden über «Kultur» immer auch (vermeintliche) Identitäten hergestellt. Auch das Sprechen über die «Kultur der Anderen», welches im folgenden Beispiel analysiert wird, stellt eine Identitätskonstruktion dar – die der «kulturell Anderen», aber vor allem auch eigener Identitäten. Der Begriff «Othering» beschreibt diesen Prozess als Fremdmachen von bestimmten Personen und Gruppen einer Gesellschaft zur Erzeugung und Erhaltung eines kollektiven, homogenen Selbstbildes (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde, 2011). Um hier Reifizierungen zu vermeiden, wurde während aller Interviews darauf geachtet, möglichst keine «typischen» Differenzkategorien im Kontext von Migration («Kultur», «Migrationshintergrund» etc.) vorzugeben (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 100). Unter dieser Voraussetzung war für die Auswahl der im Folgenden zu analysierenden Passagen die Frage leitend, wie, wann und warum in pädagogischen Kontexten die Kategorie «Kultur» verwendet wird (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 93). Die entsprechende Passage wurde ausgewählt, weil sich die Befragte in ihr explizit auf die Kategorie «Kultur» bezog.

4 «Ja, das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Identitätskonstruktionen und Repräsentationen in Machtverhältnissen bei einer angehenden Lehrperson

Im Vorfeld der folgenden Äusserungen einer Studierenden, die mit insgesamt drei Elterninterviews am Projekt beteiligt war, wurde also lediglich die offene Frage gestellt, ob sich für die Studierende durch die Teilnahme am Forschungsprojekt und die Elterninterviews retrospektiv etwas verändert habe. Sie antwortet darauf, dass *«es Migrationsfamilien oft nicht leicht haben, dass die schwierige Hintergründe zu Hause haben»*, da es oft gravierende Gründe dafür gebe, weshalb sie migriert seien. Den Kindern sei in der Schule oft nicht anzusehen, *«dass es den Eltern zu Hause nicht gut geht. Oder*

² An dieser Stelle geht ein herzlicher Dank an alle Studierenden, die am Projekt mitgewirkt und sich zusätzlich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben.

dass die Mutter zu Hause nicht integriert ist». Auf die Nachfrage, welchen Eindruck sie denn von den konkret von ihr interviewten Müttern (denen beiden ein muslimischer Hintergrund zugeschrieben wird) habe, berichtet sie:

Die sind glaub beide gut integriert. Also beim einen war zwar die Mutter zu Hause, aber sie macht eben – hat er immer gesagt, die Mutter spricht nicht so gut Deutsch. Aber er war einer, der hat nicht so viel Wert auf Glauben gelegt. Die sind zwar, glaub ich, muslimisch, aber seine Kinder, sie gehen in den Katholischunterricht. Also er ist da nicht so streng.

Hier fällt zunächst auf, dass es sich in dieser Passage um ein Sprechen über «die Anderen» («*die sind ...*») handelt – dies sowohl in einem allgemeingültigen Sinne hinsichtlich des Sprechens über abwesende Dritte, gleichzeitig aber auch im spezifischen Kontext der Migrationsgesellschaft über die Migrationsanderen, da hier beide Gesprächsteilnehmerinnen (Befragte sowie Interviewerin) der Mehrheitsgesellschaft angehören und damit als «Nichtandere» gelten. Das heisst, es wird hier nicht die eigene, sondern eine «andere» Identität konstruiert, was im Sprechen über Migration im Sinne eines Otherings immer auch die Funktion der Erhaltung des Selbstbildes hat. Voraussetzung hierfür ist ein rassistisches Herrschaftssystem mit dem zentralen Merkmal einer «Bezeichnungs- und Definitionspraxis, die ein spezifisches Wissen über vermeintlich natürliche Unterschiede zwischen «uns» und «den Anderen» hervorbringt» (Winker & Degele, 2009, S. 48; vgl. auch Mecheril et al. 2010, S. 150 ff.).

Konkret wird in diesem Sprechen über die Anderen zunächst, über die Kategorie «Geschlecht», die Identität «Mutter» konstruiert: Die Mutter sei «*zwar*» zu Hause, spreche aber nicht so gut Deutsch. Hier wird auf ein spezifisches Mutterbild Bezug genommen, nämlich dasjenige der «Hausfrau und Mutter», die über das «Zuhausesein» (im Sinne von: keiner Erwerbstätigkeit nachgehen) ihre Aufgabe innerhalb der Familie erfüllt (vgl. z.B. Schütze, 2000; Schwiter, 2011). Innerhalb eines Herrschaftsverhältnisses von Heteronormativismen wird hier also selbstverständlich davon ausgegangen, dass «ein Großteil notwendiger Reproduktionsarbeit kostengünstig in Familien [von Frauen] abgewickelt» wird (Winker & Degele, 2009, S. 46). Die hier positiv bewertete Repräsentation («*zwar*») wird durch das direkt anschliessende «*nicht so gut Deutsch*» sprechen relativiert («*aber*»). Die Identität «Mutter» bzw. die Kategorie «Geschlecht» verschränkt sich somit mit der Kategorie «Sprache». Damit wird auf die Repräsentation der «nicht gut Deutsch sprechenden Migrantin» verwiesen, die ein linguizistisches Herrschaftsverhältnis (Dirim, 2010) voraussetzt. Dieses manifestiert sich u.a. in der einsprachigen Ausrichtung gesellschaftlicher Institutionen sowie in der darin impliziten höheren Bewertung der (hier) deutschen Sprache gegenüber anderen Sprachen. Die Repräsentation der «nicht gut Deutsch sprechenden Migrantin» steht weiterhin in engem Bezug zum Integrationsdiskurs, der «Deutsch sprechen» als Merkmal für «gelungene Integration» voraussetzt (vgl. Şeker, 2011). Im Interview wird dieser Integrationsdiskurs insofern aufgegriffen, als die Frau «*dennoch*», also trotz mangelnder Deutschkenntnisse, als «*gut integriert*» wahrgenommen wird.

Die Wahrnehmung als «*gut integriert*» wird zurückgeführt auf den Ehemann der Besprochenen, der «*zwar muslimisch ist, aber nicht so streng*» sei. Diese Deutung wird ermöglicht durch die Repräsentation eines patriarchal strukturierten muslimischen Familiensystems, in dem die Religiosität bzw. die Einstellung des männlichen «Familienoberhaupts» zur Religion ausschlaggebend ist für den möglichen Integrationsgrad der Frau. Der Besuch des Katholischunterrichts der Kinder der Familie wird des Weiteren als ein Gradmesser für die «gute Integration» der Frau gesehen, da dem Mann darüber zugeschrieben wird, «*nicht so streng*» (religiös) zu sein. Dies beinhaltet die implizite Wertung «muslimisch = streng – katholisch = nicht so streng» und damit die Annahme «muslimisch = nicht integriert – katholisch = integriert». Es wird hier also indirekt (durch Abgrenzung) Bezug auf die Repräsentation des «strenggläubigen, frauenunterdrückenden Muslims» und die Repräsentation des «Islam als Integrationshindernis» (Şeker, 2011) genommen. An dieser Stelle drückt sich ein antimuslimischer Rassismus als Herrschaftsverhältnis aus (Attia, 2009).

Intersektional verschränkt werden hier also die Kategorien «Geschlecht», «Sprache» und «Religion», die in der Identitätskonstruktion der «nicht gut Deutsch sprechenden muslimischen Mutter» und des «religiös assimilierten und deshalb integrierenden muslimischen Vaters» (in Abgrenzung vom «Normalfall» des «strenggläubigen, frauenunterdrückenden muslimischen Vaters») zusammengeführt werden. Im nächsten Schritt wird die Beschreibung des konkreten Einzelfalls beendet zugunsten einer Imagination des «Anderen», angezeigt durch den Satz «*Aber ich kann mir vorstellen ...*»:

Aber ich kann mir vorstellen, wenn jemand megastreng ist mit der Religion, dann sitzt die Mutter zu Hause und hat keine Chance. Sind die Kinder ja – wie sie müssen den Eltern immer helfen, Sachen zu übersetzen, und sie sind einfach in 'ner Rolle, die sie eigentlich nicht einnehmen sollten in dem Alter. ... Ja, das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an.

Hier wird erneut Bezug auf die Religion genommen; das Sprechen über einen imaginären «jemand» entlastet dabei vom Erfahrungsabgleich mit der Familie, von der hier gesprochen wird. Es verfestigt sich dabei die Repräsentation der «unterdrückten muslimischen Frau» (vgl. Diehm & Radtke, 1999, S. 76 ff.) aufgrund einer strengen Auslegung (des Ehemannes) der Religion: «*dann sitzt die Mutter zu Hause und hat keine Chance.*» Schliesslich werden auch die (imaginären) Kinder als «Opfer» einer (ebenfalls imaginären) strengen Religiosität des Vaters hinzugezogen, die «*Sachen übersetzen*» müssen und sich damit in einer nicht altersgemässen Rolle wiederfinden. Hier kommt also zusätzlich die Kategorie «Generation» ins Spiel und mit ihr der Diskurs der Vulnerabilität und besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern. Dieser ist u.a. in den Kontext eines Herrschaftsverhältnisses von Adultismus zu stellen, welches das gesellschaftliche Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen beschreibt (vgl. Ritz, 2010). Eine Unterstützung der Eltern durch die Kinder wird hier als nicht rollengemäss klassifiziert, was wiederum einem westlichen Diskurs zum Generationenverhältnis entspricht (vgl. z.B. Schütze, 2000). Die Kinder werden also im Sinne einer Steigerung als noch vulnerablere Opfer der imaginären strengen Religiosität des Vaters ins Spiel

gebracht. Die Passage endet schliesslich mit der Aussage «*Ja, das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an*». Abschliessend wird also auf die Kategorie «Kultur» Bezug genommen, die hier als Catch-all-Konzept (Diehm & Radtke, 1999, S. 60) Verwendung findet. Die anfänglich erkennbare Irritation der Studierenden, die durch vermeintliche Widersprüche des von ihr erfahrenen Einzelfalls ausgelöst wurde (z.B. muslimisch *und* integriert), kann so wieder reorganisiert werden: Die Ordnung, die vorherrschenden Diskursen im Kontext von Migration entspricht (muslimisch = nicht integriert, muslimische Frau = unterdrückt etc.), wird durch den Verweis auf «Kultur» wiederhergestellt. Denn mit der Aussage, «*es kommt auf die Kultur drauf an*», findet eine Bewegung statt zu einem gesellschaftlich wie pädagogisch gültigen Allgemeinplatz. Der Zustimmung bezüglich der Bedeutung von «Kultur», hier als Begründung von Verhalten und Integrationsgrad herangezogen, kann man sich dort fast jederzeit sicher sein (vgl. auch Oberzaucher-Tölke, 2013). Nachdem die diskursiv geprägten Annahmen der Studierenden über «Migrantinnen und Migranten» durch den Einzelfall ins Wanken geraten sind, wirkt die Kategorie «Kultur» hier also gewissermassen als Rettungsanker: Indem die Migrationsanderen letztendlich in ihre «Kultur» verwiesen werden, können Zuordnung und (eindeutige) Identität wiederhergestellt werden (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 5). Dies führt in diesem Fall dazu, dass «das Eigene» in Form von Vorannahmen und/oder Identitätskonstruktionen eines fraglos integrierten «Wir» nicht hinterfragt werden muss.

Dass das Potenzial für Veränderung jedoch durchaus vorhanden ist, soll abschliessend an zwei weiteren ausgewählten Interviewausschnitten gezeigt werden, in denen die befragten Studierenden und angehenden Lehrpersonen explizit das «Eigene» zum Thema machen. Hier kann eine interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung ansetzen und die Kompetenz vermitteln, mit Widersprüchen, Ambivalenzen und Unsicherheiten umzugehen, die Leben und Arbeiten in der Migrationsgesellschaft mit sich bringen. Eine Studierende benennt ihr Unbehagen, sogenannte «Ausländer» gezielt nach ihren Problemen bzw. Herausforderungen zu fragen, und reflektiert damit die Praxis des Otherings:

Ich fand's schwierig, auf Leute zuzugehen, weil, naja, man sagt denen, du bist 'n Ausländer, willstest mir mal verraten, wie's dir so gegangen ist. ... Auf diesem Merkblatt [des Projekts], da steht's ja dann schon nochmal gut drauf. Da steht: «Sie kommen aus einem anderen Land und das ist oft schwierig.» Und eigentlich setzt man ja voraus, dass sie irgendwelche Schwierigkeiten haben, wenn man auf sie zugeht.

Eine weitere Studierende spricht selbstreflexiv über ihre Irritationen und Fremdheitsgefühle bei einem Elterninterview, bei dem zusätzlich eine Dolmetscherin anwesend war. Sie erkennt die Notwendigkeit, ihre eigene Handlungs- und Gestaltungsmacht in besagtem Gespräch neu zu definieren bzw. teilweise zurückzunehmen:

Man merkt einfach, man ist nicht die erste Person, die jetzt spricht. Es wird immer noch über eine dritte Person ... läuft das Gespräch eigentlich. Das ist so das, ja ... Man muss irgendwie wie damit umgehen können, dass man halt nicht ... die Person ist, die wie das Interview ganz genau steuern

kann. Es hat wie 'ne dritte Person, sie macht das in – in meinem Sinne in dem Sinn, aber man ist's nicht mehr selbst.

5 Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Welche Implikationen haben die dargestellten theoretischen Perspektiven und exemplarischen empirischen Ergebnisse nun für Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft? Welche Reflexionsfragen können sich daraus ergeben?

Aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive wird die Schlechterstellung von Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» strukturell verstanden: Deren Positionierungen im Schulsystem sowie die ihrer Eltern sind «Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und Nicht-Migranten» (Mecheril et al., 2010, S. 123). Über Diskurse und Herrschaftsverhältnisse sind diese Unterscheidungen der Schule über- und vorgelagert, werden jedoch von ihr aufgegriffen und bestätigt (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 123), was in der exemplarischen Analyse empirisch verdeutlicht wurde. Eine interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die dies nicht zum Thema macht, reproduziert die gesellschaftliche Unterscheidungspraxis in «Migrantinnen/Migranten» und «Nichtmigrantinnen/Nichtmigranten». Sie verfestigt damit letztlich Ungleichheitsverhältnisse, anstatt ihnen entgegenzuwirken, da in interkulturellen pädagogischen Ansätzen Annahmen über Fremdheit und damit Standards von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit enthalten sind (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 6). In den analysierten Interviewausschnitten wurde deutlich, dass eine Begegnung oder Erfahrung des persönlichen Kontakts zwischen Lehrpersonen und Eltern «mit Migrationshintergrund» allein nicht ausreicht, um über Diskurse und in Machtverhältnissen vermittelte Bilder über «die Anderen» zu verändern. Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass kritisches Potenzial für Selbstreflexionsprozesse bei den Studierenden durchaus vorhanden war.

Das Ziel einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre also, Selbstreflexionsprozesse bezüglich eigener Bilder sowie der Positionierung in gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen zu fördern, anstatt ausschliesslich über die «Migrantinnen und Migranten» und ihre «Kulturen» zu sprechen (vgl. hierzu Brunner & Ivanova, 2015; Messerschmidt, 2011b, 2012). So werden statt des «Anderen» das «Eigene» bzw. die ihm impliziten Annahmen von «eigen» und «fremd» zum Thema – was erfahrungsgemäss als ein verunsichernder und bisweilen schmerzhafter Prozess gelten kann. Genau dieser wird vielleicht über das *Reden über die Anderen* allzu oft abgewehrt.

Literatur

- Attia, I. (2009). *Die «westliche Kultur» und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und anti-muslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.

- Bender-Szymanski, D.** (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.), *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (S. 161–194). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Brunner, M. & Ivanova, A.** (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Büzberger, M., Leutwyler, B. & Steinger, E.** (2014). *Schnittstelle Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Klärung anhand eines Kompetenzmodells*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- COHEP.** (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/071115_Empf_IKP_de.pdf (16.06.2017).
- COHEP.** (2007b). *Grundlagenbericht: Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz / Rapport fondamental: Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants et enseignants en Suisse*. Online verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dok/2007_Grundlagenbericht_IKP_de_fr.pdf (16.06.2017).
- COHEP.** (2007c). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. Online verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/PH/Dokumente/2007_Untersuchungsbericht_IKP_de.pdf (16.06.2017).
- Degele, N. & Winker, G.** (2008). Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse. In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hrsg.), *Überkreuzungen. Ungleichheit, Fremdheit, Differenz* (S. 194–209). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Diefenbach, C.** (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O.** (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dirim, I.** (2010). «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.» Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomella, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- EKFF [Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen]**. (Hrsg.). (2008). *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern: Eidgenössisches Departement des Inneren.
- Hamburger, F.** (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, C.** (2009). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Reinbek: Rowohlt.
- Kappus, E.-N.** (2015). Equity. Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 9–26). Bern: EDK.
- Lutz, H. & Wenning, N.** (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P.** (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do Mar, Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C.** (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O.** (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–66). Baden-Baden: Nomos.
- Messerschmidt, A.** (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 5–17.
- Messerschmidt, A.** (2011a). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 81–95). Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Messerschmidt, A.** (2011b). Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 76, 105–114.
- Messerschmidt, A.** (2012). *Bildungsprozesse in integrationskritischer Perspektive – Studieren in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Vortrag beim 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oberzaucher-Tölke, I.** (2013). «*Meine Kultur, deine Kultur*». *Warum es sich lohnt, die «Kulturbrille» hin und wieder abzusetzen*. In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Online verfügbar unter: www.kinder-gartenpaedagogik.de/2271.html (16.06.2017).
- Ramsauer, K.** (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ritz, M.** (2010). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: «Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?» In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten* (S. 128–136). Freiburg: Herder.
- Scharathow, W.** (2016). *Risiken des Widerstands: Rassismuserfahrungen in der Schule*. Online verfügbar unter: http://www.ufuq.de/risiken-des-widerstands-wie-gehen-schueler_innen-mit-rassismus-um/ (16.06.2017).
- Schütze, Y.** (2000). Wandel der Mutterrolle – Wandel der Familienkindheit? In A. Herlth, A. Engelbert, J. Mansel & C. Palentien (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheiten* (S. 92–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwiter, K.** (2011). *Lebensentwürfe. Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Şeker, N.** (2011). *Ist der Islam ein Integrationshindernis?* Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/33389/ist-der-islam-ein-integrationshindernis-essay?p=all> (16.06.2017).
- SKBF.** (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Winker, G. & Degele, N.** (2009). *Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript.
- Yildiz, E. & Hill, M.** (Hrsg.). (2015). *Nach der Migration*. Bielefeld: Transcript.

Autorinnen

Inga Oberzaucher-Tölke, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule Thurgau, inga.oberzaucher@phtg.ch
Carmen Kosorok Labhart, lic. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, carmen.kosorok@phtg.ch
Angelika Schöllhorn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, angelika.schoellhorn@phtg.ch

Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte

Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke

Zusammenfassung Mit zunehmender Vielfalt im Klassenzimmer gewinnt die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich migrationsbezogener Heterogenität an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund wurden $N = 493$ Lehramtsstudierende zu ihrer Migrationsgeschichte befragt und es wurde untersucht, inwieweit sich Studierende mit Migrationsgeschichte und Studierende ohne Migrationsgeschichte bezüglich ihrer Einstellungen zum Bereich «Arbeiten in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen» unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Lehramtsstudierende mit Migrationsgeschichte und Lehramtsstudierende ohne Migrationsgeschichte bei einzelnen Variablen bedeutsam in den Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Arbeit mit heterogenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Die Ergebnisse der Befragung und ihre Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden abschließend diskutiert.

Schlagwörter Migrationsgeschichte – Migrationshintergrund – Professionalität von Lehrkräften – Einstellungen von angehenden Lehrkräften

Diversity-related beliefs of student teachers with and without immigrant history

Abstract Along with increasing diversity in classrooms, the professionalization of the teaching staff as regards migration-related heterogeneity has gained in importance. In this context, a survey among $N = 493$ student teachers concerning their personal immigration history was carried out. The survey examined how the students differ in terms of their attitudes towards working in heterogeneous school settings when their experience with immigration is taken into account. The results indicate that the self-assessments vary between students with a personal immigration history and students without a personal immigration history in several variables. The results of the survey and their relevance to teacher education are discussed in the light of changing demographics in German schools.

Keywords immigrant history – immigrant background – professional competence – beliefs of pre-service teachers

1 Einleitung

Die migrationsbezogene Heterogenität von Lehrkräften und ihre Arbeitsbedingungen an Schulen nehmen einen zunehmend hohen Stellenwert ein (Edelmann, 2008). Gleichzeitig ist bislang unzureichend empirisch belegt, inwieweit migrationsbezogene Heterogenität von Lehrkräften für die Ausübung des Lehrberufs von Relevanz ist. Analog

dazu stellt sich die Frage, inwiefern migrationsbezogene Heterogenität von Lehramtsstudierenden für die zukünftige Berufstätigkeit bedeutsam ist. Im vorliegenden Beitrag soll zunächst der Forschungsstand zu angehenden Lehrkräften mit migrationsbezogener Biografie skizziert werden. Mantel und Leutwyler (2013) stellen fest, dass Fragen zur Bedeutsamkeit einer migrationsbezogenen Biografie bei amtierenden und insbesondere bei angehenden Lehrkräften im deutschen Sprachraum noch als Desiderat gelten. Im Anschluss daran wird der übergeordneten Fragestellung der vorliegenden Studie nachgegangen, inwieweit sich die Einstellungen von Lehramtsstudierenden *mit* und *ohne Migrationsgeschichte* bezüglich des Bereichs «Arbeiten in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen» unterscheiden. Die Ergebnisse der Befragung und ihre Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden abschliessend diskutiert.

2 Forschungsstand zu Lehramtsstudierenden mit migrationsbezogener Biografie

Bislang standen im Fokus wissenschaftlicher Arbeiten zu Lehramtsstudierenden bezüglich migrationsbezogener Heterogenität insbesondere die akademische Bildungsbeteiligung, der Studienverlauf und die Arbeitsmarktsituation (Karakasoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul, 2013; Naumann, 2011). Andere Studien befassten sich mit den Zugangsbarrieren, mit Selbst- und Fremdpositionierungen und Rassismuserfahrungen während des Lehramtsstudiums und Referendariats (Fereidooni, 2016; Schwendowius, 2015). Es lassen sich jedoch nur wenige Studien zu den Einstellungen der Lehramtsstudierenden bezogen auf ihre zukünftige Arbeit in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen finden (Gebauer, McElvany & Klukas, 2013; Merten, Yildirim & Keller, 2014). In diesem Sinne ging die standardisierte Befragung von Merten et al. (2014) zum Thema «Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden» Fragen nach Stereotypen und Vorurteilen von Lehramtsstudierenden *mit* und *ohne Migrationshintergrund* insbesondere bezogen auf den Islam und das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach. Dabei zeigte sich, dass sich Lehramtsstudierende bezüglich ihrer Einstellungen zum Themenbereich «Heterogenität in Bildung und Schule» positiv einschätzten und sich kaum stereotypisierende Einstellungen gegenüber Personen mit Migrationshintergrund in Form von Kulturalisierung nachweisen liessen. Dennoch wurden stereotype und vorurteilsvolle Einstellungen gegenüber dem Islam sowie Musliminnen und Muslimen festgestellt. Gleichzeitig antworteten Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund sensibler als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund auf abgefragte Stereotype der Kulturalisierung.

Die Erhebung von Gebauer et al. (2013) mit dem Titel «Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht» befasste sich mit der Bedeutung von Einstellungen sowie mit den intrinsischen motivationalen Orientierungen von Lehramtsstudierenden als wich-

tigen Komponenten professioneller Lehrkompetenzen. Der Fokus wurde u.a. auf die Merkmale kultureller, sozialer und leistungsbezogener Heterogenität gelegt. Aus der Untersuchung ging hervor, dass die Lehramtsstudierenden überwiegend von einem positiven Mehrwert heterogener Lerngruppen ausgehen. Sie schrieben sich selbst einen kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Heterogenitätsausprägungen sowie eine intrinsische motivationale Orientierung zum Umgang mit Heterogenität zu. Gebauer et al. (2013) weisen ausserdem darauf hin, dass zu den Einstellungen von angehenden Lehrkräften, bezogen auf spezifische Gruppen von Schülerinnen und Schülern, kaum Erkenntnisse vorliegen.

Der Begriff «Einstellung» wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich rezipiert. Dabei lassen sich Definitionen mit Blick auf pädagogisch-psychologische sowie sozialpsychologische Traditionen unterscheiden. So werden beispielsweise in der pädagogisch-psychologischen Literatur Einstellungen als implizite und subjektive Konzepte verstanden, welche die Bereitschaft darstellen, in einer bestimmten Art auf andere Menschen und Ereignisse zu reagieren und diese Art als wahrhaftig anzusehen (Op't Eynde, de Corte & Verschaffel, 2002, zitiert nach Gebauer et al., 2013). Die vorliegende Studie lehnt sich an die sozialpsychologische Forschungstradition an, nach der Einstellungen als Erfassung sozialer Wirklichkeit gesehen werden. Unter Berücksichtigung der Definition von Eagly und Chaikens (1993) werden Einstellungen als eine psychologische Tendenz angesehen, welche sich in der Intensität von Zustimmung oder Ablehnung gegenüber fokussierten Objekten ausdrückt. Objektbezogene Einstellungen bilden somit die Summe von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Prozessen. Einstellungen sind demnach psychische Haltungen, welche sich wertend mit deutlicher oder ohne deutliche Beziehung zum tatsächlichen Verhalten auswirken (Reusser, Pauli & Elmer, 2011).

Einstellungen gegenüber Menschen bzw. hier konkret gegenüber Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte können auf eigenen Erfahrungen sowie auf inkorporiertem und alltäglichem Wissen basieren. Diese Einstellungen wirken sich zum Teil auf unhinterfragte Weise auf Wertennormen bzw. auf das eigene Wertesystem aus und somit indirekt auf die konkrete Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern. Kognitive Prozesse schlagen sich in den Bewertungen, basierend auf dem Vergleich von wahrgenommenen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler, und im eigenen Anspruchsniveau nieder. Dabei spielen sozial geteilte Normen und Werte eine relevante Rolle. Affektive Prozesse repräsentieren in diesem Fall Emotionen und Empfindungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte. Des Weiteren drücken sich verhaltensbezogene Prozesse als positive oder negative Reaktionen auf die Schülerinnen und Schüler aus. In diesem Zusammenhang wird das eigene Verhalten wahrgenommen und es werden daraus persönliche Einstellungen geschlossen.

Die didaktische Herausforderung, alle Schülerinnen und Schüler adaptiv zu fördern, hängt insbesondere vom professionellen Wissen ab, welches die Studierenden in ihrem Studium vermittelt bekommen und sich aneignen (Tanner, 2013). Die vorliegende Untersuchung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Thema «Arbeiten in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen» soll der Frage nachgehen, inwiefern die Studierenden dabei ein Arbeitsfeld erkennen, das im Studium Aufmerksamkeit benötigt. Erkenntnisse über die Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu diesem Themenkomplex können zur (Weiter-)Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Beachtung von migrationsbezogener Heterogenität beitragen. Dies wiederum kann die Förderung einer reflektierten Haltung gegenüber migrationsbezogenen Themen aller Lehramtsstudierenden als Bestandteil pädagogischer Professionalität unterstützen (Rotter, 2013), und zwar indem eine Auseinandersetzung mit Aufgaben wie Stoffvermittlung, Diagnostizieren von Lernständen, individuelle Lernförderung, Lernberatung und Teamarbeit (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013) aus einer migrationsbezogenen Perspektive heraus erfolgt.

Ein weiterer Ausgangspunkt der vorliegenden Studie besteht in der von der Bildungspolitik formulierten Annahme über besondere Ressourcen von Lehrkräften mit migrationsbezogener Biografie, z.B. als «Übersetzende», «Kulturvermittelnde» (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007) und «Brückenbauer» (Rangosch-Schneck & Aykut, 2009), welche sich förderlich auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung an Schulen auswirken sollen. Ferner werden sie als «eine besondere Bereicherung» für die Arbeit in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen und in der Kooperation mit Eltern beschrieben (BAMF, 2010). Analog dazu wurde seitens der Bildungspolitik die Möglichkeit angesprochen, migrationsbezogene Erfahrungen in die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden einzubeziehen, da positive Auswirkungen auf die zukünftige Ausübung des Lehrberufs angenommen werden (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). Empirische Studien, welche diese Annahmen unterstützen, wurden bis jetzt nicht veröffentlicht.

Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung stützen die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich «Arbeiten in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen» während der universitären Ausbildung zu einer besseren Vorbereitung und Erweiterung des Handlungsrepertoires der angehenden Lehrkräfte beitragen kann (Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter, 2012; Taylor & Sobel, 2001). Dies ist von Bedeutung, da Lehrkräfte den Schulalltag massgeblich gestalten und dadurch in die Lage versetzt werden, heterogene Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern z.B. bei Unterrichtsentwicklung und Diagnostik zu berücksichtigen.

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Annahmen und dem Forschungsstand zu Lehramtsstudierenden und ihrem antizipierten Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität, lautet die dem Beitrag zugrunde liegende erkenntnisleitende Fragestellung wie folgt: *Inwieweit unterscheiden sich Studierende mit und*

ohne Migrationsgeschichte bezüglich ihrer Einstellungen und Einschätzungen zur Arbeit in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen?

3 Zur Operationalisierung von migrationsbezogener Heterogenität

In der wissenschaftlichen Debatte besteht bislang kein Konsens über die Operationalisierung von migrationsbezogener Heterogenität bzw. über die Notwendigkeit der statistischen Erhebung von ethnischen Daten sowie den wissenschaftlichen Beitrag dieser Praxis (Supik, 2014). Bis 1997 wurde die Operationalisierung der ethnischen Herkunft mit dem Merkmal «Staatsangehörigkeit» als alleinigem Kriterium vorgenommen. Die amtliche Statistik unterschied zwischen «Deutschen» und «Ausländern». Dies erwies sich durch Veränderungen in ausländer- und asylverfahrensrechtlichen Vorschriften jedoch als unpräzises Mittel (Will, 2016).

Eine andere Herangehensweise, welche auf einer Kombination von Aspekten basiert, wurde mit dem Begriff «Migrationshintergrund» vorgeschlagen. Mit der Einführung der Definition von «Migrationshintergrund» sollte der demografische Wandel im Zuge unterschiedlicher Phasen der Migrationspolitik kenntlich gemacht werden (BMFSFJ, 1998). Nach der für die Sozialerhebung verwendeten Definition werden zu den Personen mit Migrationshintergrund diejenigen gezählt, die nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, sowie Personen, die in Deutschland geboren sind und mindestens einen Elternteil haben, der in die Bundesrepublik zugewandert ist (Destatis, 2015). Ebenfalls zu den Personen mit Migrationshintergrund zählen diejenigen, welche die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung oder durch einen Spätaussiedlerstatus besitzen. Diese Definition von «Migrationshintergrund» wird zum Teil kritisch diskutiert (Supik, 2014). So wird die Notwendigkeit der Erhebung über Ethnizität bzw. Migrationshintergrund infrage gestellt und somit für den Verzicht auf die Datenerhebung plädiert. Damit geht die Argumentation einher, dass die Datenerhebung eher zur Bestätigung und nicht zum Abbau von diskriminierenden und benachteiligenden Praktiken beiträgt (Eggers, 2010). Gleichzeitig wird ein Nachbesserungsbedarf bei der Definition von «Migrationshintergrund» als notwendig empfunden (Will, 2016). Denn der Umgang mit den jeweiligen Daten, basierend auf der Definition von «Migrationshintergrund», wird durch die Verwendung verschiedener Kombinationen von Aspekten je nach Forschungsinteresse erschwert (Kemper, 2010). So wird beispielsweise in der PISA-Studie der Migrationshintergrund anhand des Aspekts des Herkunftslandes der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern ermittelt (Stanat & Christensen, 2006). Gleichzeitig geht die Kultusministerkonferenz von einer Definition von «Migrationshintergrund» aus, welche neben der Staatsangehörigkeit und dem Geburtsland der Schülerinnen und Schüler eine nicht deutsche Verkehrssprache in die Operationalisierung einbezieht (KMK, 2015). Im Zuge dessen kann nicht ausgeschlossen werden, dass Studien untereinander verglichen werden, welche nicht auf derselben Definition basieren und daher schwer aufeinander beziehbar sind, zumal die zugrunde gelegte Definition häufig nicht beschrieben wird (Will, 2016).

Aus diesem Grund ist Nachbesserungsbedarf bei der Definition von «Migrationshintergrund» angemerkt worden (Will, 2016). Verschiedene definitorische Alternativen zum Konstrukt «Migrationshintergrund» wie z.B. «Zuwanderungsgeschichte» und «Migrationshinweis» sind bereits in die Literatur eingeführt worden. Nach der Definition von «Zuwanderungsgeschichte» – welche im Bundesland Nordrhein-Westfalen vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik eingesetzt wird – gehen Kinder von in Deutschland geborenen Eltern, welche die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung oder mit einem Spätaussiedlerstatus besitzen, als Deutsche ohne Zuwanderungshinweis in die amtliche Statistik ein (VDSt, 2013). Ein Migrationshinweis wird dagegen in den Bundesländern Bremen und Hamburg anhand der Aspekte «Staatsangehörigkeit», «Aussiedlerstatus» und «Deutsch als nicht überwiegend gesprochene Sprache» bestimmt (Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven, 2012).

Mit dem Begriff «Migrationsgeschichte» liegt ein Vorschlag vor, welcher als Alternative zum Begriff «Migrationshintergrund» Anwendung findet (Netzwerk Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte; Schwendowius, 2015). Bisher wurde jedoch kein definitorischer Zugang vorgeschlagen und in seiner Unterschiedlichkeit zum Begriff «Migrationshintergrund» beschrieben; dies soll jedoch in dieser Studie erfolgen.

Begriffliche Klärung und Operationalisierung von «Migrationsgeschichte»

Mit dem Ziel der Einbeziehung vielfältiger Facetten von migrationsbezogener Heterogenität wurde der Begriff «Migrationsgeschichte» auf der Grundlage einer umfangreichen Kombination von mehreren definitorischen Aspekten, die zum Teil bereits in nationalen und internationalen Definitionen Anwendung finden, entwickelt. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden zu der Gruppe «Studierende mit Migrationsgeschichte» Studierende gezählt, welche mindestens eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, sowie diejenigen, welche eingebürgerte Deutsche sind. Dazugezählt werden ausserdem gebürtige Deutsche und Studierende mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie diejenigen, welche über die deutsche Staatsangehörigkeit mit einem Spätaussiedlerstatus verfügen. Gleichzeitig werden der Stichprobe mit Migrationsgeschichte diejenigen Studierenden zugerechnet, welche die deutsche und mindestens eine nicht deutsche Verkehrssprache in ihrem Alltag und im familiären Kontext sprechen, sowie diejenigen Studierenden, welche sich als Deutsche mit Migrationsgeschichte positionieren.

Mehrsprachigkeit wird für die statistische Erhebung von Migrationsgeschichte in ihrer Relevanz für die «innerfamiliären und intergenerationellen Beziehungen» (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005) sowie für transkulturelle Orientierungsmöglichkeiten (Reich, 2001) im Prozess der Identitätsbildung herangezogen. Ausserdem wird das Selbstverständnis derjenigen Studierenden (Neumann, Gogolin & Kopischke, 2011) berücksichtigt, welche die Bezeichnung «Deutsche mit Migrationsgeschichte» als zutreffend empfinden. Somit setzt sich das Konstrukt «Migrationsgeschichte» aus einer Kombination von Aspekten zusammen, welche das Resultat sozialer Aushandlungsprozesse zur Frage von Zugehörigkeit und Teilhabe sind. Gleichzeitig lässt sich subjek-

tiv zutreffende Selbstbeschreibung in einer Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibung verorten. Nach der vorgeschlagenen Definition von «Migrationsgeschichte» ist es ausreichend, wenn mindestens eines der genannten Merkmale erfüllt ist. Analog dazu handelt es sich bei der Stichprobe ohne Migrationsgeschichte um Studierende, auf die keine der aufgelisteten Kombinationen von Aspekten zutrifft. In Tabelle 1 sind alle Kombinationen von Merkmalen, welche für die Operationalisierung von «Migrationsgeschichte» berücksichtigt wurden, zusammengefasst. Die Gruppen in den Zeilen sind disjunkt, sodass die Spaltensumme die absolute Anzahl von Studierenden mit Migrationsgeschichte in der befragten Stichprobe bildet.

Tabelle 1: Merkmalskombinationen in der Gruppe der Studierenden mit Migrationsgeschichte

Geburtsland = Ausland	Staatsbürgerschaft = nicht Deutsch	Einbürgerung = ja	Spätaussiedlerstatus = ja	Geburtsland Eltern = Ausland	Alltags-sprache = mehrsprachig	Familien-sprache = mehrsprachig	Migrations-geschichte = ja	N =
							✓	38
				✓				21
					✓			7
				✓		✓		6
	✓			✓				4
		✓		✓	✓	✓		4
		✓		✓		✓		3
				✓			✓	2
✓				✓		✓		2
✓			✓	✓		✓		2
					✓	✓	✓	2
	✓			✓		✓		2
✓	✓	✓		✓		✓		2
✓	✓			✓		✓		2
✓	✓			✓			✓	1
				✓	✓	✓	✓	1
✓				✓	✓	✓		1
	✓			✓	✓			1
✓				✓	✓	✓	✓	1
✓		✓		✓	✓			1
	✓			✓	✓	✓		1
✓	✓		✓	✓	✓	✓		1
✓		✓		✓	✓	✓		1
Σ								112

4 Methodisches Vorgehen bei der Erhebung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde im Wintersemester 2014/2015 eine Studierendenbefragung an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt. Charakteristisch für die Universität ist, dass Studierende für den Lehrberuf an Grund-, Haupt-, Real- bzw. Oberschulen sowie für Bildungswissenschaften als Nebenfach im Bachelor- und in einem eigenständigen Masterstudiengang ausgebildet werden. An der Befragung nahmen $N = 493$ Lehramtsstudierende teil. Diese Anzahl macht in etwa ein Drittel der Studierendenschaft der Lehramtsstudiengänge aus. Befragt wurden Lehramtsstudierende im dritten und fünften Bachelorsemester sowie im ersten und dritten Mastersemester.

Je nach Definitionen von «Migrationshintergrund» bzw. «Migrationsgeschichte» differieren die Anteile der Lehramtsstudierenden innerhalb der Stichprobe. Wird die Definition von «Migrationshintergrund» gemäss Destatis (2015) zugrunde gelegt, dann unterteilt sich die Gesamtpopulation in 88% ($N = 432$) Studierende *ohne Migrationshintergrund* und 12% ($N = 61$) Studierende *mit Migrationshintergrund*. Wird hingegen das Konstrukt «Migrationsgeschichte» zugrunde gelegt, setzt sich die Gesamtkohorte aus 77% ($N = 381$) Lehramtsstudierenden *ohne Migrationsgeschichte* und 23% ($N = 112$) Lehramtsstudierenden *mit Migrationsgeschichte* zusammen. Die Anzahl der Studierenden mit Migrationsgeschichte, welche nicht zu der Gruppe mit Migrationshintergrund gezählt werden, weist auf die Bedeutung von subjektiven Selbstverständnissen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdzuschreibung und auf die mögliche Relevanz der Zuwanderung der Vorfahren für das eigene Identitätsverständnis hin. Die Definition von «Migrationsgeschichte» wird im Folgenden für alle Analysen der Daten zugrunde gelegt, da sie vielfältigere Facetten von Migration in die Operationalisierung einbezieht.

Anhand eines Fragebogens wurden die Einstellungen der Lehramtsstudierenden erfasst. Für die Beurteilung der Items verwendeten die Studierenden eine vierstufige Antwortskala: «Trifft überhaupt nicht zu» (1), «Trifft eher nicht zu» (2), «Trifft eher zu» (3), «Trifft völlig zu» (4). Die Fragebogenitems wurden teilweise übernommen bzw. adaptiert aus einer Befragung an der Universität Bremen zum Studienverlauf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund (Karakasoğlu et al., 2013) sowie aus einer Befragung zur Fördersituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Hamburg (Neumann et al., 2011). Beide Studien gingen Fragen der Unterstützungsbedarfe der Lehramtsstudierenden nach.

5 Ergebnisse

5.1 Einstellungen zu dem Bereich «Unterstützung spezifischer Zielgruppen»

Die Häufigkeitsverteilungen von Studierenden mit und ohne Migrationsgeschichte sind in Abbildung 1 dargestellt. Dabei wird deutlich, dass sich Lehramtsstudierende unabhängig vom Migrationsstatus an erster Stelle für die Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern einsetzen wollen. So möchten sich 90% der Studierenden mit Migrationsgeschichte und 92% der Studierenden ohne Migrationsgeschichte für die Förderung dieser Lernengruppe einsetzen. Am zweitwichtigsten ist den Studierenden in beiden Gruppen die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien. Rund 87% der Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte und 84% der Studierenden ohne Migrationsgeschichte

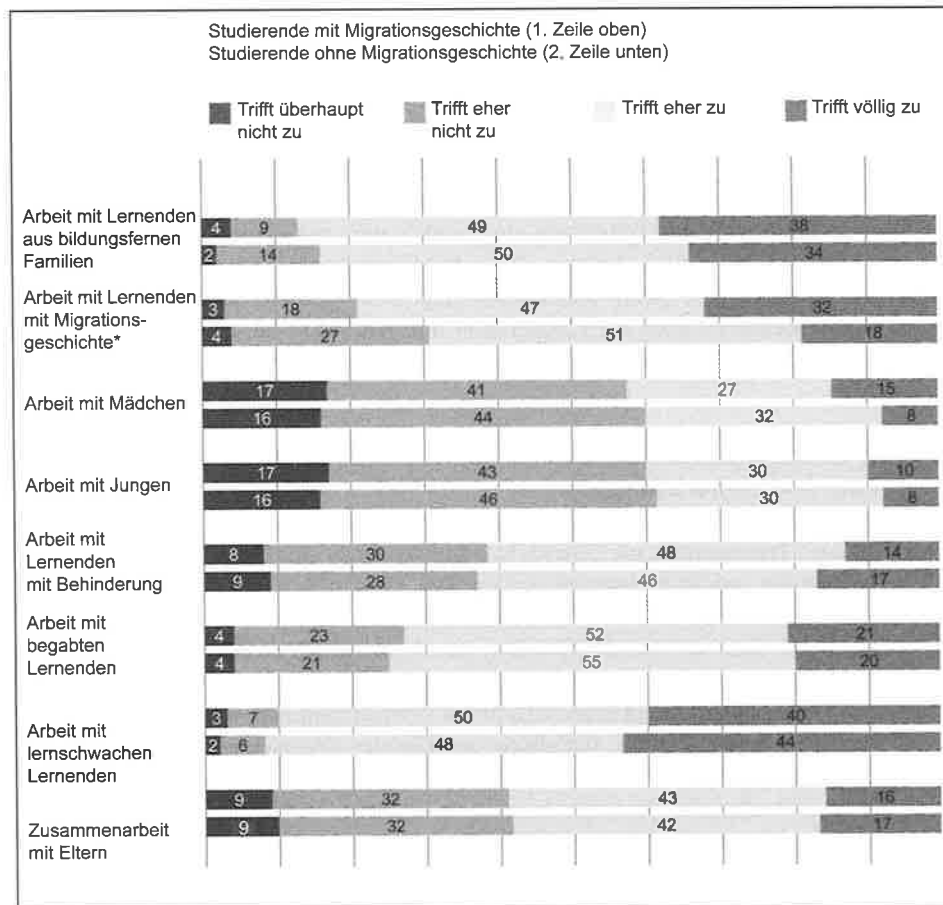


Abbildung 1: Prozentuale Häufigkeiten für den Bereich «Unterstützung spezifischer Zielgruppen» (* $p > .01$).

der Lehramtsstudierenden ohne Migrationsgeschichte ist es wichtig, einen Startnachteil ausgleich im Sinne von Chancengerechtigkeit zu gewährleisten.

Hinsichtlich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte zeigt sich zwischen beiden Gruppen ein statistisch signifikanter Unterschied mit einer Effektstärke von $d = .39$, was einem kleinen bis mittleren Effekt entspricht ($t(487) = 3.0$, $p = .003$). Während dieses Ziel für 79% der Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte mindestens «eher» bedeutsam ist, sind es bei den Studierenden ohne Migrationsgeschichte nur 69%. Eine vergleichbare Wertigkeit besitzt für die Studierenden ohne Migrationsgeschichte hingegen die Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern. Hier liegt die positive Zustimmung bei Lehramtsstudierenden ohne Migrationsgeschichte bei 75%, während sie bei ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Migrationsgeschichte bei 73% liegt. Zudem wird in beiden Gruppen von jeweils mehr als 50% die gezielte Förderung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in ihrem antizipierten Berufsleben bejaht. 62% der Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte sowie 63% ihrer Mitstudierenden ohne Migrationsgeschichte stimmen diesem Item zu. Deutlich weniger relevant werden die geschlechtsspezifische Förderung und das Arbeiten mit Mädchen bzw. das Arbeiten mit Jungen beurteilt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit mit Mädchen in beiden Gruppen von weniger als 50% der Befragten als eher bedeutsam eingeschätzt wird (Studierende mit Migrationsgeschichte: Mädchen: 42%, Jungen: 40%; Studierende ohne Migrationsgeschichte: Mädchen: 40%, Jungen: 38%). Schliesslich zeigt sich, dass die Studierenden in ihrer Tätigkeit als Lehrkraft auch die Kooperation mit den Eltern berücksichtigen wollen. Diesem Item wird in beiden Gruppen von jeweils 59% der Lehramtsstudierenden zugestimmt.

5.2 Einstellungen zum Bereich «Migrationsbezogene Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung»

Abbildung 2 visualisiert, inwiefern die befragten Lehramtsstudierenden auf migrationsbezogene Heterogenität im Unterricht eingehen bzw. sich damit in der universitären Ausbildung auseinandersetzen wollen. Bei allen vier Items ist insgesamt eine hohe Akzeptanz zu erkennen. Die meisten Antworten streuen zwischen den Antwortoptionen «Trifft eher zu» und «Trifft völlig zu». Hinsichtlich des Items «Ich habe mir vorgenommen, die kulturelle und sprachliche Vielfalt meiner Schüler und Schülerinnen positiv im Unterricht zu integrieren, z.B. durch Übersetzung von Wörtern in verschiedene Sprachen» findet sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen ($t(474) = 2.18$, $p = .003$, $d = .24$). Hier stimmen 72% der Studierenden mit Migrationsgeschichte der Aussage positiv zu, während Lehramtsstudierende ohne Migrationsgeschichte dieses Item nur zu 61% befürworten. Lehramtsstudierende mit Migrationsgeschichte weisen demnach bei der Aussage, im zukünftigen Unterricht auf migrationsbezogene Heterogenität eingehen zu wollen, eine leicht höhere Zustimmung auf. Ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich beim Item «Ich möchte durch die Gestaltung meines Unterrichts später im Beruf die interkulturelle Öffnung

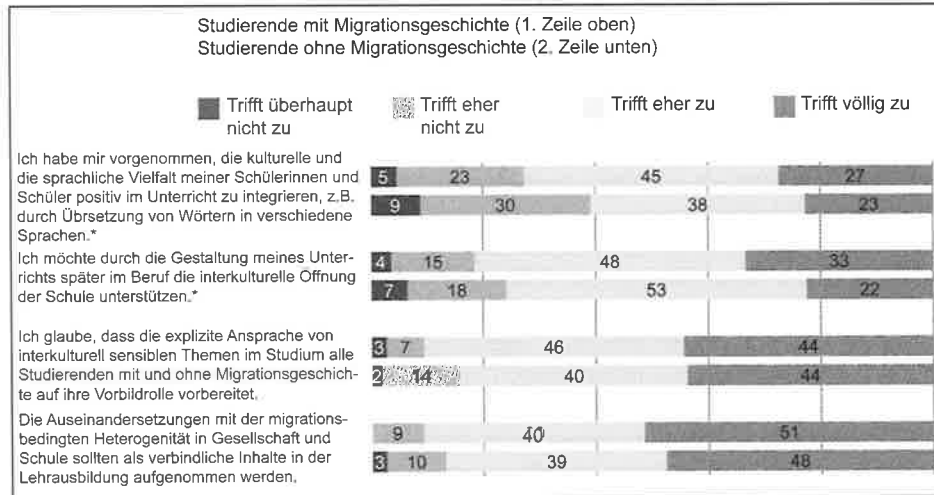


Abbildung 2: Prozentuale Häufigkeiten für den Bereich «Migrationsbezogene Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung» (* $p > .01$).

der Schule unterstützen» ($t(471) = 2.06, p = .04, d = .23$). Die Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte geben zu 81% an, sich hinsichtlich der interkulturellen Öffnung der Schule einsetzen zu wollen. Die Zustimmung ihrer Mitstudierenden ohne Migrationsgeschichte liegt bei 75%. Unter interkultureller Öffnung der Schule wird migrationsbezogene Heterogenität in Bezug auf Unterrichtsentwicklung und Personalmanagement sowie auf der Organisationsebene hier allgemein verstanden. Was die befragten Studierenden darunter verstehen, wurde nicht gesondert abgefragt, sondern als in der universitären Ausbildung in diesem Sinne gelehrter Ansatz vorausgesetzt. Trotz des statistisch überzufälligen Unterschieds kann man festhalten, dass in beiden Gruppen absolut gesehen dieser Bereich eine hohe Wertigkeit besitzt.

Für einen Grossteil der Lehramtsstudierenden sind interkulturell sensible Themen im Studium bedeutsam. So bejahen 90% der Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte, dass alle Studierenden mit und ohne Migrationsgeschichte auf ihre Vorbildrolle vorbereitet werden können. Dieser Aussage wird seitens der Lehramtsstudierenden ohne Migrationsgeschichte von 84% zugestimmt. Für beide Gruppen scheint es möglich zu sein, sich im Rahmen der universitären Ausbildung die notwendigen Kenntnisse und fachdidaktisches Wissen anzueignen und dadurch für die Schülerinnen und Schüler eine Vorbildrolle zu übernehmen. Das Item «Die Auseinandersetzungen mit der migrationsbedingten Heterogenität in Gesellschaft und Schule sollten als verbindliche Inhalte in die Lehrausbildung aufgenommen werden» wird ebenfalls von beiden Gruppen überwiegend zustimmend beantwortet (Zustimmung von Studierenden mit Migrationsgeschichte: 91%; Zustimmung von Studierenden ohne Migrationsgeschichte: 87%).

6 Diskussion

6.1 Zentrale Befunde der Studie

Die Ergebnisse zusammenfassend zeigt sich, dass sowohl Studierende ohne Migrationsgeschichte als auch Studierende mit Migrationsgeschichte an der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern aus den verschiedenen Zielgruppen im hohen Masse interessiert sind. Beide Studierendengruppen möchten sich an erster Stelle für lernschwache Schülerinnen und Schüler sowie an zweiter Stelle für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien einsetzen. Offenbar reagieren Studierende mit Migrationsgeschichte auf das Merkmal «Migrationsgeschichte» bei Schülerinnen und Schülern sensibler als ihre Mitstudierenden ohne Migrationsgeschichte. Dies könnte insbesondere für den Abbau von migrationsbezogenen Disparitäten bedeutsam sein. Bezogen auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung fällt insbesondere auf, dass die Zustimmung in beiden Gruppen nicht stark ausgeprägt ist. Inklusion von körperlich oder geistig beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern wird zwar in öffentlichen und fachwissenschaftlichen Debatten in ihrer Bedeutung vielfältig rezipiert (Bertels, Krüsmann & Norrie, 2016). Die Studierenden in unserer Studie stimmen der Aussage, sich für die genannte Zielgruppe besonders einsetzen zu wollen, entgegen der hohen Erwartung jedoch nicht zu. Dieser Befund überrascht erst einmal. Möglicherweise spiegelt sich hier auch die bislang eher geringe Thematisierung im Lehramtsstudium wider.

Ferner wollen sich die Lehramtsstudierenden für die Zusammenarbeit mit Eltern einsetzen. Die Zustimmung liegt knapp über dem mittleren Bereich von 50% und ist in beiden Gruppen eher ähnlich hoch. Demnach scheint die Förderung der Kooperation mit dem Elternhaus zum Abbau von Zugangs- und Kommunikationsbarrieren für die Studierenden relevant zu sein, jedoch nicht im Fokus ihrer Arbeit mit spezifischen Zielgruppen zu stehen. Es liegt die Vermutung nahe, dass Elternarbeit im Sinne von punktuellen Projekten und nicht als systematischer Bestandteil pädagogischer Arbeit wahrgenommen wird. Somit scheinen Massnahmen und Initiativen zur Stärkung der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, insbesondere mit Eltern mit Migrationsgeschichte, anders als vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge empfohlen (BAMF, 2010) nicht im Fokus der antizipierten Aufgaben im Beruf zu stehen. Dies wiederum deutet darauf hin, dass Elternarbeit als systematischer Bestandteil der Tätigkeit in Bildungseinrichtungen und als Aufgabe des Kollegiums mit dem Ziel der Förderung der Beteiligung von Eltern (mit Migrationsgeschichte) als Teilaufgabe in pädagogischen Settings vermehrt in der universitären Ausbildung aufgegriffen werden soll. Des Weiteren scheint für beide Gruppen die Arbeit mit Mädchen und Jungen als spezifischen Zielgruppen eine untergeordnete Rolle zu spielen, da die Zustimmung unter den mittleren Bereich der Antwortskala fällt. Insgesamt wird ersichtlich, dass beide Stichproben dem Einsatz für Mädchen im Vergleich zu Jungen eine tendenziell stärkere Bedeutung beimessen.

Im Anschluss an die Arbeiten von Gebauer et al. (2013) lassen sich Parallelen in der vorliegenden Studie erkennen. Es kommt zu einem ähnlichen Ergebnis bezogen auf die positiven Einstellungen der Lehramtsstudierenden zur Arbeit in Schule und Unterricht mit spezifischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Im Durchschnitt wurde ein überwiegend positives Antwortverhalten beider Gruppen bei der Beschreibung ihrer Einstellungen zu der Arbeit mit spezifischen Zielgruppen ersichtlich. Bei der Analyse der Items zu den Einstellungen der Studierenden, in ihrem zukünftigen Unterricht migrationsbezogene Heterogenität zu berücksichtigen, kommt es zu ähnlichen Ergebnissen wie in der Studie von Merten et al. (2014). So schätzen die Lehramtsstudierenden in beiden Studien ihre Einstellungen zum Themenbereich «Heterogenität in Bildung und Schule» positiv ein. Ferner geben die Lehramtsstudierenden an, sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte einsetzen und bei der Gestaltung ihres Unterrichts die migrationsbezogene Heterogenität der Schulklasse einbeziehen zu wollen. Des Weiteren lässt sich in den Antworten der Studierenden beider Stichproben erkennen, dass sie der interkulturellen Öffnung der Schule als Institution zustimmen und selbst durch die Berücksichtigung von migrationsbezogener Heterogenität in der Gestaltung von Unterricht dazu beitragen wollen. Seitens der Studierenden wird ebenfalls dem Ziel zugestimmt, die spezifische kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schulklasse in den Unterricht einzubeziehen. Die Unterstützung der interkulturellen Öffnung der Schule durch Unterrichtsgestaltung wird jedoch auf eine ausgeprägtere Weise von den Studierenden bejaht als die Einbeziehung kultureller und sprachlicher Heterogenität im Unterricht. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden es nicht unbedingt als notwendig erachten, migrationsbezogene Heterogenität durch die explizite Ansprache von kultureller und sprachlicher Heterogenität zu fördern. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden die migrationsbezogene Heterogenität überwiegend im Unterricht durch fachdidaktische Impulse einbeziehen wollen.

Bei Kontrastierung der Daten beider Studierendengruppen zeigt sich eine höhere Ausprägung im Antwortverhalten der Studierenden mit Migrationsgeschichte als bei ihren Mitstudierenden ohne Migrationsgeschichte bezüglich der Berücksichtigung der migrationsbezogenen Heterogenität der Schulklasse bei der Konzipierung von Unterricht. Gleichzeitig stimmen überwiegend die Studierenden mit Migrationsgeschichte der Bedeutung der universitären Ausbildung für die Vorbereitung aller Studierenden auf eine Vorbildrolle zu. Ferner berichten die Studierenden über ihr Interesse, sich verbindlich im Rahmen der universitären Ausbildung mit dem Themenkomplex «Migrationsbezogene Heterogenität» auseinandersetzen zu wollen. Dieser Wunsch bestätigt die Befunde von Vedder, Horenczyk, Liebkind und Nickmans (2006), dass die universitäre Ausbildung die Wissensvermittlung und die Vermittlung von Fähigkeiten bezogen auf den Themenbereich «Arbeiten in migrationsbezogen heterogenen Schulklassen» gezielt fokussieren sollte.

6.2 Implikationen für die universitäre Ausbildung

Die hier vorgestellten Daten weisen darauf hin, dass die Untersuchung der Einstellungen von angehenden Lehrkräften bezüglich der antizipierten Arbeit in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen auf der Grundlage der Definition von «Migrationsgeschichte» Impulse für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen an unserer Universität aufzeigen kann. Die Wahrscheinlichkeit, dass unsere Studierenden im Laufe ihrer zukünftigen Berufslaufbahn mit heterogenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern arbeiten werden, ist sehr hoch. Die auf der Grundlage der Definition von «Migrationsgeschichte» gewonnenen Erkenntnisse in unserer Untersuchung deuten darauf hin, dass die universitäre Ausbildung verstärkt *alle* Lehramtsstudierenden auf das Unterrichten aller Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lernvoraussetzungen vorbereiten sollte.

Die Arbeit in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen setzt voraus, dass Lehrkräfte Wissen über den Zweitspracherwerb haben, sprachliche Anforderungen im Unterricht erkennen und über ein Repertoire an Strategien zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines adaptiven Unterrichts verfügen. Entsprechend bedarf es einer systematischen Vermittlung von Kompetenzen sowie der Sensibilisierung der Studierenden durch Lehrangebote, welche sich dieses Themenbereichs interdisziplinär und fächerübergreifend, z.B. im Modul «Heterogenität», systematisch annehmen. Die positiven Einstellungen der Studierenden gegenüber dem Bereich «Arbeiten in migrationsbezogenen heterogenen Schulklassen» sind ein ermutigendes Zeichen dafür, dass die angehenden Lehrkräfte an der Leuphana Universität Lüneburg geneigt sind, den Themenkomplex in ihre Tätigkeit einzubeziehen. Die Untersuchung deutet gleichzeitig auf ein von den Studierenden wahrgenommenes Optimierungspotenzial und die Notwendigkeit hin, systematische und nachhaltige Ausbildungsangebote zum Umgang mit vielfältigen Heterogenitätsdimensionen zu konzipieren. Bereits existierende Reflexionsräume können durch eine Erweiterung ihrer thematischen Bandbreite den Studierenden verstärkt die Möglichkeit anbieten, sich der Theorie und der Praxis dieses Themenkomplexes anzunehmen und sich nicht allein auf biografische Erfahrungen zu verlassen. Denn in der universitären Ausbildung können diese und weitere Themen sinnvoll etabliert und damit allen Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden.

In Lehrveranstaltungen kann dem Zusammenhang von Theorie und Praxis so nachgegangen werden, dass laufende und bereits evaluierte Projekte zur Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus vorgestellt und diskutiert werden. Ebenfalls kann die verbindliche Auseinandersetzung im Studium mit Themen wie dem mehrsprachigen Aufwachsen eine sensible Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit fördern, was wiederum zu einer sensiblen Unterrichtsentwicklung und Diagnose von Lernvoraussetzungen führen kann. Auf diese Weise können unsere Studierenden gezielt in der interkulturellen Gestaltung von Unterricht ausgebildet werden, was wiederum schulische Entwicklungsprozesse begünstigen und sich positiv auf den Abbau von Unsicherheiten und Überlastungen auswirken kann. Damit besteht die Möglichkeit, den

Wünschen der Studierenden, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schulklasse positiv in die Gestaltung von Unterricht einzubeziehen, zu entsprechen.

Die Transformation von Einstellungen und die Förderung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit diversen Perspektiven und Rollenverständnissen sowie mit der Bedeutung der eigenen Perspektivengebundenheit bedürfen neben ihrer Thematisierung in Lehrveranstaltungen der Praxisorientierung als wissenschaftlicher Analyseperspektive. Das Ziel dabei ist, die Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln in spezifischen Handlungsfeldern durch Hospitationen bzw. Praxisphasen und entsprechende fachdidaktische Impulse anzuregen. Der Austausch mit dem pädagogischen Personal in Bildungseinrichtungen kann die Studierenden für die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen sowie für den Bedarf einer fokussierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen sensibilisieren. Die Verbindung von Praxis und einer analytischen Perspektive von pädagogischer Professionalisierung kann erfahrbar werden, indem das pädagogische Handeln, die Rollen von Lehrenden und Lernenden, ihre Interaktion sowie die strukturellen Rahmenbedingungen an den Schulen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. In diesem Kontext könnten Spannungen und Widersprüche im Umgang mit den unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen erkennbar werden. Die hier skizzierten Impulse wären im Sinne der Stärkung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an unserer Universität, wenn sie in der Weiterentwicklung von Modulen und Lehrveranstaltungen berücksichtigt würden.

6.3 Einschränkungen der Studie und weitere Forschungsdesiderate

Inwieweit die Befunde dieser Studie auf alle Lehramtsstudierenden verallgemeinerbar sind, muss selbstkritisch hinterfragt werden, da das entwickelte Instrument bisher nur an einer lehrkräftebildenden Universität eingesetzt wurde. Zudem handelt es sich auch um eine Querschnitterhebung und es ist anzunehmen, dass sich die migrationsbezogenen Einstellungen im Laufe des Studiums und mit den praktischen Erfahrungen im Beruf verändern. Eine Replikation der Ergebnisse an anderen Hochschulstandorten, differenziert nach unterschiedlichen schulformspezifischen Lehramtsstudiengängen, wäre zu begrüßen. Dabei sollte bestenfalls auch in längsschnittlichen Erhebungsdesigns untersucht werden, inwieweit sich Einstellungen im Verlauf des Lehramtsstudiums durch die Nutzung von Lerngelegenheiten verändern. Schliesslich wären auch Studien ertragreich, die die prädiktive Validität von migrationsbezogenen Einstellungen auf das Lehrhandeln untersuchen.

Literatur

- Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven.** (2012). *Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Bildungsberichterstattung für das Land Bremen, Band 1*. Bremen: Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit.
- BAMF.** (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Bertels, U., Krüsmann, T. & Norrie, K.** (2016). *Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben. Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen*. Münster: Waxmann.
- BMFSFJ.** (1998). *Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y.** (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Destatis.** (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014* (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S.** (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Edelmann, D.** (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen* (2. Auflage). Münster: LIT.
- Eggers, M.** (2010). Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–86). Bielefeld: Transcript.
- Fereidooni, K.** (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer.
- Gebauer, M., McElvany, N. & Klukas, S.** (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191–216.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M.** (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–120.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A., Bandorski, S. & Kul, A.** (2013). *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen* (Projektzeitraum: Januar 2009 bis Dezember 2012). Bremen: Universität Bremen.
- Kemper, T.** (2010). Migrationshintergrund. Eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 315–326.
- KMK.** (2015). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015 (2)*. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Mantel, C. & Leutwyler, B.** (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 234–247.
- Merten, M., Yildirim, D. & Keller, C.** (2014). *Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Naumann, I.** (2011). *Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Kassel. Eine Analyse qualitativer Interviews im Rahmen des Projektes «Mentoring für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund»*. Kassel: Universität Kassel.
- Neumann, U., Gogolin, I. & Kopischke, A.** (2011). *Bericht zur Studie «Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund» im Auftrag der Zeit Stiftung*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.** (Hrsg.). (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna.
- Rangosch-Schneck, E. & Aykut, M.** (2009). *Migranten machen Schule! Vielfalt im Klassenzimmer – Vielfalt im Lehrerzimmer. Portfolio*. Stuttgart: Landeshauptstadt Stuttgart, Stabsabteilung für Integrationspolitik.
- Reich, H.** (2001). Sprache und Integration. In K. J. Bade (Hrsg.) *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 41–50). Osnabrück: IMIS.

- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A.** (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Rotter, C.** (2013). *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Konsequenzen für die Lehrerausbildung*. Ringvorlesung «Multikulturelle Klassenzimmer! Multikulturelle Lehrerzimmer? Interkulturelle Schulentwicklung?», Universität Kassel.
- Schwendowius, D.** (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: Transcript.
- Stanat, P. & Christensen, G.** (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn: BMBF.
- Supik, L.** (2014). *Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Tanner, S.** (2013). *Schulkinder mit «Hochbegabungsetikette»: Eine empirische Untersuchung ihrer kognitiv-motivationalen Einstellungen*. Münster: Waxmann.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M.** (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 487–503.
- Vdst.** (2013). *Migrationshintergrund in der Statistik – Definitionen, Erfassung und Vergleichbarkeit. Materialien zur Bevölkerungsstatistik, Heft 2*. Köln: Verband Deutscher Städtestatistiker.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G.** (2006). Ethno-culturally diverse educational settings: problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1 (2), 157–168.
- Will, A.** (2016). *Migrationshintergrund im Mikrozensus: Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst?* Berlin: Mediendienst Integration.

Autorin und Autoren

- Bettina Bello**, Diplom-Pädagogin, Leuphana Universität Lüneburg, Zukunftszentrum Lehrerbildung, Institut für Mathematik und ihre Didaktik, bello@leuphana.de
- Dominik Leiss**, Prof. Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Zukunftszentrum Lehrerbildung, Institut für Mathematik und ihre Didaktik, leiss@leuphana.de
- Timo Ehmke**, Prof. Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Zukunftszentrum Lehrerbildung, Institut für Bildungswissenschaft, timo.ehmke@leuphana.de

Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger

Zusammenfassung Obwohl Migration eine wesentliche historische Konstante des menschlichen Daseins darstellt, fühlen sich Schulen und pädagogisch Tätige diesbezüglich mit «neuen» Fragen und Anforderungen konfrontiert. Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund der gängigen pädagogischen Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse eine mindestens zu erwägende Perspektive vorgestellt, die unter dem Stichwort «kritisch-reflexive Professionalität» diskutiert wird. Dabei wird auf das poststrukturalistisch informierte Subjektverständnis und einen damit einhergehenden dekonstruktiven Blick auf die Professionalität und die Professionalisierung Bezug genommen sowie auf die Überlegungen der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie rekurriert.

Schlagwörter Migration – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kritik

On the pedagogical ability of teachers in the context of migration – An attempt at contouring critical-reflexive professionalism

Abstract Although migration has constituted an anthropological reality throughout human existence, today schools as well as professionals in different educational fields feel confronted with «new» questions and demands pertaining to the issue. In this paper, we refer to some current pedagogical responses to migration in order to suggest a further perspective to be considered, which will be discussed under the heading of «critical-reflexive professionalism». For this purpose, we draw on a poststructuralist understanding of the subject and a deconstructive view of educational professionalism and professionalization as well as on the considerations of pedagogy of migration and postcolonial theory.

Keywords migration – teacher education – criticism

1 Einleitung

Migrations- und Fluchtverhältnisse können unter Rückgriff auf Klafki (1996) als ein epochaltypisches Schlüsselproblem bezeichnet werden (vgl. Arbeitsgemeinschaft Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik und Bildung, 2015), das für pädagogische Institutionen konstitutiv ist. Dieser gesellschaftliche Kontext macht einen Bildungsgegenstand erforderlich, der Migrationsverhältnisse im Zusammenhang mit globaler Not und Ungleichheiten denkt (vgl. Arbeitsgemeinschaft Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik

und Bildung, 2015, S. 326). Dieser Bildungsgegenstand scheint jedoch nur zögerlich Einzug in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhalten. Obwohl inzwischen Einigkeit hinsichtlich der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Themen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht (vgl. z.B. Auernheimer, 2013; Doğmuş & Karakaşoğlu, 2016), stellt eine machttheoretisch fundierte Beschäftigung mit Dominanz- und Differenzverhältnissen (vgl. z.B. Cameron & Kourabas, 2013) sowie mit der Rolle der Schule bei der Reproduktion und Veränderung dieser Verhältnisse eine Ausnahme dar (vgl. z.B. Messerschmidt, 2016; Steinbach, 2016).

Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen versucht, eine kritisch-reflexive Komponente des pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft zu konturieren. Dabei wird eine spezifische Perspektive eingenommen, die durch zwei Prämissen markiert ist: Erstens wird von einem poststrukturalistisch informierten Subjektverständnis und damit von einem dekonstruktiven Blick auf die Professionalität und die Professionalisierung ausgegangen (vgl. Rose, 2015; Tervooren, Hartmann, Fritzsche & Schmidt, 2001; Wimmer, 1996). Damit wird in diesem Beitrag eine professionstheoretische Verortung gewählt, die über die kompetenz-, struktur- oder biografietheoretischen Zugänge (vgl. Geier, 2016; Terhart, 2011; einige Beiträge in Combe & Helsper, 1996) hinausgeht. Dies hat Konsequenzen für die Konzeptualisierung der professionellen Subjekte und ihres Handelns als kontingent, widersprüchlich, den sozialen Ordnungen unterworfen und durch diese Ordnungen hervorgebracht. Pädagogische Professionalität wird demzufolge nicht als «Steigerungsformel» (vgl. kritisch Reh, 2004, S. 363 ff.) aufgefasst, die ein autonomes Subjekt impliziert, welches «potentiell alle Unbestimmtheiten und alles Nicht-Wissen in Wissen» umwandeln kann und «(nicht nur über die Sprache und seine Handlungen, sondern auch über seine Wirkungen [Herr] wäre)» (Wimmer, 1996, S. 429). Viel eher wird von einem Professionalisierungsprozess im Sinne der Subjektivierung ausgegangen, bei dem das dezentrierte Selbst durch die Unterwerfung unter machtvolle disziplinäre, institutionelle und gesellschaftliche Ordnungen und Diskurse (immer wieder) hervorgebracht wird. Das (professionelle) Subjekt verliert an Autonomie und Steuerungsmacht und gewinnt an Widersprüchlichkeit, Offenheit, Instabilität. Damit wird die Professionalisierung nicht über ein «Produkt» im Sinne des angestrebten Wissens- und Handlungsrepertoires definiert, das angeeignet werden soll, sondern über Praktiken der Produktion spezifischer Subjektivitäten und Handlungsoptionen verstanden, die in gesellschaftlichen Ordnungen er- oder verunmöglicht werden.

Zweitens wird eine migrationsgesellschaftliche Kontextualisierung pädagogischer Professionalität unter Rückgriff auf die Annahmen der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie vorgenommen (vgl. Baquero Torres, 2012; Kalpaka, 2015; Mecheril, 2008, 2015; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010; Spivak, 1996). Dies hat insofern Konsequenzen, als ausgewählte Aspekte pädagogischen Handelns, nämlich die Hervorbringung und die Möglichkeiten der Verflüssigung migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeits-, Differenz- und Dominanzordnungen, in den

Blick genommen werden (vgl. Mecheril, 2015). In den Fokus rücken damit natio-ethno-kulturell codierte Ordnungen in ihren Verflechtungen mit anderen machtvollen Unterscheidungen (z.B. Geschlecht-, Klassen-, Generationen- oder Körperverhältnisse), die als Bedingungen und Ergebnis pädagogischer Praktiken und Subjektivitäten fungieren. Damit kann pädagogisch professionelles Handeln nicht als ein aus den Verhältnissen herausgenommenes, neutrales oder «richtiges» Handeln gedacht werden, sondern es ist ein Teil der Verhältnisse im Sinne der stetigen Beteiligung an der (Re-)Produktion machtvoller Ordnungen.

Der Ertrag des vorliegenden Beitrags besteht somit in einer migrationspädagogischen Kontextualisierung poststrukturalistischer Zugänge zur pädagogischen Professionalität und Professionalisierung, welche bisher als Desiderat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung beschrieben wurde (vgl. Geier, 2016). Mit dem Beitrag soll eine Perspektive aufgezeigt werden, die keine «Illusion der technischen Beherrschbarkeit» (Wimmer, 1996, S. 426) «migrationsbedingter Heterogenität» vermitteln möchte, sondern alte und neue Formen des schulpädagogischen Handelns in Migrationsverhältnissen als widersprüchlich beschreibt und die Aufmerksamkeit der Professionellen auf eine subtile und selbstverständlich erscheinende Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse im pädagogischen Kontext lenkt. Um diesem Anliegen nachzugehen, werden *in einem ersten Schritt* verbreitete pädagogische Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse in Erinnerung gerufen und ihre Widersprüchlichkeiten aufgezeigt, um *in einem zweiten Schritt* eine kritisch-reflexive Professionalität entlang der folgenden drei Elemente zu skizzieren: Abschied von der Handlungssicherheit, Gesellschaftskritik und Selbstkritik. *Abschliessend* möchten wir Überlegungen zu Handlungsräumen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anstellen, in denen eine kritisch-reflexive Professionalität Berücksichtigung finden könnte.

2 Anfragen an pädagogische Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse

Migrations- und Fluchtverhältnisse werden im schulpädagogischen Kontext häufig unter dem Stichwort «Umgang mit Heterogenität» thematisiert. Den Kern dieses Diskurses scheint die Frage mitzubestimmen, wie auf «Heterogenität» pädagogisch angemessen – im Sinne der Verringerung von Bildungsungleichheiten – reagiert werden kann (vgl. Budde, 2012).

Die *erste* verbreitete Antwort auf diese Frage ist die politisch und gesellschaftlich normalisierte Forderung nach Integration, denn «[w]er heute von Migration spricht, kann nicht nicht von der Integration sprechen» (Castro Varela, 2013, S. 8). Der «Umgang mit Heterogenität» im schulischen Kontext ist für pädagogisch Tätige mit dem Auftrag verbunden, als «kulturell anders» oder nicht integriert markierte Schülerinnen und Schüler zu integrieren. Die Vermittlung der dominanten Sprache wird dabei als ein schulischer

Integrationsbeitrag und eine notwendige Bedingung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe aufgefasst. Die Absicht der Teilhabeermöglichung durch den Spracherwerb ist an sich ein zu befürwortendes Anliegen. Dieses geht allerdings mit einer defizitären Positionierung der Schülerinnen und Schüler, der Ausblendung ihrer sprachlichen und bildungsrelevanten Vorkenntnisse (vgl. Dirim, 2015) sowie mit Formen separierender Beschulung einher, die wieder (mit neuen Legitimationen) an Verbreitung gewinnen. Die pädagogischen Bemühungen zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler in die dominanten linguistischen Verhältnisse einzuführen und dadurch die Homogenität der Schule abzusichern (vgl. Mecheril, 2015, S. 27). Die Schule orientiert sich damit am dominanten Wissenskanon und verdrängt Sprachen und Wissensbestände, die jenseits dieses Kanons liegen.

Eine *zweite* verbreitete Antwort lautet: Erweiterung und Vertiefung des Wissens über die Lebenssituationen, biografischen Erfahrungen, rechtlichen Lagen oder «Kultur(en)» der Subjekte, die in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen als «Andere», vom dominanten «Wir» zu Unterscheidende hervorgebracht werden. Diesem Bestreben, sich zu informieren, liegt die Annahme zugrunde, dass ein pädagogisch angemessener Umgang mit «dem Anderen» umso wahrscheinlicher ist, je mehr man über «das Andere» weiss. Dieses Wissen kommt zur Anwendung, wenn es beispielsweise darum geht, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten Migrationshintergrund sowie ihrer Eltern durch die ihnen zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erklären zu können. Die Komplexität sozialer Verhältnisse, die Unbestimmtheit und die Beweglichkeit der Zugehörigkeiten sowie die Bedeutung subjektiver Positionierungen entlang dieser Zugehörigkeitsordnungen werden dabei ausser Acht gelassen (vgl. kritisch Kalpaka, 2015; Messerschmidt, 2009). Werden von pädagogisch Tätigen «problematische» Praxissituationen dargestellt, so ist das Erklärungsmuster «Kultur» fast immer das Erste, was auf der Hand zu liegen scheint (Kalpaka, 2015, S. 291). In diesem Zusammenhang wird auf die «kulturalistische» Argumentation (neuer) Formen des Rassismus hingewiesen (vgl. Kalpaka, 2015, S. 298) und auf eine mangelnde Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und Kontexte aufmerksam gemacht (vgl. Kalpaka, 2015, S. 302 f.).

Schliesslich kann Individualisierung als eine *dritte* verbreitete schulpädagogische Antwort und Strategie des «Umgangs mit Heterogenität» betrachtet werden. Die pädagogische Intention dieses Ansatzes besteht im Bestreben, durch die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eine optimale Förderung sicherzustellen. Eine Individualisierung setzt indes Unterscheidungen voraus, die nicht in einem machtneutralen Raum erfolgen. Das diskursiv verfügbare (und in der Pädagogik als Disziplin tradierte) Unterscheidungskwissen stellt binäre Kategorien zur Verfügung, die koloniale Ursprünge haben und Individuen entlang der migrationsgesellschaftlichen Dominanzordnungen positionieren («Wir und die Anderen», «Integrierte und noch nicht Integrierte», «bedingungslos Dazugehörige und Secondos», «ohne Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund»). Diese individualisierenden Unter-

scheidungen sind in der schulischen Praxis mit leistungsbezogenen Differenzierungen verwoben, wirken subjektivierend (vgl. Ivanova-Chessex & Steinbach, 2017; Rose, 2012; Scharathow, 2014) und tragen dazu bei, dass Schule zu einem Ort wird, an dem ungleiche Subjekt- und Weltverhältnisse erzeugt und fixiert werden. Die berechnete pädagogische Intention einer individualisierten Förderung scheint mit einer Reifizierung ungleicher Subjektivitäten und Ordnungen einherzugehen.

Den vorgestellten Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse ist eines gemeinsam: Sie fokussieren auf «das Andere» und erzeugen es als inferior gegenüber dem nicht thematisierten «Wir». Das pädagogische Handeln bezieht sich dabei auf die sprachliche Anpassung «des Anderen» an die dominanten Normalitätsverhältnisse, die Aneignung des Wissens über «das Andere» oder eine diesem Wissen angemessene individualisierende Förderung «des Anderen». Die pädagogisch Handelnden werden dabei als, hinsichtlich ihres professionellen Wissens und ihrer migrationsgesellschaftlichen Positionierung, sichere und autonome Subjekte imaginiert, die Gutes für «die Anderen» tun. Ohne sich selbst im Besitz der Wahrheit zu erklären, wird im Folgenden eine weitere, mindestens zu erwägende Perspektive konturiert, die nicht «die Anderen», sondern das selbstverständliche «Wir» und seine in gesellschaftliche Ordnungen eingebettete Erzeugung «des Anderen» in den Fokus pädagogischer Betrachtung rückt sowie das professionelle Subjekt als dezentriert und sein Handeln als kontingent und unsicher denkt.

3 Kritisch-reflexive Professionalität: Versuch einer Konturierung

Der vorliegende Vorschlag nimmt die kritische pädagogische Reflexivität als einen zentralen Aspekt des professionellen Handelns in der Migrationsgesellschaft in den Blick. Die Kritik als eine zentrale Komponente einer so gefassten Professionalität wird dabei mit Foucault als eine Bewegung verstanden, «in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin» (Foucault, 1978/1992, S. 15). Dies heisst unter anderem, den Blick der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die machtvolle Verortung des Wissens zu richten sowie die dominanten Wissensbestände (z.B. binäre Unterscheidungslogik «Wir und die Anderen») kritisch auf ihre Funktion im Kontext der Dominanzordnungen hin zu befragen. Die Reflexion wird hier als ein Moment aufgefasst, in dem eine solche Kritikbewegung in Form von *Gesellschaftskritik* und *Selbstkritik* ermöglicht wird. Damit hat die Reflexion zwei Gegenstandsbereiche im Fokus: zum einen die Gesellschaftskritik im Sinne einer Auseinandersetzung mit globalen geopolitischen Ordnungen, Machtverhältnissen und den damit verbundenen Migrationsprozessen sowie zum anderen die Selbstkritik im Sinne einer Auseinandersetzung mit der eigenen institutionellen, diskursiven und disziplinären Involviertheit in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Es handelt sich somit um eine Reflexion, die in Anlehnung an die Überlegungen von Wacquant (1996, S. 63) zur wissenschaftlichen Reflexi-

vität durch drei Merkmale zu charakterisieren ist: 1) Sie macht nicht die Persönlichkeit der Professionellen, sondern die in ihr Handeln eingegangenen, subtil wirksamen Ordnungen und Diskurse zum Gegenstand. 2) Sie wird als ein kollektives Unternehmen gedacht. 3) Sie zielt darauf ab, das pädagogische Handeln zu entwickeln. Die kritisch-reflexive Professionalität soll im Folgenden etwas genauer expliziert werden, wobei zunächst das zugrunde liegende Professionalitätsverständnis umrissen wird (Abschnitt 3.1), um anschliessend das kritisch-reflexive Moment hinsichtlich der gesellschaftlichen Verhältnisse (Abschnitt 3.2) und des professionellen Selbst (Abschnitt 3.3) zu erörtern.

3.1 Abschied von der Handlungssicherheit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt in der Regel ein Bild der Professionalisierung als einer Entwicklung der Selbstsicherheit (vgl. Messerschmidt, 2014, S. 63). Neben der Aneignung eines spezifischen Wissens- und Handlungsrepertoires wird hier auch ein pädagogisches Selbstverständnis vermittelt, welches die Lehrperson als wissend, vorbildhaft und in ihren Kenntnissen unanfechtbar erscheinen lässt. Das professionell-pädagogische Handeln kommt dabei einer «zielgerichtete[n], methodisch kontrollierbare[n] Anwendungstechnik» (Wimmer, 1996, S. 433) nahe, die professionell Handelnde als Subjekte voraussetzt, die selbstbestimmt und autonom agieren, über Antworten verfügen und eigene Professionalisierungsprozesse unter Kontrolle haben. Das die pädagogische Professionalisierung kennzeichnende «Bedürfnis nach Eindeutigkeit, Sicherheit, Kontrolle und Steuerungsmöglichkeit ... artikuliert sich [demzufolge] als Forderung nach Handlungswissen, Regeln und ethischen Vorgaben, die praktische Entscheidungen vorstrukturieren, wissenschaftlich legitimieren und damit dem Handelnden letztlich das verantwortliche Handeln abnehmen» (Wimmer, 1996, S. 429).

Wird den professionstheoretischen Überlegungen ein dezentriertes Subjektverständnis zugrunde gelegt, so hat dies Auswirkungen auf die Annahmen von Professionalität und Professionalisierung. Das (professionelle) Selbst wird als von Ordnungen und Diskursen hervorgebracht konzeptualisiert (vgl. Foucault, 1982/2003, S. 275). Eine Unterwerfung unter Diskurse und Ordnungen erfolgt über die subtilen Wirkmechanismen der Macht, die Subjekte mit einem spezifischen Selbst- und Weltverhältnis über Verführungen, Positionierungen, Einschränkungen, Anreize oder Möglichkeiten erzeugen (Foucault, 1982/2003, S. 286). Der Prozess der Subjektivierung besteht dabei in dieser Unterwerfung, die zugleich eine soziale Existenz des Subjekts und seine Handlungsfähigkeit erst ermöglicht (vgl. Butler, 2001/2013, S. 8). Für das Verständnis der pädagogisch handelnden Subjekte bedeutet diese subjektivierungstheoretische Annahme zunächst eine Relativierung der Autonomie des Subjektes und der Intentionalität seines Handelns. Wissen und Können werden nicht mehr zu einer Bedingung der Professionalität, sondern vielmehr markiert das Nichtwissen den Kern des professionell-pädagogischen Handelns (vgl. Wimmer, 1996, S. 425). Das Nichtwissen wird dabei als eine Form des Wissens verstanden, die «eine gründliche Ausbildung und intensive Auseinandersetzung mit dem Professionswissen» sowie eine Einsicht in «das Wissen

mit seinen Illusionen» und in «das Verstehen mit seinem subtilen Imperialismus» voraussetzt (Wimmer, 1996, S. 431). Pädagogische Professionalität «lässt sich dann nicht mehr als eine Beziehung des Einwirkens und der gewollten, geplanten, gesteuerten und kontrollierten Veränderung nur der einen Seite der Beziehung denken, sondern als ein Handeln, in dem der Handelnde selbst keine Konstante ist» (Wimmer, 1996, S. 441). Pädagogische Beziehung wird somit nicht steuerbar, weil Adressatinnen und Adressaten unbestimmt und unbestimmbar bleiben und weil professionell Handelnde (wie auch Adressatinnen und Adressaten) über eine diskursiv sehr eingeschränkte Souveränität verfügen. Wird die zentristische Position der handelnden Professionellen aufgegeben, so wird es erforderlich, «ein anderes Verhältnis zum Wissen einnehmen zu können» (Wimmer, 1996, S. 442), nämlich ein Verhältnis, bei dem «die Spaltung ... zwischen notwendigen Illusionen und der Einsicht in ihre Unhaltbarkeit» (Wimmer, 1996, S. 445) ausgehalten werden muss. Dies führt zu einem Verständnis von pädagogischer Professionalität als «Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation, da das Wissen das ihm eingeschriebene Nicht-Wissen nicht überspringen kann» (Wimmer, 1996, S. 432 f.).

Vor dem Hintergrund dieses Subjekt- und Professionalitätsverständnisses stellt die An- und Hinnahme der eigenen Unsicherheit eine zentrale Prämisse für das kritisch-reflexive Handeln im pädagogischen Kontext dar. Um sich auf das Situative und die damit einhergehende Komplexität der Praxis einlassen zu können, wird für eine «Kompetenzlosigkeitskompetenz» (Mecheril, 2008) plädiert. Diese wiederum setzt die Bereitschaft voraus, gegen die «Angst vor Souveränitätsverlust» (Messerschmidt, 2014, S. 63) vorzugehen, das eigene Wissen hinsichtlich seiner Grenzen, seiner Anwendbarkeit und seiner Eingebundenheit in Dominanzverhältnisse kritisch zu befragen (vgl. Mecheril, 2008, S. 30) sowie sich zugunsten der Komplexität der Praxis (oder der Singularität, Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit «der Anderen») von diesem Wissen distanzieren zu können. Im Kontext der Migrations- und Fluchtverhältnisse lassen sich diese Überlegungen dahingehend konkretisieren, dass nicht das Verstehen «des Anderen» oder das Umgehen mit «dem Anderen» in den Fokus des pädagogischen Handelns gerät. Vielmehr geht es darum, die Grenzen der Intentionalität und der Selbststeuerung und die Kontingenz des Sozialen anzuerkennen sowie den Blick auf die eigenen Alltagsmythen und Phantasmen zu richten, die in einem diskursiven Kontext hervorgebracht werden und Subjektivitäten sowie pädagogische Zusammenhänge formen.

3.2 Kritisch-reflexive Professionalität als Gesellschaftskritik

Für das pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft bedeutet Gesellschaftskritik eine Auseinandersetzung mit Verhältnissen und Phänomenen, die lokal und global das Zusammenleben ordnen. Es handelt sich hierbei a) um «die Analyse migrationsgesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen, jener Strukturen, die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freien Existenz behindern, ihre Würde einschränken und sie entmutigen» (Mecheril, 2015, S. 47), sowie b) um eine reflexive Beschäftigung mit Prozessen der Bildung und Subjektwerdung in diesem strukturellen Rahmen (vgl.

Mecheril, 2015, S. 47) und c) mit den Möglichkeiten, diese gesellschaftlichen Strukturen zu verändern (vgl. Mecheril, 2015, S. 48). Die kritisch-reflexive Professionalität ist in diesem Sinne als eine «dekonstruktive Wachsamkeit» (Castro Varela, 2015) zu verstehen, die sich unter anderem auf die historischen und gegenwärtigen Mechanismen der (Re-)Produktion von Dominanzverhältnissen und Ungleichheiten, auf die Kritik der postkolonialen Kontinuitäten (z.B. Ausbeutungsverhältnisse in Industrie-, Handels- und Finanzstrukturen, Rassismus, epistemischer Imperialismus) sowie auf den Beitrag gesellschaftlicher Strukturen zur Aufrechterhaltung dieser Verhältnisse bezieht.

Da natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse für die Herstellung und Aufrechterhaltung der Dominanzstrukturen in der Migrationsgesellschaft konstitutiv sind, stellt die kritische Beobachtung der Verwendung des Begriffs «Kultur» für das pädagogische Handeln einen zentralen Aspekt dar (vgl. Kalpaka, 2015, S. 308; Mecheril, 2008, S. 26 f.). Es geht dabei darum, den statischen, deterministischen und essenzialisierenden «Kultur»-Begriff zu dekonstruieren und damit «Kultur» immer als mit Machtverhältnissen verwoben zu begreifen. Es gilt somit zu hinterfragen, welche Funktion der Bezug auf «das Kulturelle» in der jeweiligen (pädagogischen) Situation für wen erfüllt und wie eine Positionierung zur Verfestigung der «Wir-und-die-Anderen»-Dichotomie und der (De-)Privilegierung beiträgt.

Somit geht es bei der kritisch-reflexiven Professionalität als Gesellschaftskritik um eine dekonstruktive Befragung und kritische Beobachtung der Kontexte, in denen «das Andere» entlang der natio-ethno-kulturellen Ordnungen erzeugt wird, um das dominierende «Wir» der Mehrheitsgesellschaft zu stabilisieren (vgl. Messerschmidt, 2009, S. 95 ff.). In diesem Zusammenhang wird zum einen für ein relationales (und nicht identitätsbasiertes) Verständnis von Differenz (vgl. Messerschmidt, 2009, S. 121) plädiert, das Mehrfachzugehörigkeiten zulässt und binäre, homogenisierende Gruppierungen der Individuen infrage stellt (vgl. Baquero Torres, 2012, S. 321 f.). Zum anderen wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Blick auf die Ordnung des Rassismus zu richten, «die eine – den Subjekten gegenüber vorgängige – rassistische Unterscheidungslogik prozessiert, innerhalb derer Subjekte angerufen, sozial positioniert und entsprechend ihrer Positionierung formiert werden, ebenso wie sie sich selbst formieren» (Rose, 2015, S. 335). Dieser Blickwinkel erscheint notwendig, weil Rassismus hinsichtlich der Erzeugung von Subjektivitäten und pädagogischen Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse produktiv ist und einen subjektivierenden Kontext der pädagogischen Professionalisierungsprozesse darstellt (vgl. Scharathow, 2015). Vorgeschlagen wird deshalb, den Blick der pädagogisch Handelnden auf die Analyse rassistisch strukturierter sozialer Ordnungen, der eigenen Involviertheit in diese Ordnungen sowie der Möglichkeiten von Verschiebungen und Veränderungen dieser Ordnungen zu richten (vgl. Scharathow, 2015, S. 176).

Für das kritisch-reflexive pädagogische Handeln ist eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Institutionen, den eigenen disziplinären Bindungen und deren Rolle bei

der Aufrechterhaltung und Fortführung gesellschaftlicher Ungleichheiten notwendig. Eine Reflexion darüber, wie das eigene Wissen historisch, disziplinär und institutionell entstanden ist und in welcher Relation die zu vermittelnden Wissensbestände zu dominanten Wissensordnungen stehen, sollte zudem zu einer zentralen Aufgabe von pädagogisch Handelnden in einer Migrationsgesellschaft werden (Baquero Torres, 2012, S. 321 f.).

3.3 Kritisch-reflexive Professionalität als Selbstkritik

Während der erste Gegenstand der kritisch-reflexiven Professionalität auf die gesellschaftlichen Verhältnisse mit Ungleichheiten und machtvollen Unterscheidungen als Kontext der pädagogischen Tätigkeit fokussiert, rückt die zweite Ebene das pädagogische Selbst in den Mittelpunkt des kritisch-reflexiven Handelns. Zum Gegenstand der Beobachtung, der Analyse und der Kritik wird die Involviertheit der pädagogisch Tätigen in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse und «das im [eigenen] pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über «die Migrant/innen»)» (Mecheril et al., 2010, S. 191). Auch die gesellschaftlich etablierte Erwartung an die Lehrerinnen und Lehrer, «stets souverän aufzutreten und eine überlegene Position einzunehmen» (Messerschmidt, 2014, S. 63), kann in den Blick eines kritisch-reflexiven Handelns genommen werden. Zum Gegenstand der pädagogischen Reflexion werden somit die eigene Beteiligung an der Erzeugung und Verbreitung bestimmter Wissensbestände und Normalitäten sowie die Analyse und Infragestellung der Universalität dieses Wissens (vgl. Baquero Torres, 2012, S. 321). Die Kontextualisierung der eigenen Wissensbestände im Sinne ihrer Bezogenheit auf die dominanten Wahrheitsdiskurse stellt somit eine wichtige Referenz der Selbstreflexivität dar.

Zum Fokus der Selbstbeobachtung werden beispielsweise eigene, in gesellschaftlichen Kontexten der Differenz und Dominanz formierte Bilder über «kulturell», «ethnisch» oder «national» konstituierte Gruppen sowie Praktiken, in denen migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse bedeutsam werden (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 92 ff.). Eine solche Reflexion schliesst die Kritik an jeglichen vereinfachenden, gruppierenden, naturalisierenden und kulturalisierenden Formen des Denkens und Handelns ein und ermöglicht ein Nachdenken über die eigene Eingebundenheit in rassistische Ordnungen im Sinne der «Erwartungen an und Vorannahmen über Schülerinnen und Schüler, das Sehen und das Nicht-Sehen im Unterricht» (Scharathow, 2015, S. 175). Teil dieser reflexiven Prozesse ist auch ein kritisch-dekonstruktiver Blick auf die Pädagogik als eine Disziplin, die Unterscheidungswissen und -praktiken reproduziert und damit zur Fixierung der Ungleichheiten beiträgt (vgl. Foucault, 1994; Meyer-Drawe, 1996).

Eine eigene (migrations)gesellschaftliche Positionierung stellt schliesslich einen Bezugspunkt der wiederkehrenden selbstbezogenen kritischen Reflexion dar. Es geht hier um persistente Selbstkritik im Sinne der Reflexion der eigenen Involviertheit in gesell-

schaftliche Verhältnisse und deren Reproduktion (vgl. Messerschmidt, 2009, S. 220 ff.; Steinbach, 2015, S. 362) oder, mit Spivak gesprochen, um «a persistent critique of what one cannot not want» (Spivak, 1996, S. 28). Es ist eine konstante Einbettung des eigenen pädagogischen Handelns in den Kontext der gesellschaftlichen und schulischen Positionierung und der sich daraus ergebenden Möglichkeit, die Dominanzverhältnisse zu tradieren, sie aber auch zu hinterfragen und zu verschieben. Dabei kann mit Castro Varela auf die positionierungsbedingten unterschiedlichen Bezüge der Reflexion hingewiesen werden:

Die, die dazu gesellschaftlich bestimmt scheinen, die Positionen der «Wissenden» und damit auch «Herrschenden» zu besetzen, müssen hierfür lernen, ihr eigenes diszipliniertes Wissen zu hinterfragen bzw. ihre Perspektivierungen zu verlernen, während die, die systematisch – zum Teil über Jahrhunderte – von Bildung ferngehalten wurden und werden, Zugang zu einer Bildung erhalten müssen, die sie ebenso dafür vorbereitet, im Abstrakten zu denken. (Castro Varela, 2016, S. 160)

4 Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Ort der kritisch-reflexiven Professionalisierung

Migration zwingt pädagogische Institutionen und pädagogisch Tätige zum Überdenken ihrer Praktiken und Routinen. Die Reaktionen auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse zeigen jedoch, dass sich Subjekte in professionellen Zusammenhängen nicht immer den diskursiven Verführungen und naheliegenden Handlungsmustern widersetzen. Der vorliegende Beitrag versucht einen Weg in Erinnerung zu rufen und neu zu kontextualisieren, bei dem nicht auf den «Umgang mit Heterogenität» fokussiert wird und auch nicht darauf, «das Andere» in seiner Andersartigkeit zu verstehen und zu integrieren. Vielmehr geht es bei einer kritisch-reflexiven Professionalität darum, a) das pädagogische Handeln als ein unsicheres Handeln in Widersprüchen zu lernen, b) (global)gesellschaftliche Asymmetrien und Machtverhältnisse, die «das Andere» zur Absicherung der hegemonialen Ordnungen benötigen, zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung zu machen sowie c) die Involviertheit von Bildungsinstitutionen und pädagogisch Tätigen in die Reproduktion und Verstetigung dieser Dominanzverhältnisse anzuerkennen und fortlaufend kritisch zu befragen.

Eine kritisch-reflexive Professionalität, deren stetige «Begleiterinnen» dekonstruktive Wachsamkeit und persistente (Selbst-)Kritik sind, sorgt für eine Verunsicherung, weil diskursiv etablierte Ordnungen und die eigene Souveränität innerhalb dieser Ordnungen infrage gestellt werden. Eine auf diese Weise verstandene Professionalität führt dazu, dass Ambivalenzen, Widersprüche und Komplexitäten in konkreten Kontexten wahrnehmbar werden und das eigene Handeln als in machtvollen Ordnungen verortetes Handeln zu einem nicht eindeutigen, anfechtbaren, unsicheren und in seinen Wirkungen nicht immer intendierten Handeln wird. Die Einsicht in die eigene Unterwerfung unter die dominanten Diskurse und Ordnungen verunsichert (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 61). Sie beinhaltet jedoch zugleich die Chance, die eigene Hand-

lungsfähigkeit bei der Verschiebung und Veränderung der Dominanzverhältnisse zu erkennen und sie im Sinne des Wunsches, «nicht dermassen regiert zu werden» (Foucault, 1978/1992, S. 12), einzusetzen.

Eine solche Wandlung im pädagogischen «Selbstverhältnis» und in den Gegenstandsbereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt mindestens drei Bedingungen voraus: *Erstens* braucht eine kritisch-reflexive pädagogische Position Orte und Räume, in denen Kritik möglich und erwünscht ist und in denen die erkannten Grenzen professionellen Handelns thematisiert und reflektiert werden können. Solche Orte und Räume sind dabei sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch in der Institution «Schule» erforderlich. *Zweitens* können reflexive Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit nur dann vermittelt werden, wenn die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Tätigen sich selbst nicht der Kritik entziehen und das Wissen, das sie vermitteln, sowie die eigene Abhängigkeit von dominanten Ordnungen transparent machen. Hierfür ist die «Offenlegung der Ortsbedingungen [erforderlich], also der Verhältnisse, von denen aus akademische Lehre und schulisches Unterrichten ... erfolgen: Wer spricht, lehrt, unterrichtet aus welchen sozialen Positionierungen heraus, und wie wirkt sich das auf die Lernenden aus» (Messerschmidt, 2014, S. 63)? *Drittens* setzt eine kritisch-reflexive Professionalisierung eine stärkere Hinwendung der Pädagogik zum Politischen voraus (vgl. zur radikalen Politisierung der Pädagogik Castro Varela, 2002, S. 40 ff.), wobei damit insbesondere ein kritischer Blick auf die Bildungsinstitutionen als Orte der Reproduktion und Verstetigung gesellschaftlicher Dominanzordnungen gemeint ist.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik und Bildung.** (2015). Globale Ungleichheit, Migrationsregimes und die Entschlossenheit der Menschen. *Soziale Passagen*, 7 (2), 321–327.
- Auernheimer, G.** (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baquero Torres, P.** (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–327). Wiesbaden: VS.
- Budde, J.** (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), Artikel 16.
- Butler, J.** (2001/2013). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cameron, H. & Kourabas, V.** (2013). Vielfalt denken lernen: Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2), 258–274.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 3–48). Opladen: Leske+Budrich.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2013). *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift*. Freiburg: Lambertus.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 307–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–168). Weinheim: Beltz.

- Combe, A. & Helsper, W.** (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dirim, I.** (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 25–49). Schwalbach/Ts: Debus.
- Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y.** (2016). Interkulturelle Bildung im Modul «Umgang mit Heterogenität in der Schule»: Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M.** (1978/1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M.** (1982/2003). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits. Band IV, 1980–1988* (S. 269–294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M.** (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geier, T.** (2016). Reflexivität und Fallarbeit: Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A.** (2017). Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37 (1), 55–70.
- Kalpaka, A.** (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit «Kultur» in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 289–313). Schwalbach/Ts: Debus.
- Klafki, W.** (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P.** (2008). «Kompetenzlosigkeitskompetenz». Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Wiesbaden: VS.
- Mecheril, P.** (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25–54). Schwalbach/Ts: Debus.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do Mar, Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C.** (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A.** (2009). *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A.** (2014). Bildung und Forschung im falschen Leben: Kritik an der Universität. In H. Bierbaum, C. Bünger, Y. Kehren & U. Klingovsky (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung: Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 57–73). Opladen: Barbara Budrich.
- Messerschmidt, A.** (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–71). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, K.** (1996). Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (5), 655–664.
- Reh, S.** (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–373.
- Rose, N.** (2012). *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rose, N.** (2015). Subjekt der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrati-

- onsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 323–342). Wiesbaden: Springer VS.
- Scharathow, W.** (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, W.** (2015). Ich sehe das, was du nicht siehst ... Rasismuserfahrungen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 161–179). Schwalbach/Ts: Debus.
- Spivak, G. C.** (1996). Bonding in Difference, Interview with Alfred Arteaga (1993–1994). In D. Landry & G. MacLean (Hrsg.), *The Spivak Reader* (S. 15–29). New York: Routledge.
- Steinbach, A.** (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen «Nicht-Passung» von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 335–371). Schwalbach/Ts: Debus.
- Steinbach, A.** (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–301). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Tervooren, A., Hartmann, J., Fritzsche, B. & Schmidt, A.** (Hrsg.). (2001). *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Wacquant, L. J. D.** (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 17–93). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wimmer, M.** (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404–448). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorin und Autoren

- Oxana Ivanova-Chessex, Dr.**, Pädagogische Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, oxana.ivanova@phzg.ch
- Marco Fankhauser, M.Sc.**, Pädagogische Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, marco.fankhauser@phzg.ch
- Marco Wenger, B.A.**, Pädagogische Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, marco.wenger@phzg.ch

Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen

Zusammenfassung Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind in Deutschland noch immer unterrepräsentiert. Ob dies nur an einer niedrigeren Akademikerquote unter Zugewanderten oder an einer geringeren Anwahl lehramtsbezogener Studiengänge und möglichen erhöhten Studienabbrüchen liegt, soll in dem Beitrag anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) überprüft werden. Die Ergebnisse von Gruppenvergleichen sowie einer Regressionsanalyse deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende mit Zuwanderungsgeschichte zwar insgesamt vermehrt zu Abbrüchen neigen und sich schlechter in ihr Studium integriert fühlen; eine binnendifferenzierte Betrachtung der Herkunftsgruppen zeigt jedoch erhebliche Unterschiede.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Migrantinnen und Migranten – Studienabbruch – Integration

Representativeness, integration and dropout intentions of immigrant students in teacher preparation programmes: An analysis of NEPS-data

Abstract Immigrant teachers are still underrepresented in the German educational system. It is unknown, however, whether this is due to the lesser presence of immigrant students at universities in general or fewer immigrants choosing teacher preparation programmes and possibly higher university dropout rates of this group. Our study analyses this desideratum with data from the National Educational Panel Study (NEPS). Various *t*-tests and a multiple regression analysis show that immigrants in teacher preparation programmes are more likely to drop out of university, mainly because of their lesser social and academic integration, even though there are vast differences between different groups of immigrants.

Keywords teacher education – migrants – university dropout – integration

1 Einleitung

An die Rolle von Migrantinnen und Migranten im Lehrberuf werden zahlreiche Erwartungen geknüpft: Neben einer potenziellen Vorbildfunktion für Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien sollen sie in der Elternarbeit durch ähnliche kulturelle oder sprachliche Hintergründe den Zugang zu Familien mit Zuwanderungsgeschichte erleichtern. Dadurch, so die Hoffnung, soll eine bessere gesellschaftliche Teilhabe von

Menschen jedweder Herkunft ermöglicht und das Bildungssystem insgesamt entlastet werden (Kappus, 2013; Rotter, 2012). Darüber hinaus wird auch das Vorliegen höherer interkultureller Kompetenz diskutiert, die unter anderem zur besseren Einbindung von Kindern unterschiedlicher Herkunft befähigen soll (Georgi, Ackermann & Karakaş, 2011; Mantel & Leutwyler, 2013). Ob diese Erwartungen tatsächlich erfüllt werden, ist jedoch nach derzeitigem Forschungsstand kaum zu beantworten, was vor allem auf eine defizitäre Forschungslage in dem Bereich zurückzuführen ist (Rotter, 2014; Strasser & Steber, 2010). Dieses Defizit zeigt sich auch darin, dass es kaum vergleichende Ansätze gibt, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund oftmals auf ihre Rolle als Zugewanderte reduziert werden und eine binnendifferenzierte Betrachtung unterschiedlicher Herkunftsgruppen – auch aufgrund der geringen Fallzahlen vieler qualitativer Studien – nicht vorgenommen wird. Klarheit herrscht hingegen darüber, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem nach wie vor gegenüber dem Bevölkerungsanteil von Zugewanderten in der Bundesrepublik unterrepräsentiert sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Rotter, 2014). Dieses Missverhältnis ist nicht nur einer geringeren Quote von studierten und studierenden Migrantinnen und Migranten in Deutschland geschuldet (Berthold & Leichsenring, 2012), sondern es fällt auf, dass ihr Anteil in lehramtsbezogenen Studiengängen deutlich unter der Quote anderer Fächer liegt (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2011).

Als Gründe für ein geringeres Interesse von Migrantinnen und Migranten am Lehrberuf werden unter anderem schlechte Erfahrungen in der eigenen Schulzeit sowie die Sorge, den Anforderungen des Schuldienstes nicht gewachsen zu sein, vermutet (Rotter, 2012). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Befund von Gronostay und Manzel (2015), die für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund bei den Wahlmotiven stärker den Vorteil eines vermeintlich leichten Studiums als bedeutsam für die Studienwahl nachweisen. Allerdings schränken die Autorinnen ein, dass sich die höhere «Bedeutung des Berufswahlmotivs «Geringere Schwierigkeit» des Lehramtsstudiums für Studierende mit Migrationshintergrund ... möglicherweise mit einem überproportionalen Anteil von Bildungsaufsteigern» (Gronostay & Manzel, 2015, S. 163) erklärt. Dass das Studium angehenden Lehrpersonen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, häufig dem Aufstieg im Sinne sozialer Mobilität dient bzw. dass vermehrt Bildungsaufstiege bei Lehramtsstudierenden zu verzeichnen sind, ist jedoch nach aktuellem Forschungsstand nicht mehr uneingeschränkt zu bestätigen (Cramer, 2012; Rothland, 2014).

Neben Unterschieden im Studien- bzw. Berufswahlverhalten könnte die geringere Zahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung auch weniger erfolgreichen Studienverläufen bzw. häufigeren Studienabbrüchen geschuldet sein. Zur theoretischen Erklärung von Studienabbrüchen wird häufig auf das Modell von Spady (1971) und vor allem auf die Weiterentwicklung durch Tinto (1975) zurückgegriffen, in denen akademischer und sozialer Integration zentrale Rollen zur Vorhersage erfolgreicher tertiärer Bildungsverläufe zugesprochen

werden. Soziale Integration meint dabei den Grad der Beziehung zu Kommilitoninnen und Kommilitonen in Situationen im Studium und ausserhalb des Studiums sowie den Kontakt zu den Lehrenden der eigenen Hochschule, während akademische Integration unter anderem als Anstrengungsbereitschaft und Identifikation mit dem Studium gefasst wird (einen Überblick über die Erforschung und die Entwicklung des Tinto-Modells bieten Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). Der Einfluss beider Konstrukte auf Studienerfolg bzw. Studienabbruch konnte in zahlreichen nationalen und internationalen Studien nachgewiesen werden (z.B. Mannan, 2007; Próspero & Vohra-Gupta, 2007; Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012; Unger, Wroblewski, Latcheva, Zaussinger, Hofmann & Musik, 2009). Die soziale und akademische Integration speziell von Migrantinnen und Migranten ist in Deutschland bislang nur wenig beachtet. Internationale Studien fokussieren teilweise auf die ethnische oder soziale Herkunft bzw. auf den Unterschied zwischen «Majorities» und «Minorities» und zeigen für Minderheiten sowie Studierende bildungsferner Herkunft ungünstigeres Integrationserleben (Próspero & Vohra-Gupta, 2007; Rubin, 2012; Severiens & Wolff, 2008). Allerdings sind diese Erkenntnisse auf die Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland nur bedingt übertragbar, da beispielsweise in den USA für einige Minderheiten keine Migrationsgeschichte im Sinne einer Zuwanderung von Eltern, Grosseltern oder der Person selbst vorliegt und/oder sprachliche Trennungslinien nicht vorhanden sind. Unklar ist ausserdem, ob sich eine mögliche geringere soziale und akademische Integration speziell von Migrantinnen und Migranten auch in höheren Abbruchquoten niederschlägt oder ob hier andere Faktoren, wie z.B. akademische Performanz, stärker zum Tragen kommen.

Betrachtet man die Bedeutung soziodemografischer Merkmale für einen Studienabbruch etwas genauer, so ist die Studienlage ambivalent: Während die meisten Untersuchungen durchaus Unterschiede für einen Abbruch bzw. einen erfolgreichen Studienabschluss nach Geschlecht (Derboven & Winker, 2010), Alter zu Studienbeginn (Unger et al., 2009) oder für die Herkunftsländer (Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014; Weegen, 2011) attestieren, finden beispielsweise Kliegl und Müller (2012) keine bedeutsamen Einflüsse von Geschlecht oder Zuwanderungsgeschichte. Diese Streuung der Ergebnislage könnte an den divergierenden Studiendesigns bzw. Stichproben liegen, die Vergleiche nur eingeschränkt erlauben. So haben Derboven und Winker (2010) ihre Befragung nur bei Studierenden in Ingenieurstudiengängen mit dem Fokus auf geschlechtsspezifische Diskriminierung durchgeführt, Weegen (2011) hat den Schwerpunkt auf muslimische Migrantinnen und Migranten gelegt und Kliegl und Müller (2012) haben lediglich Daten von Studierenden der Universität Duisburg-Essen erhoben und ausgewertet. Die umfassendste Stichprobe liegt vermutlich bei Heublein et al. (2014) vor, die in den Abbrecherstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) auf studiengangübergreifende Daten aus dem gesamten Bundesgebiet zurückgreifen können und durchaus erhöhte Abbruchtendenzen bei Migrantinnen und Migranten attestieren.

Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag zur Erschliessung der oben aufgeführten Desiderata geleistet und den Fragen nachgegangen werden,

1. wie sich die Gruppe der Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Herkunft zusammensetzt und
2. ob Migrantinnen und Migranten erhöhte Ausprägungen bei Risikofaktoren für einen Studienabbruch zeigen bzw.
3. ob sich daraus resultierend stärkere Abbruchtendenzen ergeben.

2 Studiendesign

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde auf die Daten des Nationalen Bildungspanels («National Educational Panel Study», NEPS), genauer der NEPS-Startkohorte 5 (Studierende), zurückgegriffen (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011).¹ In dieser werden Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Wintersemesters 2010/2011 in einem aufwendigen Panel-Design verfolgt und einmal jährlich in Telefoninterviews sowie zu Beginn der Studie in ebenfalls jährlichen Online-Erhebungen befragt.

2.1 Instrumente, Variablen und methodisches Vorgehen

Für die Operationalisierung des Migrationshintergrundes wurden die generierten NEPS-Variablen zum Generationenstatus und zur Herkunftsgruppe genutzt, die auf den Angaben zum Geburtsland der Zielpersonen und deren Eltern und Grosseltern basieren. Da sich für Studierende der dritten Zuwanderergeneration im Vergleich mit Studierenden ohne Migrationshintergrund keine Unterschiede in Bezug auf Eingangsvoraussetzungen, Leistung und Integration zeigten, wurden nur Studierende der ersten und zweiten Zuwanderergeneration (d.h. entweder die Zielperson oder mindestens einer ihrer Elternteile wurde nicht in Deutschland geboren) berücksichtigt.

Zur Erfassung der sozialen und akademischen Integration wurde auf Subdimensionen der in der NEPS-Startkohorte 5 eingesetzten Kurzskalen zurückgegriffen. Die Erfassung der *sozialen Integration* erfolgte über eine Skala mit sieben Items, die insgesamt eine befriedigende interne Konsistenz aufweist ($\alpha = .75$), und die zwei Subdimensionen «Kontakt zu Studierenden» (drei Items, $\alpha = .84$; Beispiel: «Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Semester») sowie «Kontakt zu Lehrenden» (vier Items, $\alpha = .75$; Beispiel: «Ich fühle mich von den Lehrenden anerkannt») wurden auf einer vierstufigen Skala erfragt. Die *akademische Integration* wurde auf einer fünfstu-

¹ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende (vgl. doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird das NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

figen Antwortskala erfasst und beinhaltet sechs Items mit ebenfalls zufriedenstellender interner Konsistenz ($\alpha = .72$) und die beiden theoretisch postulierten Subdimensionen «Identifikation» (drei Items, $\alpha = .84$; Beispiel: «Ich kann mich mit meinem Studium voll identifizieren») und «Anstrengungsbereitschaft» (drei Items, $\alpha = .72$; Beispiel: «Ich tue für mein Studium nicht mehr, als unbedingt erforderlich ist»).

Zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Studienjahr kann noch keine endgültige Aussage über tatsächliche Studienabbrüche getroffen werden, weshalb die *Abbruch- und Fachwechselintention* als distales Mass für die Beantwortung der Forschungsfrage genutzt wurde. Die Abbruch- und Fachwechselintention wurde in Anlehnung an Trautwein et al. (2007) mittels fünf Items mit guter interner Konsistenz ($\alpha = .84$; Beispiel: «Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben») auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst. Darüber hinaus wurde auf einer vierstufigen Skala, ebenfalls in Anlehnung an Trautwein et al. (2007), als möglicher Prädiktor für Unzufriedenheit und Abbruchgedanken im Studium die *Erfüllung der eigenen Leistungserwartungen* erhoben (drei Items, $\alpha = .79$; Beispiel: «Mit meiner Studienleistung bin ich zufrieden»). Die soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht und Bildungsherkunft) wurden direkt abgefragt.

Für sämtliche Auswertungen und Analysen wurde die Software Stata 13 genutzt. Neben einer umfangreichen Aufbereitung der Stichprobe wurden gängige Verfahren zur Ermittlung von Gruppenunterschieden wie Mittelwertvergleiche durch *t*-Tests für unabhängige Stichproben zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. zwischen den Migrationssubgruppen durchgeführt, die Effektstärken bei signifikanten Unterschieden berechnet und der Einfluss auf die Studienabbruchintention durch Modelle multipler linearer Regression geprüft.

2.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst zum ersten Messzeitpunkt im Herbst 2010 ca. 18000 Studierende, die ihr Erststudium im Wintersemester 2010/2011 in der Bundesrepublik Deutschland begonnen haben, darunter eine Sonderstichprobe Lehramtsstudierender, die überproportional gezogen wurde (zur Stichprobenziehung der Startkohorte vgl. Aschinger, Epstein, Müller, Schaeper, Vöttiner & Weiß, 2011). Im Herbst 2011 folgten in einer Online-Befragung Angaben zur akademischen und sozialen Integration, zur Erfüllung der eigenen Leistungserwartung und zur Abbruch- und Fachwechselintention.

Für die vorliegende Studie konnte auf die Daten von $N = 17857$ Studierenden zum ersten Messzeitpunkt zurückgegriffen werden, von denen $n = 5791$ das Ziel eines Lehramtsabschlusses angegeben hatten. In den NEPS-Studien zeigen die Online-Befragungen generell geringere Ausschöpfungen als bei Kontaktaufnahme und Befragung am Telefon; dennoch konnten Daten von immerhin $n = 3994$ Lehramtsstudierenden, davon $n = 511$ mit Migrationshintergrund, erfasst werden. Da nicht auszuschliessen ist, dass es durch systematische Ausfälle durch Studienabbrüche zu Verzerrungen ge-

kommen ist und keine echte Längsschnittfragestellung verfolgt wurde, wurde auf eine Imputation fehlender Werte verzichtet.

3 Ergebnisse

Für die Frage der Zusammensetzung der Gruppe der Lehramtsstudierenden wurde zunächst eine nach Herkunft differenzierte Aufstellung des angestrebten Studienziels «Lehramt», der Eingangsleistung sowie des Bildungsstandes der Eltern vorgenommen. In Tabelle 1 sind die grösseren Migrationsgruppen (alle Herkunftsgruppen, für die zu Messzeitpunkt 1 von mindestens $n > 100$ Zielpersonen, zu Messzeitpunkt 2 von mindestens $n > 50$ Zielpersonen Daten vorlagen) separat aufgeführt. Betrachtet man Tabelle 1, zeigt sich, dass Migrantinnen und Migranten weniger häufig angaben, in einem Lehramtsstudiengang immatrikuliert zu sein (26.4% zu 33.6%), wobei sich hier jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zeigen. Aber auch an anderen Stellen zeigt sich die hohe Heterogenität innerhalb der Gruppe. Bezüglich der Eingangsvoraussetzungen haben Migrantinnen und Migranten insgesamt eine schlechtere Durchschnittsnote bei der Hochschulzugangsberechtigung als ihre Mitstudierenden. Die binnendifferenzierte Betrachtung der Note zeigt jedoch eine grosse Spannbreite zwischen den Herkunftsgruppen der polnisch- (2.38), russisch- (2.53) und türkischstämmigen Studierenden (2.79) auf.

Ein genereller Bildungsaufstieg findet bei Migrantinnen und Migranten im Lehramt, wie der Blick auf den jeweils höchsten Bildungsabschluss eines Elternteils zeigt, zwar etwas häufiger statt, als dies für Studierende ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Es lassen sich jedoch auch hier erhebliche Unterschiede innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund erkennen: Russischstämmige Studierende im Lehramt haben mit 44.9% sogar häufiger als ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen mindestens einen Elternteil mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium, während dies nur für 13.2% der türkischstämmigen Studierenden gilt (vgl. Tabelle 1). Allerdings muss hier einschränkend gesagt werden, dass die Unterschiede der nationalen Bildungssysteme unberücksichtigt bleiben und somit stärker akademisierte (Aus-)Bildungsstrukturen möglicherweise einen Teil der Differenz in der Bildungsherkunft erklären können.

Für die Betrachtung der Ausprägung von Risikofaktoren für einen Studienabbruch wurden die Konstrukte der Online-Erhebung zur Erfassung der akademischen und sozialen Integration herangezogen und des Weiteren auch die Studienabbruchintention selbst ausgewertet. Es zeigt sich, dass innerhalb der Lehramtsstudierendengruppe für die Migrantinnen und Migranten erhöhte Abbruchintentionen vorliegen und gleichzeitig die Leistungserwartungen, die soziale Integration (Subdimension «Kontakt zu Studierenden») sowie die akademische Integration als geringer eingeschätzt werden. Obgleich in den t -Tests die meisten Unterschiede signifikant werden, muss einschränkend fest-

Tabelle 1: Stichprobe und Note der Hochschulzugangsberechtigung

	Gesamtstichprobe (= 17857)									Migrantinnen und Migranten (= 2972) nach Herkunftsgruppen		
	Gesamtstichprobe (= 17857)			Nichtmigrantinnen und Nichtmigranten (= 14884)			Migrantinnen und Migranten (= 2972)			ehemalige Sowjetunion (= 605)		
	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø
Abschlussnote			2.26			2.24			2.41			2.46
Geschlecht												
weiblich	10795	60.5	2.21	9017	60.6	2.18	1777	59.8	2.38	386	65.5	2.44
männlich	7062	39.5	2.34	5867	39.4	2.32	1195	40.2	2.45	209	34.5	2.49
Lehramtsstudium*												
nein	12018	67.3	2.24	9835	66.1	2.22	2183	73.5	2.37	468	77.4	2.44
ja, davon	5791	32.4	2.30	5007	33.6	2.27	784	26.4	2.50	136	22.5	2.53
Lehramtstypen												
Primarstufe	952	16.4	2.36	839	16.8	2.35	113	14.4	2.49	17	12.5	2.31
Sek I	916	15.8	2.62	758	15.1	2.59	158	20.2	2.74	36	26.5	2.76
Sek II	3045	52.6	2.17	2624	52.4	2.14	421	53.7	2.41	66	48.5	2.44
Sonstige Lehramter	878	15.2	2.33	786	15.7	2.30	92	11.8	2.51	17	12.4	2.59
Bildungsherkunft**												
bis mittlere Reife	2318	40.0	2.37	2004	40.0	2.33	314	40.1	2.61	60	44.1	2.57
Hochschulreife	1006	17.4	2.28	835	16.7	2.25	171	21.8	2.42	15	11.0	2.46
FH-/Universitätsabschluss	2457	42.4	2.24	2159	43.1	2.22	298	38.0	2.42	61	44.9	2.50

	Migrantinnen und Migranten (= 2972) nach Herkunftsgruppen											
	Polen (= 379)			Türkei (= 365)			Nord- und Westeuropa (= 321)			Sonstige (= 1302)		
	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø	N	%	Ø
Abschlussnote			2.40			2.67			2.24			2.35
Geschlecht												
weiblich	228	60.2	2.36	240	65.8	2.70	182	56.7	2.20	731	56.1	2.28
männlich	151	39.8	2.45	125	34.2	2.61	139	43.3	2.30	571	43.9	2.44
Lehramtsstudium*												
nein	264	69.7	2.40	244	66.8	2.61	234	72.9	2.20	973	74.7	2.31
ja, davon	113	29.8	2.38	121	33.2	2.79	87	27.1	2.37	327	25.1	2.45
Lehramtstypen												
Primarstufe	21	18.6	2.41	9	7.4	2.84	15	17.2	2.43	51	15.6	2.52
Sek I	20	17.7	2.57	41	33.9	2.95	11	12.6	2.71	50	15.3	2.63
Sek II	58	51.3	2.34	60	49.6	2.70	48	55.2	2.22	189	57.8	2.37
Sonstige Lehramter	14	12.3	2.29	11	9.2	2.57	13	13.3	2.55	37	11.4	2.49
Bildungsherkunft**												
bis mittlere Reife	31	27.4	2.43	83	68.6	2.83	20	23.0	2.43	120	36.7	2.56
Hochschulreife	44	38.9	2.28	22	18.2	2.76	25	28.7	2.39	65	19.9	2.39
FH-/Universitätsabschluss	38	33.6	2.46	16	13.2	2.62	42	48.3	2.33	141	43.1	2.38

Anmerkungen: Dargestellt sind jeweils die Gruppengröße (N), die jeweilige prozentuale Verteilung eines Merkmals innerhalb der Gruppe (%) sowie die jeweilige Durchschnittsbenotung der Hochschulzugangsberechtigung (Ø). *In der Darstellung fehlen 48 Fälle, die nicht eindeutig dem Studienziel «Lehramt» bzw. keinem Lehramt zugeordnet werden konnten. **In der Darstellung fehlen 10 Fälle, für die keine Daten zur Bildungsherkunft vorlagen.

gehalten werden, dass es sich dabei lediglich um kleine Effekte mit Effektstärken zwischen $d = .10$ und $.19$ handelt (vgl. Tabelle 2). Beim Vergleich der einzelnen Herkunftsgruppen mit den Nichtzugewanderten zeichnen sich allerdings weitaus differenziertere Ergebnisse ab mit Effektstärken zwischen $d = .31$ und $.40$. Lediglich türkischstämmige Studierende unterscheiden sich dabei signifikant hinsichtlich ihrer Abbruchintention, der akademischen Integration, des empfundenen Kontakts mit den Lehrenden sowie (mit Einschränkungen) der Leistungsbereitschaft, wo sie jeweils niedrigere Werte aufweisen. Studierende mit russischem Migrationshintergrund zeigen geringere Werte bei der Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen sowie beim Kontakt mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Für alle anderen Herkunftsgruppen lassen sich keine Abweichungen feststellen.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen Herkunft, Fachwechsel- und Abbruchintention, Erfüllung der Leistungserwartung und Integration bei Lehramtsstudierenden

	Nichtmigratinnen und Nichtmigranten (n = 3340)		Migrantinnen und Migranten (n = 483)		(ehemalige) Sowjetunion (n = 89)		Polen (n = 74)	
	Mean (SD)		Mean (SD)	d	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d
Fachwechsel- und Abbruchintention	1.49 (.57)		1.55 (.60)	.11**	1.63 (.66)		1.42 (.48)	
Erfüllung der Leistungserwartung	2.59 (.62)		2.50 (.64)	.15***	2.40 (.62)	.31**	2.67 (.62)	
Soziale Integration	3.05 (.40)		2.99 (.43)	.15***	2.94 (.43)		3.06 (.41)	
Kontakt zu Studierenden	3.13 (.63)		3.01 (.64)	.19***	2.90 (.65)	.37**	3.11 (.61)	
Kontakt zu Lehrenden	3.00 (.43)		3.00 (.45)		2.96 (.43)		3.02 (.41)	
Akademische Integration	3.31 (.53)		3.22 (.57)	.17***	3.18 (.56)		3.33 (.55)	
Identifikation	3.77 (.82)		3.68 (.85)	.11**	3.62 (.92)		3.77 (.80)	
Anstrengungsbereitschaft	3.57 (.81)		3.49 (.84)	.10**	3.52 (.86)		3.57 (.80)	

	Türkei (n = 70)		Nord- und Westeuropa (n = 54)		Sonstige (n = 196)	
	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d	Mean (SD)	d
Fachwechsel- und Abbruchintention	1.70 (.63)	.37**	1.56 (.54)		1.52 (.60)	
Erfüllung der Leistungserwartung	2.43 (.62)		2.58 (.60)		2.48 (.66)	
Soziale Integration	2.92 (.45)	.32*	3.00 (.46)		3.00 (.42)	
Kontakt zu Studierenden	3.05 (.61)		3.00 (.70)		3.02 (.63)	
Kontakt zu Lehrenden	2.83 (.49)	.39**	2.99 (.53)		3.00 (.43)	
Akademische Integration	3.10 (.56)	.40**	3.25 (.59)		3.23 (.57)	
Identifikation	3.54 (.74)		3.70 (.90)		3.71 (.86)	
Anstrengungsbereitschaft	3.29 (.84)	.35*	3.50 (.90)		3.51 (.82)	

Anmerkungen: Angegeben sind Skalenmittelwerte der einzelnen Gruppen. Effektstärken (d) beziehen sich jeweils auf Unterschiede zwischen einzelnen Herkunftsgruppen und den Nichtmigratinnen und Nichtmigranten. Effektstärken werden nur bei Signifikanz aufgeführt; * $p < .1$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

In einem letzten Analyseschritt wurde zur Beantwortung der Frage nach Einflüssen auf die Abbruchintention geprüft, ob ein Migrationshintergrund als solcher Auswirkungen auf mögliche Abbruchentscheidungen hat. Im ersten Modell von Tabelle 3 zeigt der Beta-Koeffizient für die einfache lineare Regression noch einen geringen Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Abbruchintention, ohne dabei allzu viel Varianz aufzuklären, sodass angenommen werden kann, dass der Migrationshintergrund selbst nur von geringer Relevanz für Überlegungen in Bezug auf einen Studienabbruch ist. Daher wurden in Anlehnung an die Modellierung von Studienabbrüchen nach Tinto (1975) weitere relevante Merkmale geprüft und als theoretisch bedeutsame Variablen in zwei weiteren Modellen schrittweise als mögliche Indikatoren eingeführt. Es zeigt sich, dass vor allem die Subdimension «Identifikation» (mit dem Studium) die Abbruchintention bedeutsam vorhersagen kann, während der Migrationshintergrund selbst bei Hinzunahme weiterer Variablen hierfür keine Rolle spielt. Die Zufriedenheit mit der Studienleistung sowie die Eingangsvoraussetzungen (Note der Hochschulzugangsberechtigung) sind ebenfalls bedeutsame Prädiktoren für eine höhere Abbruch- bzw. Fachwechselintention bei einer Varianzaufklärung von $R^2 = 0.388$.

Tabelle 3: Schrittweise lineare Regression zur Vorhersage der Fachwechsel- und Abbruchintention

Prädiktoren	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Migrationshintergrund	0.064*	0.021	0
Identifikation		-0.396***	-0.372***
Anstrengungsbereitschaft		-0.011	0.001
Kontakt zu Studierenden		-0.05***	-0.044***
Kontakt zu Lehrenden		-0.047*	-0.010
Erfüllung der Leistungserwartung			-0.117***
Note der Hochschulzugangsberechtigung			0.066***
R^2	0.001	0.37	0.388

Anmerkungen: Abhängige Variable ist die Abbruch- und Fachwechselintention; die Regressionskoeffizienten sind standardisiert; * $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$.

4 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Unterrepräsentanz von Migrantinnen und Migranten im Lehrberuf nicht allein durch eine niedrigere Akademikerquote von Zugewanderten zu erklären ist, sondern dass sich diese, wenn sie studieren, auch weniger häufig für ein Lehramtsstudium entscheiden. Daneben gibt es geringe Unterschiede bei der Abbruch- und Fachwechselintention, die allerdings nicht auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, sondern sich vor allem über geringere Identifikation mit dem Studium und die geringere Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen erklä-

ren lassen. Auch schlechtere Eingangsvoraussetzungen und die etwas geringere soziale Integration kommen zum Tragen, wobei die Effektstärken für die Gesamtgruppe der Zugewanderten hier nur kleine Unterschiede ausweisen, während mittlere Effektgrößen lediglich für einzelne Konstrukte bei den türkischen und russischen Migrantinnen und Migranten vorliegen. Vor diesem Hintergrund könnte überlegt werden, inwieweit es möglich ist, «riskante» Studierende im Lehramt, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, besser in das Studium zu integrieren und mögliche Quellen für die Gedanken an Studienabbrüche zu minimieren bzw. bestenfalls tatsächliche Studienabbrüche zu reduzieren.

Wenn objektivierbare Leistungsmerkmale und andere Indikatoren eher Defizite bei Migrantinnen und Migranten erkennen lassen, ist ebenfalls zu fragen, ob eine Rekrutierung ausschliesslich aufgrund einer Zuwanderungsbiografie sinnvoll ist. Gegebenenfalls sollte gezielte Werbung um Lehrkräfte auch in dieser Gruppe stärker auf leistungsrelevante Kriterien wie etwa Schul- und Studienleistung, Fachkompetenzen, Motivation und Persönlichkeitsmerkmale fokussierend erfolgen, deren positive Wirkung auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern sowie Berufserfolg und Berufszufriedenheit zumindest in Teilen als empirisch nachgewiesen angesehen werden kann (Lipowsky, 2006). Eine positive Wirkung kultureller Kompetenzen wird zwar implizit angenommen, ist empirisch jedoch bislang nicht belegt und stellt nach wie vor ein Desiderat der Schulforschung dar (vgl. hierzu auch Georgi et al., 2011). Ebenso ist die Frage nicht abschliessend geklärt, ob alle Migrantinnen und Migranten allein durch eine eigene Zuwanderungsgeschichte bzw. durch Zuwanderungserfahrungen der Eltern überhaupt in erhöhtem Masse über solche Kompetenzen und/oder positivere Einstellungen gegenüber heterogenen Lerngruppen verfügen (Rotter, 2013, 2014; Strasser & Steber, 2010).

Abschliessend ist die grosse Heterogenität der Studierendengruppe mit Migrationshintergrund zu diskutieren, die sowohl inhaltlich als auch analytisch einige Fragen aufwirft. Inhaltlich ist zu überlegen, ob einige der Ansprüche an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, wie etwa die Vorbildfunktion oder der bessere Zugang zu zugewanderten Eltern, tatsächlich allein durch das Vorliegen einer spezifischen Zuwanderungsgeschichte erfüllt werden, ohne dass hier kulturelle oder sprachliche Nähe mitbetrachtet wird. Analytisch zeigt sich für die in diesem Beitrag behandelten Fragen eine grosse Heterogenität innerhalb der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund, die für viele der untersuchten Merkmale gilt. Während sich Zugewanderte aus Polen sowie West- und Nordeuropa nicht von den Studierenden ohne Zuwanderungsgeschichte unterscheiden, divergieren die Ergebnisse für die anderen Herkunftsgruppen erheblich. Daher verbietet sich streng genommen für die meisten Fragestellungen eine undifferenzierte Betrachtung der Gruppe der Migrantinnen und Migranten.

Einschränkend muss mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse unterstrichen werden, dass in der Studie lediglich die Note der teilweise auf unterschiedlichen Wegen erwor-

benen Hochschulzugangsberechtigung als Leistungsmass miteingeflossen ist. Inwiefern dieses Mass auch mit Blick auf mögliche schulform- oder gar landesspezifische Unterschiede Aussagekraft hinsichtlich der tatsächlichen Fähigkeiten besitzt, wäre in weiteren Arbeiten zu prüfen. Erste Ergebnisse zu Kompetenztests der NEPS-Daten deuten zumindest darauf hin, dass bei der Gruppe der Migrantinnen und Migranten auch im Studium für Mathematik und Lesefähigkeit weniger gute Leistungen vorliegen, wobei die binnendifferenzierte Auswertung nach Herkunftsgruppen zu dieser Frage noch aussteht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Literatur

- Aschinger, F., Epstein, H., Müller, S., Schaeper, H., Vöttner, A. & Weiß, T.** (2011). Higher education and the transition to work. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14) (S. 267–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung.** (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung.** (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Berthold, C. & Leichsenring, H.** (Hrsg.). (2012). *CHE Diversity Report. Der Gesamtbericht*. Berlin: CHE Consult GmbH.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J.** (Hrsg.). (2011). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C.** (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demetriou, C. & Schmitz-Sciborski, A.** (2011). Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. In R. Hayes (Hrsg.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (S. 300–312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Derboven, W. & Winker, G.** (2010). Tausend Formeln und dahinter keine Welt. Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (1), 56–78.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst.** (2011). *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD.
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakas, N.** (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gronostay, D. & Manzel, S.** (2015). Entwicklung der professionellen Kompetenz von Studierenden im Lehramt Sozialwissenschaften – Erste Ergebnisse einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Berufswahlmotivation. In G. Weißenö & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 155–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D.** (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule*, Nr. 4. Hannover: DZHW.
- Kappus, E.-N.** (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 46–52.
- Kliegl, C. & Müller, U.M.** (2012). Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen. *die hochschule*, 21 (1), 73–90.

- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Mannan, M. A.** (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53 (2), 147–165.
- Mantel, C. & Leutwyler, B.** (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 234–247.
- Próspero, M. & Vohra-Gupta, S.** (2007). First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31 (12), 963–975.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P.** (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63 (6), 685–700.
- Rothland, M.** (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Rotter, C.** (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als eine neu entdeckte Ressource im Umgang mit schulischer Heterogenität? Wirkungsannahmen – empirische Befunde – kritische Diskussion. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 101–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C.** (2013). Der Migrationshintergrund im Vordergrund – eine professionstheoretische Betrachtung der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 7–14.
- Rotter, C.** (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rubin, M.** (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5 (1), 22–38.
- Severiens, S. & Wolff, R.** (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33 (3), 253–266.
- Spady, W. G.** (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2 (3), 38–62.
- Strasser, J. & Steber, C.** (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tinto, V.** (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125.
- Trautwein, U., Jonkmann, K., Gresch, C., Lüdtke, O., Neumann, M., Klusmann, U. et al.** (2007). *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA). Dokumentation der eingesetzten Items und Skalen (Welle 3)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J. & Musik, C.** (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Projektbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Weegen, M.** (2011). Studienerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. *Das Hochschulwesen*, 59 (1), 7–14.

Autor und Autorin

Kris-Stephen Besa, Universität Hildesheim, Institut für angewandte Erziehungswissenschaften,
besakr@uni-hildesheim.de

Sandra Vietgen, M.A., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Hannover, vietgen@dzhw.eu

«Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen

Ute Bender

Zusammenfassung Der Beitrag beruht auf der soziologischen These, «Körper» als soziale Kategorie anzusehen. Hierbei konzentriert er sich auf Körpergewicht und -umfang. Der Stand der Forschung zur Diskriminierung dicker Menschen lässt erwarten, dass auch dicke Lehrpersonen diskriminierenden Erfahrungen ausgesetzt sind. Insbesondere bezüglich des Themas «Gesundheit» sind Herausforderungen anzunehmen. Der Beitrag untersucht diese auf der Folie des berufsbiografischen Ansatzes. Er zeigt auf, inwieweit die beruflichen Entwicklungsaufgaben «Vermittlung» (im Kontext mit «Anerkennung») sowie «Kompetenz/Rollenübernahme als Berufsperson» betroffen sind.

Schlagwörter Übergewicht – Ernährungsbildung – Gesundheitsbildung – Lehrpersonenbildung

Professional challenges for overweight teachers

Abstract «Body» is an important category of social classification and discrimination, like gender, ethnicity, or family background. Body weight and girth are particularly relevant markers in this regard, and they are frequently associated with assessments of the healthiness of persons. Such attributions and related discriminations also pertain to teachers, and entail particular professional challenges with regard to the teaching of the subject «health». Based on the theoretical framework of biographic professionalization research, this article considers these challenges with a focus on professional developmental tasks, in particular with regard to the requirements of being able to convey knowledge as a credible expert (developmental tasks «teaching» and «leadership»), and of acting successfully in the role of a teaching person (developmental task «role taking»).

Keywords weight bias – nutrition education – health education – teacher education

1 Stand der Forschung zur Diskriminierung dicker Menschen

Im Call for Papers des vorliegenden BzL-Hefts wird von Diversität «bezüglich Migrationshintergrund, Sprache, Geschlecht, Alter oder beruflicher Erfahrungen» in der Professionalisierung von Lehrpersonen gesprochen. Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, «Körper» als zusätzliche Kategorie aufzunehmen. In diesem Kontext ist es verbreitet, an körperliche oder psychische Handicaps zu denken. Der Beitrag bezieht sich auf Diversität, die mit *Körperumfang und -gewicht* zusammenhängt.

Auf der Suche nach einem passenden Adjektiv, welches kennzeichnet, dass Körpervolumen und -gewicht eines Menschen soziale Normen überschreiten, hat sich die Verfasserin des Beitrags in Anlehnung an Barlösius (2014) für den Ausdruck «dick» entschieden. *Dies ist auf den ersten Blick ein sehr respektloser Ausdruck.* Zwar erscheinen die medizinischen Termini «übergewichtig» oder «adipös» zunächst höflicher, sie werden aber dem Anliegen des Beitrags nicht gerecht, «Dicksein» als *sozialen* Begriff aufzufassen.¹ Auch wenn medizinisch relativ genau zu bestimmen ist, wer als «übergewichtig» oder «adipös» gilt (wenngleich es durchaus verschiedene Messmethoden und Standards gibt, vgl. Wabitsch & Kunze, 2015), haben solche wissenschaftlichen Befunde nur eingeschränkt Einfluss auf das soziale Phänomen des Dickseins: Hier gibt es keine genau definierten Massstäbe hinsichtlich dessen, wer als «zu dick» gilt oder sich selbst «zu dick» fühlt (Currie et al., 2012). Wie stark die betreffenden Normen von den jeweiligen Kontexten abhängen (Spiekermann, 2008), wird mittlerweile selbst außerhalb wissenschaftlicher Publikationen breit kommuniziert (z.B. Aeschbach, 2015).

Im deutschsprachigen Raum hat in jüngerer Zeit insbesondere Barlösius (2014) im Anschluss an die (ernährungs)soziologische Forschung dargelegt, dass Dicksein als gesellschaftliches Strukturprinzip anzusehen sei, das als wichtiger Aspekt der Kategorie «Körper» neben die drei anderen Hauptkategorien «Gender», «Soziale Herkunft» und «Ethnizität» trete (vgl. Winker & Degele, 2009). Auf der Basis von Bourdieu (1985) und Berger und Luckmann (1987) zeigt sie auf, wie Dicksein als soziale Klasse vortheoretisch im Alltagswissen konstruiert wird (Barlösius, 2014, S. 47 ff.). Dicksein entspricht also einer Klassifizierung, die *nicht* mit einem genau definierten Körpergewicht einhergeht. Ähnliches trifft nach diesem soziologischen Verständnis auch für andere Aspekte der Kategorie «Körper» zu, wie beispielsweise Alter oder Aussehen; ebenso werden die Kategorien «Gender», «Soziale Herkunft» und «Ethnizität» als soziale Konstruktionen verstanden und von vermeintlich biologisch zu definierenden Festbeschreibungen abgegrenzt (Winker & Degele, 2009). Wenn im vorliegenden Beitrag von Dicksein als sozialer Kategorie und als Konstrukt des Alltagswissens die Rede ist, kann die «Verschwommenheit» dieses Begriffs folglich nicht vermieden werden.

Empirisch belegt ist, dass die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas (hier nach medizinischen Massstäben definiert) mit den anderen sozialen Hauptkategorien «Gender», «Soziale Herkunft» und «Ethnizität» korreliert und in westlichen Industrienationen insbesondere mit Armut, verbunden mit niedrigerem Bildungsstatus, in engem Zusammenhang steht (Simpson & Lührmann, 2014; Steiger & Baumgartner Perren, 2014). Darüber hinaus beeinflusst Dicksein aber auch unabhängig von anderen Kategorien gesellschaftliche Positionen auf negative Weise und ruft Benachteiligung hervor

¹ Alltagssprachlich findet sich kein Ausdruck, der respektvoller wäre; so wird beispielsweise von «stark», «fest», «füllig» oder gar «fett» gesprochen – Wörter, die das Phänomen nach Meinung der Autorin ebenfalls nicht adäquat bezeichnen. In englischsprachigen Publikationen werden meist die Termini «overweight» oder «obese» verwendet.

(Barlösius, 2014, S. 67 ff.; Bento, White & Zacur, 2012). Letzteres lässt sich durch zahlreiche Studien verdeutlichen:

Dicke Menschen sind im Beruf benachteiligt, erhalten häufig weniger Geld für die gleiche Arbeit, haben höhere Arbeitslosenraten und ein größeres Risiko, entlassen zu werden. Dicksein erweist sich außerdem als Barriere für den Zugang zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten. So sind dickliche Männer wie Frauen auf Manager- und hochrangigen Technikerpositionen, aber ebenso in niedrig qualifizierten Berufen mit häufigem Kundenkontakt unterrepräsentiert. Auch in der Schule und in der Ausbildung sind Dicke weniger erfolgreich, und zudem erhalten sie oftmals eine schlechtere Gesundheitsversorgung. Ihre schulischen, beruflichen und sozialen Chancen sind im Allgemeinen im Vergleich mit Menschen, die nicht als zu dick angesehen werden, verringert. (Barlösius, 2014, S. 20; vgl. Danielsdóttir, O'Brien & Ciao, 2010; Puhl & Heuer, 2009)

Vor allem Frauen sind von Diskriminierung aufgrund ihres Körperumfangs und -gewichts betroffen (Puhl, Andreyeva & Brownell, 2008). Betrachtet man das vielfältige Zusammenwirken verschiedener Ausprägungen von Diskriminierung, überwiegen diejenigen aufgrund von Dicksein zum Teil sogar andere Ausprägungen aufgrund anderer Kategorien (Puhl, Andreyeva & Brownell, 2008). Dabei scheint die Diskriminierung von Dicken gesellschaftlich akzeptabler zu sein als etwa die Diskriminierung aufgrund von Gender oder Ethnizität: «Weightism is the new racism» (Bento, White & Zacur, 2012, S. 3200). Frühere positive Zuschreibungen, wie Dicke seien gemütlich, gutmütig oder humorvoll, scheinen keine Bedeutung mehr zu haben (Franke, 2002). Anders als bei den Kategorien «Gender» oder «Ethnizität» wird von Dicken landläufig angenommen, sie seien selbst «schuld» an ihrem Körperumfang und -gewicht. Dabei ist wissenschaftlich unbestritten, dass ein erheblicher Anteil des in der Bevölkerung festgestellten Übergewichts auf genetische Faktoren zurückzuführen ist, wobei das angenommene Ausmass jedoch zwischen 40% und 70% schwankt (Steiger & Baumgartner Perren, 2014). Zudem werden zahlreiche Faktoren angeführt, die Übergewicht begünstigen können – von pränatalen Aspekten über familiäre Einflüsse bis hin zu «obesogenic environment» (Schopper, 2010). Zudem bleibt ungeklärt, welchen jeweiligen Anteil Bewegungsmangel und überkalorische Ernährung an einer nicht ausgeglichenen Energiebilanz haben (Steiger & Baumgartner Perren, 2014).

Im Kontext der sozialen Diskriminierung von Dicken spielen Annahmen eine Rolle, welche die Ursachen für Körperumfang und -gewicht ausschliesslich bei den Individuen selbst suchen und diesen dabei bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zuschreiben. So stellen Puhl und Heuer (2009, S. 941) in ihrem Review-Artikel zur sozialen Diskriminierung von dicken Erwachsenen fest: «Weight bias translates into inequities in employment settings, health-care facilities, and educational institutions, often due to widespread negative stereotypes that overweight and obese persons are lazy, unmotivated, lacking in self-discipline, less competent, ... and sloppy.» Mehr oder wenig stark haben die Vorurteile ihre Wurzeln in Zusammenhängen, bei denen es um die Gewichtsabnahme geht, etwa «lacking in self-discipline», und sie werden dann auf die gesamte Persönlichkeit übertragen. Gesellschaftliche Vorurteile gegenüber Dicken scheinen so angsteinflössend zu sein, dass Erwachsene angeben, sie würden lieber biologisch kin-

derlos (25%) sein als zu dick; einige (4%) wären lieber blind (Schwartz, Vartanian, Nosek & Brownell, 2006).

Auch Angehörige von gesundheitsbezogenen Berufen oder Studierende von Fächern, die mit Ernährung und Bewegung zu tun haben, machen bezüglich der Vorurteile gegenüber Dicken keine Ausnahme, wie die Reviews von Puhl und Heuer (2009) sowie Daniëlsdóttir, O'Brien und Ciao (2010) zeigen. Eine Studie von Neumark-Sztainer, Story und Harris (1999) unter schulischem Gesundheitspersonal sowie Lehrpersonen, die Hauswirtschaft oder Sport unterrichten, ergibt, dass (nur) etwa ein Fünftel der Befragten ungünstige Persönlichkeitsmerkmale mit «Dicksein» verbindet. Andere Studien jedoch zeigen deutlichere Vorurteile bei Kindern und Lehrpersonen auf bzw. die Wahrnehmung von Vorurteilen aufseiten der dicken Kinder (Haines, Neumark-Sztainer, Eisenberg & Hannan, 2006; Puhl & Latner, 2007). Wieder ist die Meinung verbreitet, dass die Kinder faul, unattraktiv, unglücklich, unbeliebt, unfreundlich oder schlampig seien (Su & Di Santo, 2011, S. 20).

Nach Wissen der Verfasserin sind bislang keine entsprechenden Studien in der Schweiz durchgeführt worden. Die Erfahrungen in den USA weisen darauf hin, dass Vorurteile gegenüber Dicken zunehmen, wenn der gesellschaftliche Anteil Dicker *zunimmt*, und so sind die oben skizzierten Vorurteile in den USA wahrscheinlich höher als in der Schweiz (Daniëlsdóttir, O'Brien & Ciao, 2010). Aus medizinischer Sicht sind «41 Prozent der Schweizer Bevölkerung ... heute übergewichtig oder adipös. Die neusten Erhebungen zeigen, dass der durchschnittliche Prozentsatz von Übergewicht und Fettleibigkeit bei Schülerinnen und Schülern in der Schweiz bei 17,5 Prozent liegt» (Steiger & Baumgartner Perren, 2014, S. 3). Dieser Anteil von Übergewichtigen und der Stand der Forschung zur sozialen Diskriminierung dicker Menschen lassen es zum einen wahrscheinlich werden, dass Übergewichtige auch als Lehrpersonen tätig sind, und zum anderen, dass sie auch in der Schweiz Diskriminierung erfahren. Es liegen jedoch keine Daten dazu vor, wie viele Lehrpersonen oder angehende Lehrpersonen übergewichtig oder adipös sind. *Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag danach, in welcher Weise Dicksein die Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen oder Novizinnen und Novizen beeinflusst.* Hierzu wird untersucht, inwieweit «Entwicklungsaufgaben» (Hericks, 2006), die sich allen Lehrpersonen in den Anfangszeiten ihres beruflichen Wirkens stellen, bei dicken Lehrpersonen spezifische Herausforderungen implizieren. Darüber hinaus werden mögliche Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung skizziert.

2 Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen

Im Rahmen eines berufsbiografischen Ansatzes sprechen Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) von «Entwicklungsaufgaben», die (angehende) Lehrpersonen während des Professionalisierungsprozesses zu bewältigen haben. Der Ansatz geht insbe-

sondere der Frage nach, wie «objektive» strukturelle Anforderungen des Berufsfeldes mit «subjektiven» biografischen Verläufen in Verbindung gebracht und gestaltet werden (Hericks, 2006). Dieses theoretische Konzept wird im vorliegenden Beitrag ergänzt durch eine dritte Komponente, die ich im Anschluss an Berger und Luckmann (1987) bzw. im Anschluss an Barlösius (2014) als «Alltagswissen über Dicke und Dicksein» bezeichne. Jene Komponente umfasst auch Wissen aus Gesundheitsprävention und Medien, mit dem dicke Menschen konfrontiert werden, welches aber ebenso von ihnen selbst geteilt wird (Barlösius, 2014, S. 146 ff.).

2.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Im Anschluss an verschiedene Theorien aus Soziologie und Erziehungswissenschaft generiert Hericks (2006, S. 92) ein «heuristisches Konzept pädagogischer Professionalität», das von vier zentralen Entwicklungsaufgaben ausgeht. Sie korrespondieren jeweils mit spezifischen Herausforderungen des beruflichen Handelns von Lehrpersonen. Insbesondere (aber nicht nur) in der Berufseinstiegsphase sehen sich Lehrpersonen mit ihnen konfrontiert: «Kompetenz», «Vermittlung», «Anerkennung» und «Institution». An anderer Stelle sprechen Keller-Schneider und Hericks (2014, S. 397, Hervorhebung im Original) von «*Rollenfindung* als Berufsperson», «*Vermittlung*», «*Anerkennung* der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen und entwicklungsfähige [sic!] Anderen» und «*Kooperation* in der Institution Schule».

- Zu der Entwicklungsaufgabe «Kompetenz» bzw. «Rollenfindung als Berufsperson» gehört u.a., dass Lehrpersonen eine Balance zwischen «Rollenhandeln und Handeln als ganze Person» herstellen können (Hericks, 2006, S. 99 ff.). Im Anschluss an Oevermann (1999) wird hier das «Arbeitsbündnis» angesprochen, das Lehrende und Lernende eingehen, und die Schwierigkeit, sowohl sich selbst und die Lernenden als «Personen» wahrzunehmen als auch die Grenzen zu respektieren, welche die Rolle als Lehrperson bzw. Schülerin oder Schüler mit sich bringt und welche es ermöglichen, Distanz zum eigenen Rollenhandeln und zum Rollenhandeln der Lernenden zu wahren.
- Die Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» bezieht sich insbesondere auf das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht. Die Fachlichkeit steht hier im Mittelpunkt. Die Entwicklungsaufgabe umfasst den Anspruch, Aneignungsprozesse aufseiten der Schülerinnen und Schüler auf angemessene Weise zu initiieren und zu begleiten (Hericks, 2006, S. 110 ff.).
- Die Entwicklungsaufgabe «Anerkennung» hängt eng mit «Vermittlung» zusammen, bezieht sich aber deutlicher auf die Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen und Adressaten des beruflichen Handelns von Lehrpersonen (Hericks, 2006, S. 118 ff.). Diese sind in ihren facettenreichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu respektieren (Hericks, 2006, S. 128).
- Schliesslich ist mit «Institution» bzw. «Kooperation» das Bündel an Herausforderungen gekennzeichnet, das Lehrpersonen zu bearbeiten haben, weil sie in institutionelle schulische Strukturen eingebunden sind (Hericks, 2006, S. 130 ff.).

Wie alle (angehenden) Lehrpersonen sind auch dicke Lehrerinnen und Lehrer von diesen Entwicklungsaufgaben betroffen. Allerdings stellen sie sich ihnen in besonderer Weise. Die damit verbundenen Herausforderungen werden insbesondere beim Thema «Gesundheit» deutlich, welches eine bedeutsame Rolle in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen spielt.

2.2 Gesundheit als Bildungsthema

«Gesundheit» ist in bestehenden Lehrplänen und auch im Lehrplan 21 breit vertreten, vor allem als eines der fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung (D-EDK, 2016a). Ebenso ist das Thema in den ersten beiden Zyklen vorgesehen im Integrationsfach «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG; D-EDK, 2016b) sowie im dritten Zyklus im Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH; D-EDK, 2016b). Fast jede Lehrperson, vor allem auf der Kindergarten- und Primarstufe, hat also in ihrem Beruf irgendwann mit dem Thema «Gesundheit» zu tun. Gemäss Lehrplan 21 sollen Schülerinnen und Schüler hierbei lernen, «Mitverantwortung» für die eigene Gesundheit zu übernehmen (D-EDK, 2016a, S. 20). Bezüglich des Kompetenzaufbaus heisst es beispielsweise im zweiten Zyklus von NMG, dass die Kinder «eigene Vorstellungen» zur Ernährung mit bestehenden Modellen vergleichen sollten (D-EDK, 2016b, S. 27). Im dritten Zyklus wird der zentrale Kompetenzbereich zum Thema «Gesundheit» mit «Ernährung und Gesundheit – Zusammenhänge verstehen und reflektiert handeln» überschrieben (D-EDK, 2016b, S. 93) und u.a. erwartet, dass Lernende in der Lage seien, «Handlungsmöglichkeiten für gesundheitsförderndes Essen und Trinken [zu] erkennen» sowie «Anforderungen bei der Umsetzung [zu] diskutieren» (D-EDK, 2016b, S. 93). Der Lehrplan beabsichtigt also offensichtlich, präskriptive Aussagen hinsichtlich einer «richtigen Ernährung» zu vermeiden und einen reflektierten Umgang mit vermeintlich nicht zu hinterfragenden Vorschriften zum Gesundheitsverhalten zu fördern. Der Terminus «Gesundheit» wird zudem mehrfach in Verbindung mit dem Begriff «Wohlbefinden» verwendet und ist somit positiv konnotiert (D-EDK, 2016a, S. 20; D-EDK, 2016b, S. 26 et passim).

Nichtsdestotrotz wird «gesunde Ernährung» im *Alltagswissen* (Berger & Luckmann, 1987) häufig präskriptiv kommuniziert. Eine Ernährung, die beispielsweise den Empfehlungen der Lebensmittelpyramide folgt, wird in diesem Zusammenhang als «einzig richtige Ernährung» verstanden – wobei vonseiten der Urheberinnen und Urheber der Pyramide stets betont wird, dass es sich um «Empfehlungen» und nicht um einen «starre[n] Ernährungsplan» handle (SGE, 2011, S. 4; vgl. Klotter, 2010). Darüber hinaus scheint «gesundes Essen» wie überhaupt «Gesundheit» im Alltag typischerweise als «moralische Kommunikation» (Luhmann, 2008) realisiert und verstanden zu werden. Nach Luhmann (2008) gelten Gesundheitsexpertinnen und Gesundheitsexperten als sogenannte Moralunternehmerinnen und Moralunternehmer, welche die Menschen, insbesondere dicke Personen, dazu bringen wollen, weniger zu essen und sich mehr zu bewegen.

Vor diesem Hintergrund einer präskriptiven Auffassung von «richtiger Ernährung» und einer moralischen Kommunikation über Gesundheit im Alltag können dicke Lehrpersonen in Unterricht und Schule in spezifische Schwierigkeiten geraten, insbesondere dann, wenn sie mit ihren Schülerinnen und Schülern das Thema «Gesundheit» bearbeiten wollen. Ihre berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben «Vermittlung», «Anerkennung», aber auch «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» sind davon betroffen.²

2.3 Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» im Kontext des Themas «Gesundheit»

Mit der Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» ist die fachliche Expertise der Lehrperson im Unterricht angesprochen, die gegebenenfalls auch den Bereich «Gesundheit» umfasst. Wenn im Alltagswissen die Meinung herrscht, es gebe Ernährungsvorschriften, denen Menschen im Sinne «richtiger Ernährung» zu folgen hätten, dann kommen dicke Lehrpersonen unter besonderen Legitimationsdruck. Dieser hängt mit der im Vorstehenden beschriebenen Auffassung zusammen, dass dicke Menschen vor allem selbst schuld an ihrem Gewicht seien. So liegt im Alltagswissen die Schlussfolgerung nahe, dass dicke Lehrpersonen sich schlichtweg «falsch» ernähren würden, denn sonst wären sie ja nicht zu dick. Die *fachliche Expertise* der Lehrperson für Gesundheit, insbesondere im Bereich «Ernährung», ist somit grundsätzlich infrage gestellt: Wer sich selbst nicht bedarfsgerecht ernähren kann, ist eindeutig keine Expertin bzw. kein Experte für «richtige Ernährung». Diese mangelnde fachliche Expertise scheint alltagstheoretisch ganz *offensichtlich*, denn Körperumfang und -gewicht lassen sich kaum verbergen – im Unterschied zu diversen Möglichkeiten der Vertuschung mangelnder Expertise von Lehrpersonen bei anderen Themen.

Welche Perspektiven ergeben sich hieraus für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen, um (angehende) Lehrpersonen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen? Letzteres kann möglicherweise erreicht werden, wenn neben der fachlichen Expertise auch die *fachdidaktische* Expertise in den Blick genommen wird (Baumert & Kunter, 2006). Die erfolgreiche Vermittlung hängt schliesslich eng mit dem fachdidaktischen Wissen der Lehrperson zusammen – geht es doch darum, Aneignungsprozesse aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern (Hericks, 2006). Gemäss didaktischen und lernpsychologischen ebenso wie ernährungspädagogischen Auffassungen von gutem Unterricht zeigt sich fachdidaktische Expertise darin, inwieweit es Lehrpersonen gelingt, Lernende zu aktivieren und selbstgesteuerte Lernprozesse zu stärken, etwa durch geeignete Aufgaben und Lehr-Lern-Arrangements (Bender, 2012a; Willems, 2016). Die Lehrperson steht nach dieser Auffassung weder als Instruktionsinstanz noch als Ratgebende für das «richtige Gesundheits- und Ernährungsverhalten» im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern als kompetente Begleiterin von Lernprozessen. Ein auf diese Weise erweitertes Verständnis von «Vermittlung» im

² Auf die Entwicklungsaufgabe «Institution/Kooperation» wird im Folgenden nicht eingegangen.

- Themenbereich «Gesundheit» vermag die einzelne dicke Lehrperson vielleicht bei der Bewältigung der betreffenden Entwicklungsaufgabe zu stärken.

Eng verbunden mit «Vermittlung» ist nach Hericks (2006) die Entwicklungsaufgabe «Anerkennung», die sich auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bezieht. Obwohl der vorliegende Beitrag die dicken *Lehrpersonen* fokussiert, sei an dieser Stelle kurz auf dicke *Schülerinnen und Schüler* verwiesen. Barlösius (2014) berichtet beispielsweise, dass vor allem weibliche dicke Jugendliche beim Essen keine Zuschauerinnen und Zuschauer haben möchten (Barlösius, 2014, S. 111) – ein Befund, der das gemeinsame Essen im Fach WAH, aber auch in Tagesstrukturen betrifft. Andere Studien zeigen, dass Ernährungsprogramme bzw. Präventionsprogramme zu Übergewicht an Schulen dazu führen können, dass dicke Kinder vermehrtem sozialem Druck ausgesetzt sind (O’Dea, 2005; Toman & Experten-Netzwerk Essstörungen Schweiz, 2014). Nach Wissen der Verfasserin ist nicht untersucht, ob es dicken Lehrpersonen angemessener gelingt, dicke Schülerinnen und Schüler zu respektieren als ihren nicht dicken Kolleginnen und Kollegen. Gewisse Hinweise finden sich in Studien bezüglich der Beziehung zwischen adipösen Kindern und normalgewichtigen oder übergewichtigen *Eltern* (Neumark-Sztainer, 2005; Schröder & Kromeyer-Hauschild, 2007). Adipöse Kinder scheinen bei normalgewichtigen Eltern auf weniger Verständnis zu stossen als bei übergewichtigen Eltern und häufiger mit überzogenen Forderungen an Gewichtsabnahme konfrontiert zu sein (Neumark-Sztainer, 2005): «Da sie [die Eltern] selbst dieses Problem nicht haben, sind sie davon überzeugt, dass das Gewicht eine subjektiv kontrollierbare Größe ist» (Schröder & Kromeyer-Hauschild, 2007, S. 68). Die professionelle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ist zwar grundsätzlich von der Eltern-Kind-Beziehung zu unterscheiden, aber möglicherweise können dicke Lehrpersonen dicken Kindern und Jugendlichen ebenfalls vermehrt Respekt entgegenbringen.

2.4 Entwicklungsaufgabe «Kompetenz» bzw. «Rollenfindung als Berufsperson» im Kontext des Themas «Gesundheit»

Neben einer präskriptiven Auffassung zu «richtiger Ernährung» im Alltagswissen wurde im Vorstehenden auch im Sinne Luhmanns (2008) von einer moralischen Kommunikation über Gesundheit und Ernährung gesprochen. Bei moralischen Zielsetzungen ihres Unterrichts tendieren angehende Lehrpersonen gemäss Sanger und Osguthorpe (2013)³ dazu, der Vorbild- bzw. Modellwirkung der Lehrperson eine hohe Bedeutung beizumessen. Nach Meinung der Befragten ist die Wirkung besonders stark, wenn die Schülerinnen und Schüler konkret beobachten können, welche Konsequenzen das Handeln des Modells nach sich zieht. Mit dem Anspruch, als moralisches Vorbild aufzutreten, ist die Persönlichkeit der Lehrperson angesprochen und folglich die Entwicklungsaufgabe «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson». Ebenso stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkraft als «ganze Person» im Rahmen der Ausübung ihre Berufsrolle erkennbar werden solle und wie das Spannungsfeld zwischen «Entgrenzung, Begren-

³ In dieser Studie wurden Körpervolumen oder -gewicht nicht einbezogen.

zung und ... Beteiligung der ganzen Person» zu gestalten sei (Hericks, 2006, S. 293). Hier geht es u.a. darum, die Grenzen zwischen Privatperson und Berufsperson zu kennen und zu schützen.

Für dicke (angehende) Lehrpersonen wäre der Anspruch, ein moralisches Vorbild für «Gesundheit» abzugeben, vor dem skizzierten Hintergrund mit der alltagstheoretischen Assoziation verbunden, dass sie allenfalls ein *abschreckendes Modell* für die Lernenden bieten könnten: Wenn man sich so ernähren (und sich so wenig bewegen) würde wie die Lehrperson, würde man genauso dick. Damit wäre die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» für dicke Lehrpersonen erschwert. Allerdings können dicke Lehrpersonen (und auch andere Lehrpersonen) selbst entscheiden, ob sie das Thema «Gesundheit» moralisch kommunizieren und solche Vorbildansprüche akzeptieren möchten. Gerade im Umgang mit Jugendlichen stehen «Moralunternehmerinnen» und «Moralunternehmer» bzw. Lehrpersonen, die sich als solche verstehen, sowieso höchst widersprüchlichen Auffassungen und Verhaltensweisen gegenüber: *Einerseits* werden «gesunde Lebensmittel» von vielen Heranwachsenden vor allem mit energiearmen Lebensmitteln gleichgesetzt (Bender, 2012b; Ellrott, 2009) und «gesunde Ernährung» beruht folgerichtig auf einem wenig lustvollen Verzicht auf Süßes und Fetthaltiges. Ein «gesundes Essverhalten» gilt unter Peers als sozial wenig attraktiv und nicht nachahmenswert (Giese, Juhász, Schupp & Renner, 2013). *Andererseits* ist es für Adoleszente sehr wichtig, «schlank» zu sein und ihre Energiezufuhr zu kontrollieren (Currie et al., 2012). *Gleichzeitig* legen Jugendliche viel Wert darauf, über ihr eigenes Essen zunehmend selbst bestimmen zu können (Bender, 2014). Falls Lehrpersonen nun darauf abzielten, das Ernährungsverhalten der Schülerinnen und Schüler moralisch zu bewerten und zu beeinflussen, indem sie etwa Genussverzicht propagierten, wären sie mit den skizzierten Widersprüchen konfrontiert. Mit hoher Wahrscheinlichkeit würde ein solches Verhalten kontraproduktiv wirken. Angesichts des Alltagswissens über Dicke und der infrage gestellten Ernährungsexpertise dicker Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 2.3) kämen solche Interventionen vonseiten dicker Lehrpersonen in den Augen der Heranwachsenden darüber hinaus einem Verhalten gleich, das mit «Wasser predigen und Wein trinken» zu umschreiben wäre. Als «Moralunternehmerin» oder «Moralunternehmer» wäre die dicke Lehrperson also in mehrerlei Hinsicht gänzlich ungeeignet.

In aktuellen Ansätzen der *Ernährungspädagogik* wird, unabhängig vom Gewicht der Person, ernährungspädagogisches Handeln aus den skizzierten Gründen gerade *nicht* als moralisierend verstanden. Ziele sind die Begleitung von Schülerinnen und Schülern sowie die Unterstützung beim Finden eigener ressourcenstärkender Wege im Umgang mit dem Essen (DGE, 2013; Heindl, 2003). Die Lehrperson hat demnach nicht die Aufgabe, moralisch zu überzeugen, sondern Heranwachsende darin zu fördern, Wissen und Können in den vielfältigen Bereichen von Esskultur, Ernährung und Gesundheit aufzubauen. Dies könnte beispielsweise beinhalten, sich mit soziokulturellen Normen und wirtschaftlichen Interessen bezüglich «gesunder Ernährung» kritisch auseinander-

zusetzen. Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermag dicke Lehrpersonen folglich darin zu bestärken, (moralische) Gesundheitskommunikationen zurückzuweisen. Darüber hinaus können dicke Lehrpersonen dazu ermutigt werden, in ihrem beruflichen Umfeld zwischen ihrer Berufsrolle auf der einen Seite und der eigenen Nahrungsaufnahme auf der anderen Seite eine klare Abgrenzung einzufordern: Was und wie viel eine Lehrperson *isst*, sollte deren Privatsache bleiben und nicht mit der Berufsrolle verknüpft werden (Oser, 1998).

3 Fazit und Perspektiven

Basierend auf der Annahme, dass «Körper» eine soziale Kategorie sei und Körpergewicht und -umfang hierbei wichtige Aspekte darstellten, wurde im Vorstehenden skizziert, welchen Diskriminierungen dicke Menschen gemäss zahlreichen Studien ausgesetzt sind. Einschränkend ist zu sagen, dass die zitierten Untersuchungen bzw. Reviews nicht aus der Schweiz stammen. Im Anschluss daran diene das Konzept der «Entwicklungsaufgaben» (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) als konzeptueller Hintergrund, um zu untersuchen, welchen spezifischen Herausforderungen dicke Lehrpersonen im Umgang mit dem Thema «Gesundheit» vermutlich begegnen. Hierbei wurde der Schwerpunkt auf die Entwicklungsaufgaben «Vermittlung» und «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» gelegt.

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» wird dicken Lehrpersonen beim Thema «Gesundheit» erschwert, weil ihre fachliche Expertise aus der Sicht des Alltagswissens infrage gestellt wird. Bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» sind sie darüber hinaus mit moralisierenden Gesundheitsdiskursen im Alltag konfrontiert. Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann dicke Lehrpersonen im Umgang mit diesen Entwicklungsaufgaben auf verschiedene Weise unterstützen. Möglicherweise kann es den Lehrpersonen und ihrem beruflichen Umfeld gelingen, auch hinsichtlich dieses Aspekts von Diversität bereichernde Elemente zu entdecken. Soziale Diskriminierung von dicken Lehrpersonen auf *gesellschaftlicher* Ebene kann durch diese individuellen Massnahmen allerdings kaum verändert werden.

Literatur

Aeschbach, S. (2015). Nicht dick, nicht dünn, einfach nur normal. *Tagesanzeiger*, 8. März. Online verfügbar unter: <http://blog.tagesanzeiger.ch/vonkopfbisfuss/index.php/33237/nicht-dick-nicht-duenn-einfach-nur-normal/> (26.03.2017).

Barlösius, E. (2014). *Dicksein. Wenn der Körper das Verhältnis zur Gesellschaft bestimmt*. Frankfurt am Main: Campus.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

- Bender, U.** (2012a). «Rezepte» überwinden – Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung im Fach Hauswirtschaft. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten* (S. 191–220). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bender, U.** (2012b). Gesundheitsbezogene Einstellungen von Jugendlichen im Kanton Basel-Stadt. *ErnährungsUmschau*, 59 (12), 676–683.
- Bender, U.** (2014). «Gesundes» Essen zwischen Selbstbestimmung und Mitbestimmung bei Jugendlichen. *Ernährung im Fokus*, 14 (4), 1–5.
- Bento, R. F., White, L. F. & Zacur, S. R.** (2012). The Stigma of Obesity and Discrimination in Performance Appraisal: A Theoretical Model. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (15), 3196–3224.
- Berger, P. & Luckmann, Th.** (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Die Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bourdieu, P.** (1985). *Sozialer Raum und «Klassen»*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C. et al.** (Hrsg.). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study*. Kopenhagen: WHO/Europe.
- Danielsdóttir, S., O'Brien, K. S. & Ciao, A.** (2010). Anti-fat Prejudice Reduction: A Review of Published Studies. *Obesity Facts*, 3 (1), 47–58.
- D-EDK.** (2016a). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK.
- D-EDK.** (2016b). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK.
- DGE [Deutsche Gesellschaft für Ernährung, Fachgruppe Ernährung]**. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 60 (2), M84–M94.
- Ellrott, Th.** (2009). Die Entwicklung des Essverhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell* (S. 66–77). Sulzbach: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Franke, A.** (2002). Essstörungen bei Männern und Frauen. In K. Hurrelmann & P. Kolip (Hrsg.), *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich* (S. 359–374). Bern: Hogrefe.
- Giese, H., Juhász, R., Schupp, H. & Renner, B.** (2013). Kann man Popularität und Freundschaft essen? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 21 (2), 71–81.
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Eisenberg, M. E. & Hannan, P. J.** (2006). Weight Teasing and Disordered Eating Behaviors in Adolescents: Longitudinal Findings From Project EAT (Eating Among Teens). *Pediatrics*, 117 (2), e209–e216.
- Heindl, I.** (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Klotter, C.** (2010). Gesundheit als Pflicht? Das Dilemma der Gesundheitsförderung. *Ernährung im Fokus*, 10 (5), 190–195.
- Luhmann, N.** (2008). *Die Moral der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neumark-Sztainer, D.** (2005). Preventing the broad spectrum of weight-related problems: working with parents to help teens achieve a healthy weight and a positive body image. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37 (2), 133–139.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Harris, T.** (1999). Beliefs and attitudes about obesity among teachers and school health care providers working with adolescents. *Journal of Nutrition Education*, 31 (1), 3–9.
- O'Dea, J. A.** (2005). Prevention of child obesity: «First, do no harm». *Health Education Research*, 20 (2), 259–265.

- Oevermann, U.** (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Auflage) (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Puhl, R. M., Andreyeva, T. & Brownell, K. D.** (2008). Perceptions of weight discrimination: Prevalence and comparison to race and gender discrimination in America. *International Journal of Obesity*, 32 (6), 992–1000.
- Puhl, R. M. & Heuer, C. A.** (2009). The Stigma of Obesity: A Review and Update. *Obesity*, 17 (5), 941–964.
- Puhl, R. M. & Latner, J. D.** (2007). Stigma, Obesity, and the Health of the Nation's Children. *Psychological Bulletin*, 133 (4), 557–580.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D.** (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167–176.
- Schopper, D.** (2010). *«Gesundes Körpergewicht» bei Kindern und Jugendlichen. Was haben wir seit 2005 dazugelernt?* Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Schröder, S. & Kromeyer-Hauschild, K.** (2007). Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung bei adipösen Kindern und Jugendlichen. *ErnährungsUmschau*, 54 (2), 64–69.
- Schwartz, M. B., Vartanian, L. R., Nosek, B. A. & Brownell, K. D.** (2006). The influence of one's own body weight on implicit and explicit anti-fat bias. *Obesity*, 14 (3), 440–447.
- SGE.** (Hrsg.). (2011). *Schweizer Lebensmittelpyramide. Empfehlungen zum ausgewogenen und genussvollen Essen und Trinken für Erwachsene*. Merkblatt Langfassung November 2011. Online verfügbar unter: <http://www.sge-ssn.ch/ich-und-du/essen-und-trinken/ausgewogen/schweizer-lebensmittelpyramide/> (26.03.2017).
- Simpson, F. & Lührmann, P.** (2015). Ernährungssituation von Erwachsenen aus Armutshaushalten. *ErnährungsUmschau*, 62 (3), 34–43.
- Spiekermann, U.** (2008). Übergewicht und Körperdeutungen im 20. Jahrhundert – Eine geschichtswissenschaftliche Rückfrage. In H. Schmidt-Semisch & F. Schorb (Hrsg.), *Kreuzzug gegen Fette* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiger, D. & Baumgartner Perren, S.** (2014). *«Gesundes Körpergewicht» bei Kindern und Jugendlichen. Aktualisierung der wissenschaftlichen Grundlagen* (Arbeitspapier 28). Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Su, W. & Di Santo, A. D.** (2012). Preschool Children's Perceptions of Overweight Peers. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (1), 19–31.
- Toman, E. & Experten-Netzwerk Essstörungen Schweiz.** (2014). *Empfehlungen zur Prävention von Essstörungen und Adipositas*. Online verfügbar unter: www.netzwerk-essstoerungen.ch (26.03.2017).
- Wabitsch, M. & Kunze, D.** (2015). *Konsensbasierte (S2) Leitlinie zur Diagnostik, Therapie und Prävention von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter* (Version 15.10.2015). Online verfügbar unter: www.a-g-a.de (26.03.2017).
- Willems, A. S.** (2016). Unterrichtsqualität und professionelles Lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 289–337). Münster: Waxmann.
- Winker, G. & Degele, N.** (2009). *Intersektionalität*. Bielefeld: transcript.

Autorin

Ute Bender, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Professur für Gesundheit und Hauswirtschaft, ute.bender@fhnw.ch, www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen?

Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko

Zusammenfassung Lehrpersonen sind bezüglich ihrer Einstellungen und Kompetenzen zur Nutzung digitaler Medien sehr heterogen, was wiederum unterschiedliche Integrationsstrategien und Nutzungsmuster dieser Medien zur Folge hat. Für Schulen ergibt sich hiermit die Herausforderung, einerseits die bestehende Heterogenität zu reduzieren, um Verbindlichkeit und Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu wahren, und andererseits diese Vielfalt als Chance zu nutzen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über verschiedene Dimensionen dieser Heterogenität und analysiert Bedingungen für deren Entstehen. Abschliessend werden – unter einem «Diversity»-Blickwinkel – mögliche Chancen diskutiert und Schlussfolgerungen für Schulen formuliert.

Schlagwörter digitale Medien – Heterogenität – Kompetenzen – Einstellungen – Medienintegration

Digital diversity of teachers – Challenge or opportunity for ICT-integration in schools?

Abstract Teachers are highly diverse with respect to their attitudes and competencies regarding digital media use, which gives rise to a great variety of integration strategies and patterns of use. This presents schools with the challenge of, on the one hand, reducing existing disparities in order to provide students with equal educational opportunities, and, on the other hand, of potentially benefiting from this diversity. This paper provides an overview of the different dimensions that delineate the heterogeneity of teachers' use-related preferences and analyzes the conditions which give rise to them. Potential opportunities resulting from this «diversity» and methods of addressing the inherent challenges are discussed.

Keywords digital media – diversity – digital competencies – attitudes – ICT integration

1 Herausforderungen der Integration digitaler Medien in Schulen

Angesichts der fortschreitenden Digitalisierung aller Lebensbereiche steht die Schule vor zweierlei Herausforderungen: einerseits die didaktischen Potenziale digitaler Technologien auszuschöpfen und andererseits der kommenden Generation die für das Leben in einer Informationsgesellschaft notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Schule sollte also ein Lernen *mit* Medien und ein Lernen *über* Medien ermöglichen. Eine besondere Herausforderung liegt dabei im Ausgleich unterschiedlicher Bildungsvoraus-

setzungen von Schülerinnen und Schülern, die beträchtliche Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien, insbesondere für Bildungszwecke, zeigen. In den letzten Jahren rückten digitale Medien auch deshalb auf der bildungspolitischen Agenda immer höher (z.B. D-EDK, 2015; KMK, 2016). In der Schweiz hat das Thema mit der Einführung verbindlicher Bildungsstandards und Kompetenzziele für Volksschulen – in der Romandie mit dem PER und in der Deutschschweiz mit dem Lehrplan 21 – einen höheren Stellenwert erreicht.

Dazu im Widerspruch stehen in der Schweiz – ebenso wie in Deutschland – allerdings die bisherigen schulischen Nutzungs- und Leistungsdaten bezüglich digitaler Medien, die im Vergleich mit anderen Ländern einen deutlichen Nachholbedarf aufweisen. Digitale Technologien werden in der Schweiz nur von verhältnismässig wenigen Lehrpersonen regelmässig im Unterricht eingesetzt, und das mit sehr unterschiedlichen Nutzungsstrategien und -mustern. Der vorliegende Beitrag soll einen Überblick über verschiedene Dimensionen dieser Nutzungsheterogenität und ihrer Ursachen geben. Es soll gezeigt werden, dass Lehrpersonen sich nicht nur bezüglich der Quantität und Qualität der Nutzung digitaler Medien im Unterricht unterscheiden, sondern auch bezüglich der dahinterliegenden Kompetenzen und Überzeugungen. Dies wiederum hängt mit der Heterogenität formeller und informeller Kontexte medienbezogener professioneller Entwicklung zusammen, die sowohl die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung als auch Aspekte existierender Schulkulturen und -strukturen berühren. Abschliessend soll die Frage diskutiert werden, wo Risiken und Chancen der Heterogenität, oder aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, der «digitalen Diversity» von Lehrpersonen in Schulen liegen könnten.

2 Dimensionen digitaler Heterogenität von Lehrpersonen

2.1 Heterogene Nutzung digitaler Medien im Unterricht

Auch wenn die *generelle Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien* (engl. kurz «ICT») in Schulen in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, zeigen internationale Untersuchungen wie das «Programme of International Student Assessment» (PISA) und die «International Computer and Information Literacy Study» (ICILS), dass digitale Medien in der Schweiz und in Deutschland nur unterdurchschnittlich häufig im Unterricht eingesetzt werden (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt, 2014; OECD, 2015). Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland nutzt nur etwa ein Drittel der Lehrpersonen digitale Medien mindestens wöchentlich im Unterricht. Dieser Anteil an regelmässiger Nutzung variiert zudem enorm zwischen einzelnen Bundesländern in Deutschland (25% bis 70%, vgl. Lorenz, Endberg & Eickelmann, 2016). Derartig grosse Schwankungen existieren auch zwischen einzelnen Schulen, und zwar selbst dann, wenn die technische Ausstattung relativ ähnlich ist (z.B. Petko, Prasse & Cantieni, 2013).

Solche allgemeinen Angaben zur Nutzung digitaler Medien sind für sich genommen jedoch kaum aussagekräftig, da sich dahinter *unterschiedliche ICT-Anwendungen* mit einer jeweils unterschiedlichen Qualität der unterrichtlichen Einbettung verbergen können. Studien zeigen etwa, dass in Schulen der Sekundarstufe I vor allem Internetrecherchen, Textverarbeitung und die Nutzung fachbezogener Programme gebräuchlich sind. Dagegen kommen komplexere (und webbasierte) Nutzungsweisen wie z.B. Multimediaproduktion oder die Nutzung von Lern-Management-Systemen kaum zum Einsatz (Gerick, Schaumburg, Kahnert & Eickelmann, 2014; Konsortium icils.ch, 2014). Weiterhin können solche Nutzungsformen mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen einhergehen (Förderung technischer Anwendungskompetenz, Medienkompetenz, fachliches Lernen). Die Nutzung von Textverarbeitung kann je nach Zielsetzung (z.B. Software bedienen lernen; einen Text orthografisch und grammatikalisch sicher formulieren; zusammen im Team eine Position erarbeiten) eine sehr unterschiedliche Qualität aufweisen. Gerade diese Qualität ist jedoch entscheidend dafür, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte fachliche oder fachübergreifende Kompetenzen tatsächlich besser erwerben (OECD, 2015; Petko, Cantieni & Prasse, 2016).

Studien haben deshalb versucht, jenseits der «Oberflächenstruktur» von Nutzungsfrequenzen einer bestimmten Software, verschiedene Nutzungsweisen zu identifizieren, die auch Hinweise auf *pädagogisch-didaktische «Tiefenstrukturen»* geben. Quantitative Studien haben zumeist zwei Pole identifiziert: eine konstruktivistisch-schülerzentrierte sowie eine instruktional-lehrpersonenzentrierte Nutzungsweise (z.B. Liu, 2011; Prasse, 2012; Ward & Parr, 2010). Typische Aktivitäten für einen instruktional-lehrpersonenzentrierten Einsatz sind das Einüben und Festigen von Lernstoff mithilfe fachspezifischer Lernsoftware oder die Vermittlung von Lerninhalten durch digitale Präsentationen. Demgegenüber zeigt sich bei konstruktivistisch-schülerzentrierten Anwendungen eine Nutzung digitaler Werkzeuge in der Hand der Schülerinnen und Schüler, etwa zur Unterstützung der Wissenskonstruktion, zur Erstellung von Lernprodukten und zum kollaborativen Arbeiten. Qualitative Studien auf der Grundlage von Video- und Interviewdaten zeigen ein ähnliches Bild (Schaumburg, Prasse, Tschackert & Blömeke, 2007; Schmotz, 2009). Ein stärker lehrpersonenzentrierter ICT-Einsatz war ausserdem dadurch charakterisiert, dass digitale Medien nur in vereinzelten Unterrichtsphasen und kaum anders als «klassische» Medien eingesetzt werden (z.B. Beamer statt Overhead, digitale Lückentexte). Lehrpersonen mit einem stärker konstruktivistischen Fokus scheinen zudem ein breiteres Spektrum an digitalen Möglichkeiten auszuschöpfen, wogegen stärker instruktional orientierte Lehrpersonen sich auf wenige Anwendungen beschränken, und zwar vor allem auf solche, die von der Lehrperson möglichst gut strukturiert und gesteuert werden können (Becker, 2001). Solche Zuordnungen zu Mustern sind natürlich vereinfachend – dennoch zeigen Untersuchungen, dass sich positive Einflüsse digitaler Medien auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern (z.B. Motivation) oder eine verbesserte Informations- und Computerkompetenz vermutlich eher bei schülerzentrierten und (potenziell) konstruktivistischen Nutzungsformen finden (z.B. Aesaert, Van Nijlen, Vanderlinde, Tondeur,

Devlieger & van Braak, 2015). Somit ist es bedeutsam, dass – im internationalen Vergleich – Lehrpersonen in Deutschland hinsichtlich eher schülerzentrierter Tätigkeiten besonders geringe Nutzungsfrequenzen aufweisen (Fraillon et al., 2014). Für die Schweiz liegen hier leider keine Daten vor.

Trotz der hohen Bedeutung einer differenzierten Unterscheidung der pädagogisch-didaktischen Einbettung findet man für den deutschsprachigen Raum kaum Daten, die erhellen, in welchem Umfang verschiedene Nutzungsmuster an Schulen existieren, wie stabil diese langfristig sind und wie sie sich mit zunehmender Nutzungserfahrung verändern. In früheren Untersuchungen ist man oft von einer Evolution ausgegangen, von einer eher lehrpersonenzentrierten Nutzung zu einem schülerzentriert-konstruktivistischen Integrationsmuster (z.B. Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1997). Es hat sich aber gezeigt, dass die digitalen Nutzungsformen an relativ stabile pädagogisch-didaktische Überzeugungsmuster und eingespielte Routinen gebunden sind und sich insbesondere bei weniger experimentier- und innovationsfreudigen Lehrpersonen kaum verändern.

2.2 Heterogene Überzeugungen von Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien

Ob und wie Lehrpersonen digitale Medien nutzen, hängt entscheidend davon ab, welche Einstellungen und Überzeugungen sie hierzu haben, d.h. welchen Mehrwert sie ihnen zuschreiben und welche Risiken sie damit assoziieren. Solche Einstellungen sind in persönlichen Erfahrungen begründet oder wurden von anderen übernommen und richten sich oft nicht nach einer rational ausgewogenen Aufrechnung von Pro- und Kontra-Argumenten. Einstellungen sind für die Orientierung und Handlungen von Personen besonders dann bedeutsam, wenn Ursache-Wirkungs-Beziehungen komplex sind und die Faktenlage unübersichtlich ist. Dies trifft auf viele Bereiche digitalen Lernens zu, in denen für die Lehrperson oft nicht überschaubar ist, welche Konsequenzen sich für den Unterricht und ihre Schülerinnen und Schüler konkret ergeben (Ablenkungspotenzial, fachliche Prioritäten, Leistungsentwicklung). Der in zahlreichen Studien gefundene Zusammenhang zwischen *Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien* und der Nutzung digitaler Medien im Unterricht unterstreicht deren handlungsrelevante Bedeutung (z.B. Petko, 2012). Generell können sich solche Einstellungen auf verschiedene Bereiche beziehen (Motivationsförderung, Förderung fachlicher Kompetenzen etc.), denen von Lehrpersonen eine jeweils unterschiedliche Priorität zugewiesen werden kann. So steht für einige Lehrpersonen die effektive Unterstützung einer stärker konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung im Vordergrund. Andere sehen den Hauptnutzen in einer Steigerung anwendungsbezogener Informations- und Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern, etwa um die späteren Berufschancen zu verbessern, und für eine dritte Gruppe haben digitale Medien vor allem das Potenzial, bestimmte unterrichtliche Abläufe effektiver zu gestalten (Schmotz, 2009). Ergebnisse aus ICILS 2013 zeigen, dass Lehrpersonen sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland im internationalen Vergleich weniger positive Überzeugungen äussern – insbesondere hinsichtlich der Potenziale digitaler Medien für die Unterstützung von Lernprozessen (z.B. Informations-

verarbeitung, Zusammenarbeit) und die Verbesserung fachlicher Leistungen (Gerick et al., 2014; Konsortium icils.ch, 2014).

Solche ICT-bezogenen Einstellungen sind wiederum an *allgemeinere pädagogische Überzeugungen zum Lehren und Lernen* gekoppelt. Im Vergleich zu Lehrpersonen mit konstruktivistischen pädagogischen Überzeugungen sehen Lehrpersonen mit einer stärker instruktionalen Orientierung oft weniger und vor allem andere Vorteile digitaler Medien (z.B. Veranschaulichung von Lehrinhalten, vereinfachte Unterrichtsorganisation), haben ausserdem mehr Bedenken bezüglich negativer Konsequenzen (Verlust von Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten, Ablenkungspotenzial) und meiden deshalb bestimmte Nutzungsformen (z.B. Kammerl, Unger, Günther & Schwedler, 2016; Schaumburg et al., 2007). Solche Bedenken haben konstruktivistisch orientierte Lehrpersonen weniger, da sie eine Verschiebung digitaler Expertise in die Richtung der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundene mögliche veränderte Rollenverteilung als Chance sehen.

Wenn es um die Veränderung des Rollenverhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen geht, um das Hinterfragen eigener pädagogischer Ansichten oder um den Umbau eingespielter Routinen, dann spielt auch die *Innovationsbereitschaft* einer Person eine wesentliche Rolle. Studien zur Integration digitaler Medien konnten zeigen, dass Lehrpersonen mit einer eher konstruktivistischen Unterrichtsphilosophie und positiven ICT-Einstellungen digitale Medien nur dann tiefgreifend und schülerzentriert in den Unterricht integrieren, wenn sie auch über ein gewisses Mass an Innovationsbereitschaft verfügen (z.B. Mueller et al., 2008; Prasse, 2012). Innovationsbereitschaft bezeichnet dabei die grundsätzliche Offenheit und eine positive Einstellung gegenüber neuen Ideen oder Verhaltensweisen und eine persönliche positive Kompetenzerwartung, mit unsicheren und unvorhergesehenen Situationen gut umgehen zu können. Lehrpersonen mit einer niedrigen Innovationsbereitschaft warten bei Neuerungen lieber erst ab, ob sich diese auch bewähren. Innovationsbereite Lehrpersonen können die vorhandenen Unsicherheiten bei Neuerungen in ihrem Unterricht besser «tolerieren», z.B. den vorher schwer abzuschätzenden Zeit- und Arbeitsaufwand, die Konsequenzen bei der Erreichung vorgesehener Leistungsziele oder die Reaktionen von Eltern.

2.3 Heterogene Kompetenzen von Lehrpersonen für den Einsatz digitaler Medien

Lehrpersonen benötigen vielfältige Kompetenzen, um digitale Medien lernförderlich in den Unterricht zu integrieren und die medienbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern (Eickelmann, 2010). Aus theoretischer Perspektive existieren zahlreiche Konzepte, die die unterschiedlichen Aspekte einer solchen Kompetenz von Lehrpersonen benennen. Beispielsweise beschreibt das im deutschsprachigen Raum verbreitete Konzept medienpädagogischer Kompetenz von Blömeke (2000; vgl. auch Herzig, 2007) fünf Teilkompetenzen, die neben der eigenen Fähigkeit

zum kompetenten Umgang mit digitalen Medien auf folgende Bereiche fokussieren: Die *mediendidaktische* Kompetenz bezieht sich auf die eigentliche Unterrichtsintegration digitaler Technologien; bei der *medienerzieherischen* Kompetenz geht es um die Vermittlung medienpädagogischer Themen; die *sozialisationsbezogene* Kompetenz richtet sich auf das Wissen zu den «Medienwelten» von Kindern und Jugendlichen und die *schulentwicklungsbezogene* Kompetenz beschreibt die Fähigkeit zur Mitgestaltung schulischer Rahmenbedingungen. Tiede, Grafe und Hobbs (2015) fassen diese verschiedenen Aspekte in ihrem Medienkompetenzmodell (M³K) in drei Komponenten zusammen (Lehren mit Medien, Lehren über Medien sowie – als schulentwicklungsbezogene Komponente – Medien und Schule). Aufbauend auf den Anforderungen des neuen Lehrplans 21 «Medien und Informatik» in der deutschsprachigen Schweiz wird ausserdem noch der Bereich informatikdidaktischer Kompetenz als zentrales Element herausgehoben. Hier geht es um das Wissen zu informatischen Grundkonzepten, deren Verständnis teilweise eng an medienbildnerische Themen andockt (Döbeli Honegger, 2015). In der Praxis ist es allerdings fraglich, ob ein so umfassend definierter Kompetenzbegriff von allen Lehrpersonen realisiert werden kann. Beispielsweise könnte das professionelle Selbstverständnis einer Fachlehrperson (z.B. in Mathematik) dazu führen, dass mediendidaktische Fragen zur fachlichen Nutzung eine höhere Priorität bekommen. Fachlehrpersonen aus sozialwissenschaftlichen Fächern (um ein weiteres Stereotyp aufzugreifen) finden möglicherweise, dass das Verständnis informatischer Grundkonzepte für die medienpädagogischen Ziele ihres Unterrichts nicht notwendig sei, und ein Grossteil der Lehrpersonen verortet schulentwicklungsbezogene Kompetenzen möglicherweise auf Schulleitungsebene. Im Zusammenhang mit den mediendidaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen wurde in den letzten Jahren auch das TPACK-Modell («Technological Pedagogical Content Knowledge») von Mishra und Koehler (2007) sehr prominent. Im Sinne des TPACK-Modells sollten Lehrpersonen über ein konkretes, situationsbezogenes Anwendungswissen verfügen, das technisches, pädagogisches und fachliches Wissen vereint und es ihnen ermöglicht, zu entscheiden, mit welchen digitalen Anwendungen (z.B. Wiki) welche Fachinhalte (z.B. «Der menschliche Körper») in welcher an die jeweils entsprechende Gruppe von Schülerinnen und Schüler angepassten pädagogisch-didaktischen Form (z.B. Gruppenarbeit mit hohem Anteil an Selbststeuerung) gelernt werden sollten.

Darüber, in welchem Umfang solche Kompetenzen bei Lehrpersonen tatsächlich vorhanden sind, ist wenig bekannt. Forschungsarbeiten zur ICT-Integration in Schulen konzentrieren sich vor allem auf den Aufbau technischer und didaktischer Anwendungskompetenzen zur Einbindung digitaler Medien in Unterrichtsprozesse. Die Ergebnisse aus ICILS 2013 zeigen, dass sich Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz hinsichtlich ihrer *technischen Basiskompetenzen* als kompetent wahrnehmen und hier im internationalen Vergleich durchschnittliche Werte erreichen (Gerick et al., 2014; Konsortium icils.ch, 2014). Eine differenzierte Betrachtung macht allerdings deutlich, dass sich nur ein Viertel der Lehrpersonen in Bezug auf webbasierte Anwendungen zur Kommunikation und Zusammenarbeit als kompetent einschätzt – ein im

internationalen Vergleich deutlich unterdurchschnittlicher Wert (Fraillon et al., 2014; vgl. für eine ähnliche Einschätzung im Schweizer Primarschulbereich auch Petko et al., 2013; Prasse, Egger, Imlig-Iten & Cantieni, 2016).

Insbesondere für die Realisierung stärker schülerzentrierter ICT-Unterrichtsformen sind die *pädagogisch-didaktischen Kompetenzen* der Lehrpersonen weitaus aussagekräftiger als technische Anwendungskompetenzen (z.B. Petko, 2012; Ward & Parr, 2010). Gerade hier beurteilen sich viele Lehrpersonen jedoch oft weniger positiv (z.B. Law & Chow, 2008). Eine differenzierte Betrachtung von Teilkompetenzen macht ausserdem deutlich, dass die Spannbreite bei Kompetenzen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zur Zusammenarbeit und zum Wissensmanagement mit digitalen Werkzeugen besonders gross zu sein scheint (z.B. Prasse et al., 2016). Die Unterschiede zeigen sich insbesondere zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen sowie zwischen Novizinnen und Novizen und Expertinnen und Experten. Ältere Lehrpersonen sowie Lehrpersonen mit wenig Erfahrung bei der ICT-Nutzung im Unterricht berichten die grössten Kompetenzdefizite bei der Nutzung von Internetanwendungen zum kollaborativen Arbeiten (Fraillon et al., 2014; Lorenz, Gerick, Wendt & Weischenberg, 2016). Wie bei den mediendidaktischen Kompetenzen ist auch im Bereich der *mediendidaktischen* Kompetenzen sowie der *schulentwicklungs- und der informatikbezogenen* Fähigkeiten eine ähnlich grosse Heterogenität zu vermuten. Hier existieren im deutschsprachigen Raum allerdings kaum aktuelle repräsentative Untersuchungen.

3 Bedingungen digitaler Heterogenität

3.1 Heterogene Ansätze der formellen Lehrpersonenaus- und -weiterbildung

Die bisher sehr heterogene und in grossen Teilen unzureichende Verankerung der digitalen und medienbezogenen Thematik in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung in der Schweiz und in Deutschland ist sicherlich eine der wichtigsten Quellen der grossen Heterogenität von Lehrpersonen in Bezug auf digitale Medien (Kammerl & Mayrberger, 2014). Dies erklärt zum Teil die im Durchschnitt geringen und je nach Klasse und Schule sehr unterschiedlichen Nutzungsraten digitaler Medien im Unterricht (Eickelmann, Lorenz & Endberg, 2016). So wird denn auch seit Längerem eine stärkere Verankerung medienpädagogischer, mediendidaktischer und informatischer Themen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefordert (z.B. Eickelmann, Aufenanger & Herzig, 2014; Petko & Döbeli Honegger, 2011), dies zunehmend auch auf bildungspolitischer Ebene (z.B. D-EDK, 2015; KMK, 2016).

Ein systematischer und verlässlicher Aufbau solcher Kompetenzen in der *Lehrpersonenaus- und -weiterbildung* ist allerdings in beiden Ländern noch nicht flächendeckend gegeben (Imort & Niesyto, 2014). Zwar haben in der Schweiz praktisch alle pädagogischen Hochschulen Themen im Bereich der digitalen Medien in die Ausbildung integriert,

die Umsetzung ist jedoch noch sehr unterschiedlich (Petko & Döbeli Honegger, 2011). Auch in Deutschland existieren uneinheitliche inhaltliche Zugänge sowie je nach Ausbildungsstandort unterschiedliche Verpflichtungsgrade zur Belegung der mehr oder weniger umfangreichen Studienangebote (Kammerl & Ostermann, 2010). Die Spannweite reicht von einzelnen Pflichtveranstaltungen, Wahlmodulen oder Zertifikaten bis hin zu zusätzlichen Aufbau- oder Profilstudiengängen (z.B. Herzig, Aßmann & Klar, 2014). Gross ist auch die inhaltliche Heterogenität. So findet sich das Thema «Mediendidaktik» in vielen Studienangeboten wieder; die Einbindung von Themen der Mediensozialisation und der Schulentwicklung mit digitalen Medien sowie von informatikbezogenen Themen ist hingegen noch wenig erfolgt (Eickelmann et al., 2016; Schiefner-Rohs, 2012; Tiede et al., 2015). In der deutschsprachigen Schweiz wird im Zuge der Einführung des neuen Lehrplans 21 der Bereich «Informatik» an einigen pädagogischen Hochschulen neu in die Grundbildung angehender Lehrpersonen auf allen Schulstufen integriert, doch auch hier variieren die Ansätze je nach Hochschule und bisher existiert noch kein kantonsübergreifendes Ausbildungskonzept (Döbeli Honegger & Merz, 2015). Jedoch können von der Einführung des Lehrplans 21 mit dem Modul «Medien und Informatik» in der deutschsprachigen Schweiz und des PER in der Romandie eine deutlich höhere Verbindlichkeit digitaler Themen in der Volksschule und eine Intensivierung diesbezüglicher Ausbildungsaktivitäten erwartet werden.

Neben formalen Angeboten spielen auch die unterschiedlich umfangreichen *Medienerfahrungen in der Ausbildung* und die Medieneinbindung seitens der Dozierenden an den Hochschulen sowie der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Praxisphasen eine entscheidende Rolle für den heterogenen Ausbildungsstand bei Lehrpersonen (Breiter, Welling & Stolpmann, 2010). Wie aktuelle repräsentative Untersuchungen für Deutschland zeigen, schätzt die überwiegende Mehrheit von Lehrpersonen (80%) den Anregungsgehalt der Ausbildung bezüglich medienbezogener Themen gering ein und fordert eine stärkere Vorbereitung auf den Einsatz digitaler Medien und die Förderung ICT-bezogener Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (Eickelmann et al., 2016).

Berufsbegleitende Weiterbildungsangebote haben für Lehrpersonen oft eine grössere Relevanz bezüglich der Reflexion und Entwicklung eigener medienbezogener Kompetenzen (Eickelmann et al., 2016). Das hängt mit der hier möglichen stärkeren Verknüpfung zwischen eigenen Unterrichtserfahrungen und theoretischen Inputs zusammen. Ausserdem finden im Bereich digitaler Medien dynamische Entwicklungen statt, die eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung erfordern (Herzig & Grafe, 2007). Trotz dieser Relevanz zeigt sich, dass der Besuch berufsbegleitender Weiterbildungen in den letzten Jahren in Deutschland, und in abgeschwächter Form auch in der Schweiz, im internationalen Vergleich eher gering war. So haben, bezogen auf einen Zeitraum von zwei Jahren, in Deutschland knapp 20%, in der Schweiz 30% und in Australien knapp 60% der Lehrpersonen Weiterbildungen zur ICT-Integration in den Unterricht besucht (Fraillon et al., 2014; Konsortium icils.ch, 2014). Die Weiterbildungsquoten schwanken ausserdem stark zwischen den Bundesländern in Deutschland, was in der jeweils unter-

schiedlichen inhaltlichen Ausgestaltung und Verbindlichkeit begründet liegt (Kammerl et al., 2016). Auch die Weiterbildung in der Schweiz erscheint bisher sehr uneinheitlich. Den verschiedenen Rahmen-, Orientierungs- und Lehrplänen in den Kantonen folgend haben sich unterschiedliche Programme etabliert (z.B. «Pädagogischer ICT-Support» (PICTS); «European Pedagogical ICT Licence» (EPICT), in der Schweiz neu abgelöst durch ein stärker lehrplanbezogenes Angebot verschiedener pädagogischer Hochschulen unter dem Namen «MIA 21»). Im Zuge der verbindlichen curricularen Verankerung medienbezogener Weiterbildungen durch den Lehrplan 21 werden in der deutschsprachigen Schweiz in den nächsten Jahren in den meisten Kantonen verpflichtende Weiterbildungen für Lehrpersonen aller Schulstufen durchgeführt. Hiermit existiert die Chance einer Systematisierung und Koordination der Angebote, die eine grössere Verlässlichkeit des Kompetenzstandes von Lehrpersonen mit sich bringen könnte.

3.2 Heterogene Kontexte professioneller Entwicklung: Schulstruktur und Schulkultur

In den letzten Jahren rücken neben formellen Orten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auch die informellen Kontexte für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Schulen unterscheiden sich bezüglich der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, die sie für Lehrpersonen in Bezug auf die Integration digitaler Medien bereitstellen. Auf einer strukturell-institutionellen Ebene geht es dabei um die Möglichkeit, digitale Medien in der Schule überhaupt in adäquater Weise nutzen zu können (z.B. Infrastruktur und Support, Anpassung schulischer Abläufe und Reglemente, curriculare Verbindlichkeiten). Auf einer kulturellen Ebene geht es um die Ermöglichung professioneller Lernprozesse für die Lehrpersonen (z.B. lernförderliches Medien- und Innovationsklima). Drei zentrale Aspekte sollen kurz skizziert werden.

Schulen verfügen in der Schweiz und in Deutschland über sehr *heterogene Infrastrukturen* (Endberg & Lorenz, 2016), was vor allem auf föderalistische Strukturen zurückzuführen ist, in welchen kommunale Schulträger die digitale Infrastruktur finanzieren müssen. Die relevanten Unterschiede beziehen sich heute weniger auf eine grundsätzliche Verfügbarkeit von Computern, sondern zunehmend auf die Qualität der Netzwerkverbindungen und die Möglichkeit, mobile und möglichst persönliche Geräte der Schülerinnen und Schüler verlässlich im Unterricht nutzen zu können. 2013 konnten laut ICILS 2013 in Deutschland nur ca. 16% der Achtklässlerinnen und Achtklässler auf der Sekundarstufe 1 ihre eigenen bzw. schuleigene persönliche Geräte im Unterricht nutzen, ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittlicher Wert (Fraillon et al., 2014). Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland ist aber in den letzten Jahren eine Vielzahl von Projekten mit 1:1-Ausstattungen oder als Bring-Your-Own-Device-Modell (BYOD) gestartet. Die verlässliche Präsenz mobiler Geräte im Unterricht bringt für Lehrpersonen eine qualitativ andere Situation mit sich und zeigt sich in empirischen Untersuchungen zumeist auch in einer höheren Nutzungsfrequenz und Kompetenz der

Lehrpersonen sowie in einer verstärkten Realisierung von Lernpotenzialen für den Unterricht (z.B. Kammerl et al., 2016; Prasse et al., 2016).

Schulleitungen nehmen ihre Führungsrolle bei der Integration digitaler Medien in die Unterrichts- und Schulprozesse sehr unterschiedlich wahr (z.B. Breiter, 2014; Gerick, Eickelmann, Drossel & Lorenz, 2016). Die bedeutsame Rolle der Schulleitungen bezieht sich zum einen auf die aktive Gestaltung unterstützender Massnahmen und Strukturen (z.B. Weiterbildungsplanung; Entwicklung von Medien- und IT-Konzepten). Zum anderen beeinflussen sie auf einer kulturellen Ebene die Integration digitaler Medien, indem sie beispielsweise die Bedeutung des Themas in ihrer Schule deutlich machen und eine Schulidentität entwickeln, in der digitale Medien einen selbstverständlichen Platz einnehmen. Aktuelle Studien zeigen hier für Deutschland und die Schweiz keine durchgängige Akzeptanz dieser Rolle seitens der Schulleitungen (Fraillon et al., 2014). Im internationalen Vergleich räumen Schulleitungen in Deutschland und vor allem in der Schweiz unterstützenden Massnahmen für die schulische ICT-Integration eine vergleichsweise geringere Priorität ein. Für die Schweiz betrifft dies vor allem die geringe Priorisierung einer schuladministrativen Unterstützung der professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen im ICT-Bereich und der Schaffung zeitlicher Rahmenbedingungen für die Entwicklung digital unterstützten Unterrichts (Fraillon et al., 2014). Die fehlende Priorität einer Integration digitaler Medien an ihrer Schule ist für zwei Drittel der Schweizer Lehrpersonen ein wichtiger Hinderungsgrund für deren Nutzung im Unterricht (Konsortium icils.ch, 2014).

Heterogen sind Schulen auch bezüglich eines unterstützenden Medien- und Innovationsklimas. Hier haben sich eine entsprechende Kooperationskultur und eine Innovationsorientierung der Schule als bedeutsam für die Integration digitaler Medien in den Unterricht erwiesen (z.B. Dexter, Anderson & Ronnkvist, 2002; Prasse, 2012). Das gilt umso mehr, je grösser Neuartigkeit und Veränderungserfordernisse für die Lehrpersonen sind. Dies ist z.B. der Fall, wenn in einem ehemals lehrpersonenzentrierten Unterricht digitale Tools in nun konstruktivistische Lernszenarien eingebettet werden sollen, die auch bei den Schülerinnen und Schülern neue Kompetenzen erfordern (z.B. Selbstregulation). Die von den Lehrpersonen hierfür erforderliche Innovationsbereitschaft und die nötige Kompetenzentwicklung sollten durch eine Schulkultur unterstützt werden, die Experimentierfreude unterstützt, zur Veränderung von Routinen ermutigt und die damit verbundenen Risiken (und Fehlschläge) toleriert und abfedert. Die Kommunikations- und Kooperationsprozesse einer Schule haben hierbei eine zentrale Funktion, da sie den Erfahrungsaustausch und den Wissensaufbau hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien fördern und Unterstützung bei auftretenden Problemen und Konflikten bieten. Gerade solche Kooperationsformen werden in Bezug auf digitale Themen jedoch in Deutschland und der Schweiz in sehr geringem Umfang praktiziert (Fraillon et al., 2014; Konsortium icils.ch, 2014). Beispielsweise nutzen in der Schweiz nur 27%, in Deutschland sogar nur 19%, in Australien dagegen 57% der Lehrpersonen die Möglichkeit, andere Lehrpersonen bei der ICT-Nutzung zu beobachten. Hinsicht-

lich der gemeinsamen Entwicklung digital unterstützter Unterrichtsstunden oder bezüglich des Teilens und gemeinsamen Evaluierens digitaler Lernressourcen werden ähnliche Defizite sichtbar, wobei auch hier enorme Unterschiede zwischen Schulen und Schulregionen existieren (Welling, Lorenz & Eickelmann, 2016).

4 Strategien zum Umgang mit digitaler Heterogenität von Lehrpersonen

Wie gezeigt wurde, sind Lehrpersonen nicht nur in ihrer Nutzung digitaler Medien im Unterricht sehr unterschiedlich, sondern auch in den dahinterliegenden pädagogisch-didaktischen Überzeugungen, in ihrer Innovationsbereitschaft und in ihren Kompetenzen bezüglich der Nutzung digitaler Medien. Unterschiedliche formelle und informelle Aus- und Weiterbildungskontexte bedingen bzw. verstärken diese Unterschiede. Diese Heterogenität bei der Integration digitaler Medien ist insbesondere im Hinblick auf wenig medienaffine Lehrpersonen durchaus kritisch zu sehen: Es darf für Schülerinnen und Schüler nicht dem Zufall überlassen bleiben, welche digitalen bzw. medialen Praktiken sie in ihrer Schule erleben und in Bezug auf ihr eigenes Medienhandeln reflektieren. In der Schweiz wurden mit dem Lehrplan 21 und dem PER diesbezüglich wichtige Weichenstellungen vorgenommen, die zu einer Vereinheitlichung in Bezug auf bestimmte Basisstandards und die damit einhergehende Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen führen könnten. Für den Schritt zu einer umfassenden und vielseitigen Mediennutzung und -thematisierung in Schulen, die nicht nur lehrpersonen-zentrierte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler aktivierende Lernformen beinhaltet, kommt es vor allem darauf an, inwieweit Schulen sowohl ein professionelles Lernumfeld für Lehrpersonen als auch einen Lern- und Arbeitsraum für Schülerinnen und Schüler gestalten, in dessen Rahmen diese dazu befähigt werden, vielfältige Medienkompetenzen aufzubauen.

Für Schulen stellt sich hier akut die Herausforderung, alle Lehrpersonen in Bezug auf bestimmte Basisstandards auf ein grundlegendes Kompetenzniveau zu heben und die Heterogenität bestehender Zugänge zur Nutzung digitaler Medien gleichzeitig als Chance zu nutzen. Eine solche Vielfalt an Fähigkeiten und Einstellungen muss in diesem Kontext nicht notwendigerweise als Hindernis oder Defizit, sondern kann potenziell auch als Bereicherung gesehen werden – beispielsweise indem unterschiedliche Unterrichtsideen und -praktiken in der Schule ausprobiert und «getestet» werden oder indem die unterschiedliche Mediensozialisation von Lehrpersonen produktiv für den medienpädagogischen Diskurs in Unterricht und Schule genutzt wird. Ein solcher Fokus auf die «Diversity» von Lehrpersonen ermöglicht es also, nach den möglicherweise auch positiven Potenzialen verschiedenartiger Erfahrungen und Sichtweisen zu fragen (Prengel, 2006).

Um solche Potenziale nutzen zu können, benötigt es eine Schulkultur, in der Lehrpersonen gemeinsam Visionen und Praktiken für den Einsatz digitaler Medien und den Umgang mit digitalen bzw. medienpädagogischen Themen entwickeln (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). So ist es bei der Entwicklung von Strategien und Konzepten bedeutsam, dies nicht nur den ICT-Verantwortlichen oder einer Gruppe besonders medienaffiner Lehrerinnen und Lehrer zu überlassen, sondern Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Ansichten zur ICT- und Medienintegration miteinzubeziehen. Die Zusammensetzung solcher Teams hat Konsequenzen für konkrete Entscheidungen hinsichtlich der organisatorischen, infrastrukturellen oder curricularen Ausgestaltung. Ferner kann die Integration digitaler Medien stagnieren, wenn sich Teile des Kollegiums «abgehängt» fühlen und sich aus schulischen Prozessen ausklinken. Dies ist auch eine Frage der schulischen Wertschätzung unterschiedlicher Arten von langjährig gewachsener Unterrichtsexpertise und einer Unterrichtsarbeit, die auch ohne digitale Medien exzellent sein kann.

Eine umfassende Medienintegration muss nicht unbedingt von jeder Lehrperson geleistet werden. Teilspezialisierungen von Lehrpersonen in Bezug auf bestimmte Medienaktivitäten können in Schulen Sinn ergeben, in denen sich Lehrpersonen genau absprechen, wer in seinen Fächern welche Aktivitäten durchführt und über welche spezifische Expertise verfügt (z.B. Team- oder Fächerportfolio, vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010). Darauf aufbauend kann die Schule z.B. schulinterne «Mediencurricula» entwickeln, in denen Lehrplanziele, konkrete Medienaktivitäten und die Verantwortlichkeit bestimmter Lehrpersonen oder Fächer gekoppelt werden. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist es vor allem wichtig, dass sie verlässlich ein vielfältiges Angebot digitaler bzw. medialer Lerngelegenheiten für den Kompetenzaufbau nutzen können.

Der Aufbau professioneller Expertise von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit und über digitale Medien ist letztlich ein langjähriger Prozess, der durch eine Kultur professionellen Experimentierens und einen Fokus auf sichtbares Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden sollte. Hierin unterscheidet sich die Einführung digitaler Medien kaum von anderen Projekten, in denen die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im Zentrum steht (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Schulische Communities of Practice können dabei helfen, Unsicherheit zu reduzieren und Vertrauen zu schaffen, und auf dieser Basis ein gemeinsames Lernen ermöglichen (Law & Chow, 2008). Mögliche Instrumente sind z.B. Teamteaching, kollegiale Hospitationen und die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien bzw. digitalen Lernangeboten.

Schliesslich sollte das Thema «Digitale Heterogenität» von Lehrpersonen auch ausserhalb der Schule, und hier vor allem in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung, umfassend diskutiert und bearbeitet werden. Dies bedeutet aktuell vor allem die Entwicklung verbindlicher Ausbildungsstandards und Kompetenzziele für Lehrpersonen,

einen grösseren Umfang an entsprechenden praktischen Lerngelegenheiten schon in der Ausbildung sowie unter einer «Diversity»-Perspektive die Vermittlung der Fähigkeit zu einem kritisch und fundiert geführten Dialog über Ziele und Konsequenzen unterschiedlicher digitaler bzw. medialer schulischer Praktiken.

Literatur

- Aesaert, K., Van Nijlen, D., Vanderlinde, R., Tondeur, J., Devlieger, I. & van Braak, J.** (2015). The contribution of pupil, classroom and school level characteristics to primary school pupils' ICT competences: A performance-based approach. *Computers & Education*, 87, 55–69.
- Becker, H. J.** (2001). *How are teachers using computers in instruction?* Paper presented at the 2001 Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Blömeke, S.** (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Breiter, A.** (2014). Medienintegration als Teil der Schulentwicklung – Herausforderungen für die Schulleitung. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 436–444). Köln: Wolters Kluwer.
- Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E.** (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 64). Berlin: Vistas.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N.** (2009). Research Review / Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46–53.
- D-EDK.** (2015). *Lehrplan 21*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Online verfügbar unter: www.lehrplan.ch (15.06.2017).
- Dexter, S. L., Anderson, R. E. & Ronnkvist, A. M.** (2002). Quality technology support: What is it? Who is it? And what differences does it make? *Journal of Educational Computing Research*, 26 (3), 265–285.
- Döbeli Honegger, B.** (2015). *Digitale Kompetenzen von Lehrpersonen für den Lehrplan 21*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Döbeli Honegger, B. & Merz, T.** (2015). Fachdidaktik Medien und Informatik – Ein Beitrag zur Standortbestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 256–263.
- Eickelmann, B.** (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Aufenanger, S. & Herzig, B.** (2014). *Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Deutsche Telekom-Stiftung.
- Eickelmann, B., Lorenz, R. & Endberg, M.** (2016). Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 148–179). Münster: Waxmann.
- Endberg, M. & Lorenz, R.** (2016). Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrkräften in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 180–208). Münster: Waxmann.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A.** (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (3), 255–284.

- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E.** (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Cham: Springer.
- Gerick, J., Eickelmann, B., Drossel, K. & Lorenz, R.** (2016). Perspektiven von Schulleitungen auf neue Technologien in Schule und Unterricht. In B. Eickelmann, J. Gerick, K. Drossel & W. Bos (Hrsg.), *ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen* (S. 60–92). Münster: Waxmann.
- Gerick, J., Schaumburg, H., Kahnert, J. & Eickelmann, B.** (2014). Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2013. Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 147–198). Münster: Waxmann.
- Herzig, B.** (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 283–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzig, B., Abmann, S. & Klar, T.-M.** (2014). Grundbildung Medien im Profilstudium im Lehramt. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 65–80). München: kopaed.
- Herzig, B. & Grafe, S.** (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Bonn: Deutsche Telekom AG.
- Imort, P. & Niesyto, H.** (Hrsg.). (2014). *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.
- Kammerl, R. & Mayrberger, K.** (2014). Medienpädagogik in der Lehrerbildung. Zum Status quo dreier Standorte in verschiedenen deutschen Bundesländern. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 81–94). München: kopaed.
- Kammerl, R. & Ostermann, S.** (2010). *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein.
- Kammerl, R., Unger, A., Günther, S. & Schwedler, A.** (2016). *BYOD – Start in die nächste Generation. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Pilotprojekts*. Hamburg: Universität Hamburg.
- KMK.** (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt»*. Berlin: KMK.
- Konsortium icils.ch.** (2014). *Schweiz First Findings. Internationale Computer- und Informationskompetenzstudie (ICILS 2013) – Vorläufiger Bericht: Erste Fassung*. Online verfügbar unter: http://www.icils.ch/blog/wp-content/uploads/2014/11/First-Findings_-Bericht_1.Fassung_DE.pdf (18.01.2015).
- Law, N. & Chow, A.** (2008). Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. In N. Law, W. J. Pelgrum & T. Plomp (Hrsg.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA-SITES 2006* (S. 182–221). Hongkong: CERC-Springer.
- Liu, S.H.** (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56 (4), 1012–1022.
- Lorenz, R., Endberg, M. & Eickelmann, B.** (2016). Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. Aktuelle Ergebnisse für 2016 und der Trend seit 2015. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 80–109). Münster: Waxmann.
- Lorenz, R., Gerick, J., Wendt, H. & Weischenberg, J.** (2016). Einschätzung von Sekundarstufenlehrkräften zu ihren Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien in Lehr- und Lernprozessen. In B. Eickelmann, J. Gerick, K. Drossel & W. Bos (Hrsg.), *ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen* (S. 119–142). Münster: Waxmann.
- Mishra, P. & Koehler, M.J.** (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber

- & D. Willis (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (S. 2214–2226). Chesapeake, VA: AACE.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. & Specht, J.** (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51 (4), 1523–1537.
- OECD.** (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing.
- Petko, D.** (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: sharpening the focus of the «will, skill, tool» model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58 (4), 1351–1359.
- Petko, D., Cantieni, A. & Prasse, D.** (2016). Perceived quality of educational technology matters: A secondary analysis of students' ICT use, ICT-related attitudes and PISA 2012 test scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54 (8), 1070–1091.
- Petko, D. & Döbeli Honegger, B.** (2011). Digitale Medien in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe, Ansätze und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (2), 155–171.
- Petko, D., Prasse, D. & Cantieni, A.** (2013). *ICT im Unterricht der Primarstufe. Ergebnisse einer empirischen Bestandsaufnahme im Kanton Thurgau*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Prasse, D.** (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen*. Münster: Waxmann.
- Prasse, D., Egger, N., Imlig-Iten, N. & Cantieni, A.** (2016). *Lernen und Unterrichten in Tabletklassen. 1. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Prengel, A.** (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandholtz, J.H., Ringstaff, C. & Dwyer, D.C.** (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Schaumburg, H., Prasse, D., Tschackert, K. & Blömeke, S.** (2007). *Lernen in Notebook-Klassen. Analysen und Ergebnisse*. Bonn: Verlag Schulen ans Netz.
- Schiefner-Rohs, M.** (2012). Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 359–387). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmotz, C.** (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien*. Unveröffentlichte Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Tiede, J., Grafe, S. & Hobbs, R.** (2015). Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. *Peabody Journal of Education*, 90 (4), 533–545.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S.** (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ward, L. & Parr, J.M.** (2010). Revisiting and reframing use: Implications for the integration of ICT. *Computers & Education*, 54 (1), 113–122.
- Welling, S., Lorenz, R. & Eickelmann, B.** (2016). Kooperation von Lehrkräften der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 236–263). Münster: Waxmann.

Autorin und Autoren

Doreen Prasse, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, doreen.prasse@phsz.ch
Beat Döbeli Honegger, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, beat.doebeli@phsz.ch
Dominik Petko, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, dominik.petko@phsz.ch

Schriftliche Ergebnisrückmeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium?

Denise Depping und Timo Ehmke

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird ein Tool zur Anregung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium vorgestellt und evaluiert. Dessen Grundlage bildet die Annahme, dass neben Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten auch die Reflexion von Wissensinhalten und Überzeugungen zur Entwicklung von Professionalität beiträgt. Nach der Teilnahme an der Level-Studie, in der das pädagogisch-psychologische Unterrichtswissen von Lehramtsstudierenden untersucht worden war, erhielten im Sommer 2015 $N=50$ und im Frühjahr 2016 $N=61$ Studierende detaillierte schriftliche Rückmeldungen zu ihren Ergebnissen in einem unterrichtsbezogenen Wissenstest und einem Videotest zur Analyse von Unterrichtsqualität. In einer schriftlichen Befragung zu den Rückmeldungen gaben ungefähr zwei Drittel der Studierenden an, sich intensiv mit der Rückmeldung auseinandergesetzt zu haben. Dieses und weitere Ergebnisse werden vorgestellt und kritisch diskutiert.

Schlagwörter Lehramtsstudium – professionelle Kompetenz – Reflexion

Written feedback on instructional knowledge – a suitable means of promoting reflection in initial teacher education?

Abstract This article presents and evaluates a tool designed to promote reflection in initial teacher education. The tool is grounded in the assumption that professional knowledge, beliefs, motivational factors, self-regulatory skills and the ability to reflect on one's content knowledge and beliefs all contribute to the development of professional competence. After participating in the Level study, which measured the pedagogical and psychological knowledge of pre-service teachers, the students (summer 2015: $N=50$; spring 2016: $N=61$) received detailed written feedback on their results in a test covering domains of instructional knowledge and a video test concerning the analysis of instructional quality. In a written questionnaire, approximately two-thirds of the students reported that they had studied the feedback intensively. We present this finding along with other results and discuss them critically.

Keywords teacher education – professional competence – reflection

1 Einleitung

Das Wissen von Lehrkräften über Lehren und Lernen hängt positiv mit der Effektivität ihres Unterrichts zusammen (Darling-Hammond, 2000, S. 167). Im Idealfall verfügen

Lehrerinnen und Lehrer mit hoher Expertise über ein profundes Wissen, zum Beispiel über Unterrichtsmethoden und die Motivation von Lernenden (deklaratives Wissen), und sie können dieses Wissen in spezifischen Unterrichtssituationen anwenden (prozedurales Wissen) (Bromme, 1992, S. 43). Weitere Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften sind motivationale Orientierungen, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006).

Zusätzlich gilt die Reflexion von Überzeugungen als wichtiger Aspekt für die Entwicklung der Professionalität von Lehrkräften (Reilley Freese, 1999). Da Überzeugungen und Wissen eng miteinander verbunden sind und Handlungen beeinflussen können (Reusser, Pauli & Elmer, 2011), ist auch die Reflexion von Wissen bedeutend für den Aufbau professioneller Kompetenz. Die meisten Studien zur Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beziehen sich auf Praxiserfahrungen. Zur Anregung reflexiver Denkprozesse werden häufig Lernjournale, Portfolios oder Essays eingesetzt (Griffiths, 2000). Instrumente für die Reflexion von professionellem Wissen außerhalb von Praxiserfahrungen fehlen im Lehramtsstudium bislang noch. Ein Tool, das die professionelle Entwicklung von Lehrkräften unterstützen soll, sind Ergebnisrückmeldungen in Schulleistungsstudien. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen sollen selbstreflexive Prozesse angeregt werden, die zu Verhaltensänderungen (z.B. Fortbildungsaktivitäten) und zur weiteren Entwicklung professioneller Kompetenz beitragen (Groß Ophoff, 2012). In dieser Studie soll untersucht werden, ob solche Ergebnisrückmeldungen auf das Lehramtsstudium übertragbar sind und mit der Entwicklung von Aspekten professioneller Kompetenz und Selbstreflexion zusammenhängen.*

2 Selbstreflexion im Lehramtsstudium

Nach Dewey (1951, S. 6) besteht reflektierendes Denken «in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Absicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt». Der Prozess des reflexiven Denkens wird häufig durch Zweifel oder Irritationen ausgelöst. Diese entstehen durch neue Informationen, die im Widerspruch zum eigenen Wissen oder zur angenommenen Wahrheit stehen. Wenn die neuen Informationen wahr sind, so muss das bislang für wahr gehaltene Wissen verändert werden. Die modifizierten Wissensinhalte werden abschliessend erneut auf ihre Übereinstimmung mit der Realität überprüft (Dewey, 1951). Der Prozess des reflexiven Denkens ist den drei Phasen der Selbstregulation sehr ähnlich (Zimmerman, 2000). Diese lassen sich unterteilen in die Handlungsplanung (präaktional), die Handlungsausführung, -überwachung und -regulation (aktional) und die Evaluation von Handlungsergebnissen (postaktional). Zur Bewertung von Handlungsergebnissen können unterschiedliche

* Unser ausdrücklicher Dank gilt den Gutachtenden für ihre konstruktiven und wertvollen Rückmeldungen.

Kriterien herangezogen werden: Vergleiche mit festgelegten Standards (kriterial), mit früheren Handlungsergebnissen (individuell, temporal) oder mit Leistungen anderer (sozial). Die Evaluation und die Reflexion der Handlungsergebnisse bieten Möglichkeiten zur Veränderung und Optimierung künftiger Handlungen. Aus diesem Grund kann die postaktionale reflexive Phase als bedeutsam für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz angesehen werden.

In Studien zur Professionalisierung von Lehrkräften wird oft auf das Werk «The Reflective Practitioner» von Donald Schön (1983) verwiesen. Schön (1983) beschreibt Reflexion als das Bewusstmachen von zugrunde liegenden Annahmen, die die Interpretation von Situationen beeinflussen und zu spezifischen Handlungen führen. Reflexive Prozesse können entweder nach einer Handlung («reflection-on-action») oder während einer Handlung («reflection-in-action») stattfinden. Dieser Reflexionsansatz ist vor allem auf die professionelle Handlungskompetenz bezogen, die vermutlich erst in späteren Phasen der Lehramtsausbildung entwickelt wird.

Das Erlernen reflexiven Denkens benötigt Zeit und Gelegenheiten. Daher sollten bereits in frühen Phasen der Lehramtsausbildung Angebote zur Förderung reflexiver Denkprozesse geschaffen werden (Hatton & Smith, 1995, S. 36). Für die Lehramtsausbildung gilt jedoch eine Besonderheit, die Selbstreflexion erschwert und die in keinem anderen Studiengang in diesem Maße beobachtbar ist: Studierende sind durch ihre eigene Schullaufbahn vermeintliche «Insider» in Bezug auf die optimale Gestaltung von Unterricht und haben bestimmte Überzeugungen bereits verfestigt. Daher ist es für sie besonders schwierig, ihre Konzepte über effektiven Unterricht zu überdenken und zu verändern (Pajares, 1992). Hatton und Smith (1995) führen als weitere Hindernisse an, dass Studierende aus Angst vor Blossstellung ihre Überzeugungen nicht öffentlich äußern möchten und Reflexion kein essenzieller Bestandteil der Lehramtsausbildung sei (Hatton & Smith, 1995, S. 37–38). Aufgrund der bereits verfestigten Überzeugungen und des vermeintlichen Wissens über guten Unterricht sind Reflexionsgelegenheiten in der Lehramtsausbildung jedoch besonders wichtig. Als geeignete Methoden zur Initiierung von Reflexionsprozessen in der universitären Ausbildungsphase werden zum Beispiel forschendes Lernen und schriftliche Unterrichtsreflexionen genannt (Roters, 2016, S. 49–54).

3 Feedback

Feedback ist eine Information über eine Leistung oder ein Verständnis, die von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung gestellt wird (z.B. Lehrerinnen und Lehrer, Peers, Bücher) (Hattie & Timperley, 2007, S. 81). Inhalt und Komplexität von Feedback können sehr unterschiedlich sein: Einfache Varianten informieren zum Beispiel darüber, wie viele Aufgaben in einem Test richtig beantwortet wurden («knowledge of performance», KP). Elaboriertere Formen enthalten zum Beispiel Hin-

weise zur richtigen Lösungsstrategie («knowledge on how to proceed», KH) (Müller & Ditton, 2014, S. 16–17). Feedback kann sich auf Aufgaben, Lösungsprozesse, selbstregulative sowie metakognitive Prozesse und die Person beziehen (Hattie & Timperley, 2007, S. 86). Wie in der postaktionalen Phase der Selbstregulation werden unterschiedliche Bezugsnormen als Bewertungsmaßstäbe verwendet. Die temporale Bezugsnorm, die Lernentwicklungen aufzeigt, gilt als motivationsförderlich, da sie Gefühle von Selbstwirksamkeit generieren kann. Für Selektionsentscheidungen sind soziale oder kriteriale Vergleiche geeignet. Soziale Vergleiche hängen jedoch stark von der gewählten Bezugsgruppe ab. Die kriteriale Bezugsnorm begegnet dieser Problematik mit Cut-off-Werten, die im Vorfeld bestimmt werden und als Grenzen für bestimmte Leistungsniveaus fungieren. Die relativ grobe Unterteilung in Leistungsniveaus (z.B. Mindest-, Regel- und erhöhte Standards) berücksichtigt allerdings nicht Entwicklungen innerhalb einer Niveaustufe (vgl. Groß Ophoff, 2012, S. 40–44).

Effektives Feedback sollte unter anderem folgende Voraussetzungen erfüllen: Es sollte Angaben zu den zu erreichenden Zielen enthalten und Hinweise dazu geben, welche Fortschritte in Richtung der Ziele gemacht werden und welche Aktivitäten für bessere Fortschritte unternommen werden müssen (Hattie & Timperley, 2007, S. 86). Feedback sollte zudem möglichst zeitnah gegeben werden und eine persönliche Relevanz für Lernende haben (Leiss & Rakoczy, 2013, S. 85). Schriftliches Feedback ist mündlichem Feedback vorzuziehen (Kopp & Mandl, 2014, S. 156). In der von Kluger und DeNisi (1996) entwickelten Feedback-Interventionstheorie (FIT) werden unterschiedliche Wirkungsweisen von Feedback beschrieben. Feedback mit konkreten Lösungshinweisen wirkt sich direkt auf die Leistung aus. Für Feedback, das sich beispielsweise auf Lernentwicklungen bezieht, werden motivationale Effekte angenommen (Kluger & DeNisi, 1996, S. 266–268).

In der Schule und an der Universität werden häufig mündliche Rückmeldungen zu Referaten und Wortmeldungen gegeben, während schriftliches Feedback zur Beurteilung von Hausaufgaben erteilt wird. Eine andere Form von Feedback stellen schriftliche Ergebnismeldungen in Systemmonitorings (z.B. Schulleistungsstudien) dar. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen sollen Entwicklungsprozesse auf Klassen- und Schulebene angeregt werden (Groß Ophoff, 2012, S. 39). Neben den Ergebnissen auf Individual-, Klassen- und Schulebene werden zusätzlich Informationsmaterialien (z.B. zur Unterrichtsentwicklung) zur Verfügung gestellt. Als Qualitätskriterien dieser Rückmeldungen gelten verständliche und prägnante Textabschnitte sowie grafische Darstellungen und die Bereitstellung unterschiedlicher Bezugsnormen zur Bewertung der Ergebnisse. Lehrkräfte schätzen ausserdem die wahrgenommene Nützlichkeit als wichtig ein (Groß Ophoff, 2012, S. 45–46). Diese Kriterien tragen zur tatsächlichen Nutzung der Rückmeldungen bei (Groß Ophoff, 2012, S. 56–57). Analog zu Kluger und DeNisi (1996) werden unterschiedliche Wirkungsweisen der Ergebnismeldungen beschrieben: Eine direkte bzw. instrumentelle Nutzung liegt vor, wenn aufgrund des Feedbacks Fortbildungen besucht oder die Informationsmate-

rialien genutzt werden. Bei einer indirekten Nutzung führt die Auseinandersetzung mit der Rückmeldung zu einer Änderung von Überzeugungen oder Einstellungen, die sich wiederum auf Handlungen auswirken (Groß Ophoff, 2012, S. 58). In unterschiedlichen Studien wird berichtet, dass Lehrkräfte sich mehrheitlich intensiv mit den Rückmeldungen auseinandersetzen und sie überwiegend als verständlich und nützlich bewerten (Groß Ophoff, 2012, S. 67). Ausserdem wurden positive Effekte der wahrgenommenen Nützlichkeit, der Verständlichkeit und der Auseinandersetzung mit der Rückmeldung auf berichtete Fortbildungsaktivitäten gefunden (Groß Ophoff, 2012, S. 68–69). Es ist anzunehmen, dass auch Studierende von dieser Form des Feedbacks profitieren können.

4 Zusammenhänge zwischen Feedback, Selbstreflexion und professioneller Kompetenz

Sowohl in Ansätzen zum Feedback als auch in Ansätzen zur Selbstreflexion stehen Vergleiche zwischen intendierten und erreichten Zielen – bzw. zwischen dem, was für wahr gehalten wird, und der Wahrheit – im Fokus. Handlungsergebnisse werden in beiden Konstrukten mithilfe unterschiedlicher Bezugsnormen evaluiert mit dem Ziel, Abweichungen vom angestrebten Ziel zu verringern. Die Reflexionsbereitschaft gilt ausserdem als entscheidender Faktor für die Auseinandersetzung mit Rückmeldungen und ihre Nutzung (Groß Ophoff, 2012, S. 73).

Im Zusammenhang mit Aspekten professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, S. 497) können Rückmeldungen über korrekte Aufgabenlösungen zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung führen (Hattie & Timperley, 2007, S. 93). Ein stärkeres Kompetenzerleben wiederum kann sich positiv auf die intrinsische Motivation auswirken (Sansone, 1989, S. 344). In umgekehrter Richtung geht das Vertrauen in eigene Kompetenzen mit einem stärkeren Bedürfnis nach Feedback und Selbstreflexion einher (Runhaar, Sanders & Yang, 2010, S. 1158). Ausserdem werden Zusammenhänge zwischen dem inhaltlichen Interesse, der wahrgenommenen Nützlichkeit der Rückmeldung und der intrinsischen Motivation bei Lernenden berichtet (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014, S. 184). Personen mit reifen epistemologischen Überzeugungen sehen vermutlich einen grösseren Nutzen in Feedback als Informationsquelle und weisen eine grössere Bereitschaft zur Selbstreflexion auf (vgl. Hofer & Pintrich, 1997). Intrinsische Motivation, eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und die Fähigkeit zur Selbstreflexion wiederum sind mit einem umfassenderen Professionswissen verbunden (z.B. Blüthmann, Ophardt, Thiel & Felsberger, 2011).

5 Forschungsfragen

Die TEDS-M-Studie (Blömeke, 2010) und die LEK-Studie (König & Seifert, 2012) erfassen als Systemmonitoring die Lernstände und Lernentwicklungen von Lehramtsstudierenden. Jedoch wird im Gegensatz zum Bildungsmonitoring auf Schulebene kein Rückmeldeformat erstellt, das zu Entwicklungsprozessen in der Praxis beitragen kann. Bisher gibt es keine Untersuchung, die die Zusammenhänge und Wirkungen solcher Rückmeldeformate im Bereich der tertiären Bildung analysiert hat. Auf dieses Forschungsdesiderat soll mit der folgenden Studie eingegangen werden. Es soll untersucht werden, ob sich die Befunde für Rückmeldungen in Schulleistungsstudien auf universitärer Ebene replizieren lassen. Darüber hinaus soll analysiert werden, ob weitere Zusammenhänge zwischen Feedback und professioneller Kompetenz existieren.

Lehramtsstudierende der Leuphana Universität Lüneburg nahmen zu zwei Messzeitpunkten (MZP) an einer Studie zu Lernentwicklungsverläufen im Lehramtsstudium teil (Level-Studie). Im Anschluss erhielten die Studierenden eine Ergebnisrückmeldung, die an solche aus Schulleistungsstudien angelehnt ist und Literaturempfehlungen zur Erweiterung ihres Wissens enthält. Mithilfe einer anschließenden Feedbackbefragung sollten folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie bewerten Lehramtsstudierende die Verständlichkeit und die Qualität der Ergebnisrückmeldung?
2. Wie schätzen Lehramtsstudierende die Wichtigkeit einzelner Bestandteile der Ergebnisrückmeldung ein?
3. Wie intensiv setzen sich Lehramtsstudierende mit der Rückmeldung auseinander?
4. Nehmen Lehramtsstudierende die Rückmeldung als nützlich wahr und werden sie zur Reflexion ihres Wissens angeregt?
5. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Aspekten professioneller Kompetenz und dem wahrgenommenen Nutzen sowie dem Grad der Auseinandersetzung mit der Ergebnisrückmeldung?

6 Untersuchungsdesign und Methode

Im Folgenden soll zunächst die Level-Studie beschrieben werden, die die Grundlage für die Erstellung der Ergebnisrückmeldung bildet. Im Anschluss daran wird genauer auf die Feedbackbefragung eingegangen, mit der die Rezeption der Rückmeldung durch die Studierenden untersucht wird.

6.1 Level-Studie

Die Level-Studie ist ein Monitoring an der Leuphana Universität Lüneburg, mit dem Zusammenhänge zwischen Lerngelegenheiten und dem Erwerb pädagogisch-psychologischen Unterrichtswissens untersucht werden. Im Wintersemester 2014/2015 nahmen $N = 96$ Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fachsemester an der Untersuchung teil, im Wintersemester 2015/2016 waren es $N = 274$.

Die Studierenden bewerten zunächst eine siebenminütige Videosequenz einer Mathematikstunde mit Blick auf die Unterrichtsqualität. Anschliessend beantworten sie in einem Wissenstest Fragen zum pädagogisch-psychologischen Unterrichtswissen. Ausserdem werden mit einem Fragebogen weitere Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften erhoben. Die Messinstrumente der Level-Studie sind Tabelle 1 zu entnehmen. Geschlossene Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt.

Tabelle 1: Messinstrumente der Level-Studie (MZP 1/MZP 2)

Skalen	Anzahl der Items	Beispiel-Item	Cronbachs Alpha
Videotest (Anzahl genannter Qualitätsaspekte)	1	-	-
Videotest (Einschätzung der Aussagen zur Unterrichtsqualität, Differenz zur Einschätzung erfahrener Lehrkräfte)	9	«Der Lehrer gibt unterstützende Rückmeldungen.»	.75/.72
Wissenstest (TEDS-M: Blömeke, 2010; LEK: König & Seifert, 2012; Eigenkonstruktion)	21	«Welche Voraussetzungen sollten erfüllt sein, damit Schülerinnen und Schüler selbstständig lernen können?»	.74/.66
Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schulte, 2008; Eigenkonstruktion)	9/11	«Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.»	.68/.78
Intrinsische Berufswahlmotivation (FEMOLA: Pohlmann & Möller, 2010; Eigenkonstruktion)	6/10	«Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich Kindern und Jugendlichen helfen möchte zu lernen.»	.70/.72
Epistemologische Überzeugungen (Pflugmacher, 2011)	8/8	Naiv: «Wissen kann am besten durch Experten gewonnen werden.»	.64/.66
	8/8	Reif: «Der Erwerb von Wissen ist immer ein sehr komplexer Prozess.»	.67/.67

6.2 Ergebnissrückmeldung

Die Studierenden erhielten zu beiden Messzeitpunkten ein detailliertes schriftliches Feedback, das ähnlich gestaltet ist wie Ergebnissrückmeldungen in Schulleistungsstudien und unterschiedliche Bezugsnormen enthält. Abbildung 1 zeigt beispielhaft eine Auswertung für den Wissenstest der Level-Studie.

Für den Videotest wurden zusätzlich Antworten von erfahrenen Lehrkräften als Referenzwerte angegeben. Abbildung 2 zeigt ein Diagramm aus der Rückmeldung, das das Ergebnis für die offene Aufgabe im Videotest wiedergibt (Anzahl der genannten positiven und negativen Qualitätsaspekte). Abbildung 3 ist die Auswertung für die geschlossenen Fragen im Videotest zu entnehmen. Eine genaue Beschreibung der Rückmeldungen ist online abrufbar (<https://www.leuphana.de/zentren/zsl/forschung-projekte/evidenzbasierung-level/beispielrueckmeldung.html>).

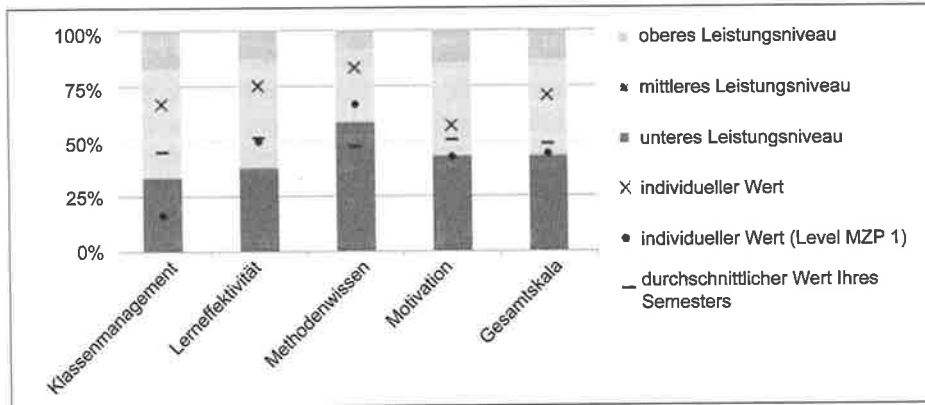


Abbildung 1: Ergebnissrückmeldung – Auswertung des Wissenstests.

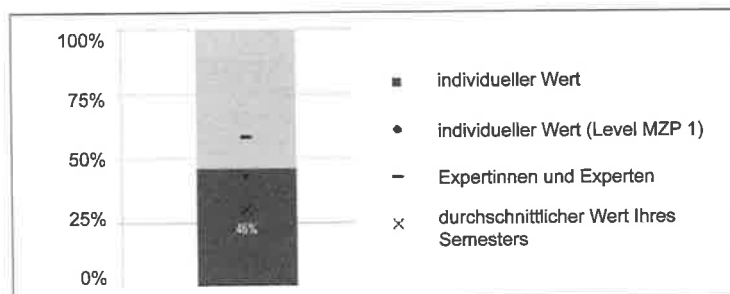


Abbildung 2: Ergebnissrückmeldung – Auswertung des Videotests (offene Aufgabe).

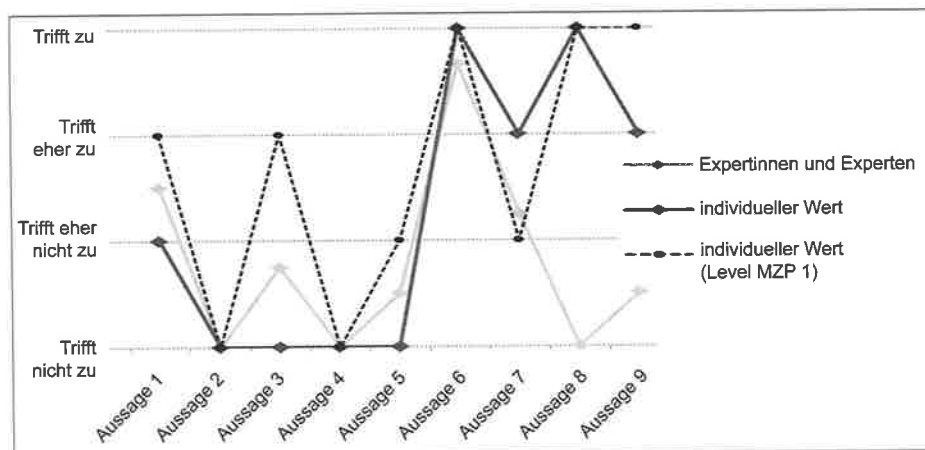


Abbildung 3: Ergebnissrückmeldung – Auswertung des Videotests (geschlossene Aufgaben).

6.3 Stichprobe der Feedbackbefragung

An der Feedbackbefragung nahmen zum ersten Messzeitpunkt im Juni 2015 $N=50$ und zum zweiten Messzeitpunkt im Februar 2016 $N=61$ Studierende teil. Von den Teilnehmenden waren 12% bzw. 13% Studierende im Masterstudium. Der Rest der Studierenden befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten, vierten oder sechsten Bachelorsemester. Die Teilnahme an der Feedbackbefragung war freiwillig und wurde entweder im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt oder erfolgte online. Die Studierenden wurden zu beiden Messzeitpunkten jeweils ein bis zwei Wochen nach der Aushändigung der schriftlichen Ergebnisrückmeldungen befragt.

6.4 Instrumente der Feedbackbefragung

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Skalen der Feedbackbefragung. Zusätzlich wurde die Wichtigkeit einzelner Bestandteile der Rückmeldung mit sechs Items als Index erfasst.

Tabelle 2: Messinstrumente der Feedbackbefragung (MZP 1/MZP 2)

Skalen	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha
Verständlichkeit der Rückmeldung	6/7	.81/.87
Wahrgenommene Nützlichkeit	6	.83/.84
Auseinandersetzung mit der Rückmeldung	3	.82/.79

7 Ergebnisse der Feedbackbefragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Feedbackbefragung zu beiden Messzeitpunkten entlang der Forschungsfragen vorgestellt.

1. Wie bewerten Lehramtsstudierende die Verständlichkeit und die Qualität der Ergebnisrückmeldung?

Insgesamt beurteilen die Studierenden den Umfang der Rückmeldung als angemessen. Als am verständlichsten werden die grafische Aufbereitung der Ergebnisse im Wissenstest und die Zuordnung des eigenen Punktwerts zu unterschiedlichen Leistungsniveaus eingeschätzt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass fast alle Bestandteile der Rückmeldung von 90% der Studierenden zu beiden Messzeitpunkten als gut lesbar bewertet wurden ($M_{MZP1} = 3.40$, $SD_{MZP1} = 0.44$; $M_{MZP2} = 3.48$, $SD_{MZP2} = 0.46$) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Verständlichkeit und Lesbarkeit der Rückmeldung: relative Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen (MZP 1/MZP 2)

	Häufigkeit (in Prozent)				M	SD
	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu		
Der Umfang der Rückmeldung war angemessen.	0/2	2/9	41/32	57/57	3.55/3.44	0.54/0.74
Das Diagramm zum Ergebnis im pädagogisch-psychologischen Fragebogen war verständlich (Ampelfarben).	0/0	4/2	39/27	57/71	3.53/3.69	0.58/0.51
Das Säulendiagramm zum Ergebnis im Videofragebogen (Teil 1) war verständlich. [nur Messzeitpunkt 2]	-/0	-/4	-/40	-/56	-/3.53	-/0.57
Der Textabschnitt zu den pädagogisch-psychologischen Fragen war verständlich.	0/0	2/2	51/44	47/54	3.45/3.52	0.54/0.54
Das Punktdiagramm zum Ergebnis im Videofragebogen (Teil 2) war verständlich. [nur Messzeitpunkt 2]	-/0	-/11	-/42	-/47	-/3.36	-/0.68
Die Tabelle zum Ergebnis im Videofragebogen (Teil 1) war verständlich.	0/0	12/5	43/41	45/54	3.33/3.48	0.69/0.60
Das Diagramm zum Ergebnis im Videofragebogen (Teil 2) war verständlich. [nur Messzeitpunkt 1]	0/-	12/-	47/-	41/-	3.29/-	0.68/-
Der Textabschnitt zum Videofragebogen war verständlich.	0/0	10/11	53/43	37/46	3.27/3.35	0.64/0.68

2. Wie schätzen Lehramtsstudierende die Wichtigkeit einzelner Bestandteile der Ergebnissrückmeldung ein?

Das Vorhandensein einzelner Bestandteile wird von den Studierenden überwiegend als «eher wichtig» eingeschätzt ($M_{MZP1} = 3.00$, $SD_{MZP1} = 0.45$; $M_{MZP2} = 3.18$, $SD_{MZP2} = 0.46$). Am wichtigsten ist die Rückmeldung über Lernentwicklungen. Der Vergleich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen wird von den Studierenden als am wenigsten wichtig eingeschätzt (vgl. Tabelle 4).

3. Wie intensiv setzen sich Lehramtsstudierende mit der Rückmeldung auseinander?

Im Durchschnitt werden alle Bestandteile der Ergebnissrückmeldung zu beiden Messzeitpunkten aufmerksam gelesen ($M_{MZP1} = 2.80$, $SD_{MZP1} = 0.60$; $M_{MZP2} = 2.92$, $SD_{MZP2} = 0.59$). Ein Drittel der Studierenden überfliegt die Rückmeldung jedoch und setzt sich nur oberflächlich mit ihr auseinander (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 4: Wichtigkeit unterschiedlicher Bestandteile der Rückmeldung: relative Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen (MZP 1/MZP 2)

	Häufigkeit (in Prozent)				M	SD
	Nicht wichtig	Eher nicht wichtig	Eher wichtig	Wichtig		
Vergleich mit meinen Ergebnissen aus der letzten Befragung	-/4	-/4	-/24	-/68	-/3.56	-/0.78
Unterteilung in unterschiedliche Inhaltsbereiche des pädagogisch-psychologischen Unterrichtswissens	0/0	8/3	63/64	29/33	3.20/3.30	0.58/0.53
Einordnung des individuellen Prozentwertes in unterschiedliche Leistungsniveaus	2/0	14/10	53/46	31/44	3.12/3.34	0.73/0.66
Vergleich mit den ExpertInnen/Experten (Einschätzung der Aussagen zur Unterrichtsqualität)	0/2	24/18	43/42	33/38	3.08/3.16	0.76/0.78
Vergleich mit den ExpertInnen/Experten (Anzahl der Aspekte der Unterrichtsqualität)	2/3	26/33	39/34	33/30	3.02/2.90	0.83/0.87
Literaturempfehlungen zur Erweiterung des pädagogisch-psychologischen Unterrichtswissens	0/4	26/4	51/24	22/68	2.96/3.15	0.71/0.68
Vergleich mit dem durchschnittlichen Ergebnis meiner KommilitonInnen und Kommilitonen	10/7	33/26	39/38	18/29	2.65/2.90	0.90/0.91

Tabelle 5: Auseinandersetzung mit der Ergebnissrückmeldung: relative Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen (MZP 1/MZP 2)

	Häufigkeit (in Prozent)				M	SD
	Nicht gelesen	Überflogen	Aufmerksam gelesen	Aufmerksam gelesen und reflektiert		
Wissenstest zum pädagogisch-psychologischen Unterrichtswissen	2/0	29/33	52/38	18/29	2.86/2.96	0.74/0.79
1. Teil des Videotests	0/0	41/33	45/53	14/14	2.74/2.82	0.70/0.67
2. Teil des Videotests	0/0	35/22	51/60	14/18	2.80/2.96	0.68/0.64

4. Nehmen Lehramtsstudierende die Rückmeldung als nützlich wahr und werden sie zur Reflexion ihres Wissens angeregt?

Zu beiden Messzeitpunkten berichten 80% bis 90% der Studierenden, durch die Rückmeldung dazu motiviert worden zu sein, ihr Unterrichtswissen zu erweitern und ihren Blick auf Unterricht zu schulen. Darüber hinaus finden über 80% der Studierenden, dass sie durch das schriftliche Feedback wichtige Informationen erhalten haben. Die meisten Studierenden (79% bzw. 82%) fühlen sich darüber hinaus zur Reflexion ihres Unterrichtswissens angeregt und bewerten die Rückmeldung als nützlich für ihr Studium (73% bzw. 81%). Die Mehrheit (84% bzw. 73%) nutzt die Literaturempfehlungen jedoch nicht zur Wissenserweiterung (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Wahrgenommener Nutzen der Ergebnissrückmeldung: relative Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen (MZP 1/MZP 2)

	Häufigkeit (In Prozent)				M	SD
	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu		
Durch die Ergebnissrückmeldung bin ich motiviert, meinen Blick auf Unterrichtssituationen zu schulen.	4/2	6/19	48/49	42/30	3.27/3.07	0.76/0.75
Durch die Ergebnissrückmeldung bin ich motiviert, mein Unterrichtswissen zu erweitern.	6/2	8/17	59/44	27/37	3.06/3.16	0.78/0.77
Durch die Rückmeldung habe ich wichtige Informationen erhalten.	2/2	12/14	69/42	17/42	3.00/3.25	0.62/0.76
Die Rückmeldung hat mich dazu angeregt, mein Unterrichtswissen zu reflektieren.	5/2	16/16	61/55	18/27	2.94/3.01	0.72/0.71
Ich kann die Ergebnissrückmeldung für die weitere Planung meines Studiums nutzen.	6/2	21/17	54/44	19/37	2.85/2.81	0.80/0.81
Ich habe die Literaturempfehlungen zur Vertiefung meines Wissens genutzt.	47/47	37/26	14/23	2/4	1.71/1.82	0.79/0.91

5. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Aspekten professioneller Kompetenz und dem wahrgenommenen Nutzen sowie dem Grad der Auseinandersetzung mit der Ergebnissrückmeldung?

Zwischen der intrinsischen Berufswahlmotivation und der Rezeption der Rückmeldung lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge feststellen. Studierende mit reifen epistemologischen Überzeugungen nehmen die Rückmeldung zu beiden Messzeitpunkten nicht als nützlicher wahr als Studierende mit naiven epistemologischen Überzeugungen. Reife epistemologische Überzeugungen hängen jedoch zum ersten Messzeitpunkt mit einer intensiveren Auseinandersetzung und häufigeren Nutzung der Literaturempfehlungen zusammen. Studierende mit naiven epistemologischen Überzeugungen sehen tendenziell einen geringeren Nutzen in der Rückmeldung und nutzen die Literatur sel-

tener. Zum ersten Messzeitpunkt wurden keine Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Rezeption der Rückmeldung gefunden. Zum zweiten Messzeitpunkt geben Studierende mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung an, einen grösseren Nutzen in der Rückmeldung zu sehen und sie aufmerksamer gelesen zu haben (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Korrelationen zwischen Aspekten professioneller Kompetenz und dem wahrgenommenen Nutzen, der Auseinandersetzung mit der Rückmeldung sowie der Nutzung der Literatur (MZP 1/ MZP 2)

	Intrinsische Berufswahl-motivation	Epistemologische Überzeugungen		Selbst-wirksamkeits-erwartung
		naiv	refl	
Wahrgenommener Nutzen der Rückmeldung	.15/.20	-.26*/-.03	.13/.15	.05/.30*
Auseinandersetzung mit der Rückmeldung	.18/.06	-.20/-.14	.34*/.22	-.02/.24*
Literaturempfehlung genutzt	.16/.11	-.27*/.14	.33*/.02	-.01/.13

Anmerkungen: * $p < .1$, $^{\circ}$ $p < .05$, ** $p < .01$.

Für $N = 25$ Lehramtsstudierende, die an beiden Messzeitpunkten an der Feedbackbefragung teilnahmen, konnten längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Rezeption der Rückmeldung zum ersten Messzeitpunkt und den Testergebnissen sowie der Selbstwirksamkeitserwartung zum zweiten Messzeitpunkt berechnet werden (vgl. Tabelle 8). Studierende, die sich intensiver mit der Rückmeldung auseinandersetzten und einen grösseren Nutzen in ihr sahen, erzielten im Wissenstest ein Jahr später bessere Ergebnisse. Für den offenen Teil des Videotests lässt sich nur ein kleinerer Zusammenhang zum wahrgenommenen Nutzen der Rückmeldung finden, der aufgrund der kleinen Stichprobe nicht signifikant wird. Zwischen der Rezeption der Rückmeldung und der Selbstwirksamkeitserwartung im Unterrichten ein Jahr später werden teilweise signifikante Zusammenhänge gefunden.

Tabelle 8: Partielle Korrelationen zwischen der Rezeption der Ergebnissrückmeldung zu MZP 1 und den Testergebnissen sowie der Selbstwirksamkeitserwartung zu MZP 2

	Wissenstest (MZP 2)	Videotest (MZP 2)		Selbstwirksamkeitserwartung (MZP 2)
		offen	geschlossen	
Wahrgenommener Nutzen der Rückmeldung (MZP 1)	.35*	-.22	.07	.42*
Auseinandersetzung mit der Rückmeldung (MZP 1)	.37*	.07	.04	.25
Literaturempfehlung genutzt (MZP 1)	.29	.09	.14	.41*

Anmerkungen: * $p < .1$, $^{\circ}$ $p < .05$, ** $p < .01$.

8 Diskussion und Ausblick

Insgesamt können die Befunde für Ergebnisrückmeldungen in Schulleistungsstudien auf universitärer Ebene repliziert werden: Lehramtsstudierende finden die Rückmeldungen mehrheitlich verständlich und bewerten die Bestandteile und unterschiedlichen Bezugsnormen überwiegend als wichtig. Die temporale Bezugsnorm, die als motivationsförderlich gilt, wird als wichtigstes Element der Rückmeldung eingeschätzt. Die Mehrheit der Studierenden gibt an, sich intensiv mit der Rückmeldung auseinanderzusetzen.

Dass die Ergebnisrückmeldung vor allem einen indirekten Nutzen hat (FIT, Kluger & DeNisi, 1996), wird durch die Ergebnisse zum wahrgenommenen Nutzen gestützt. Die meisten Studierenden berichten, durch die Rückmeldung dazu motiviert worden zu sein, ihr Wissen zu hinterfragen und zu erweitern. Dieser Eindruck wird auch in den Antworten auf offene Fragen zum Nutzen der Rückmeldung deutlich:

«Ich kann genau sehen, wo ich stehe und wie ich mich verbessern kann.»
 «Es war eine Wissensreflexion ohne Notendruck und ohne vorheriges intensives Lernen!»

Die seltene Nutzung der Literaturempfehlungen spricht zusätzlich gegen einen direkten Nutzen. Da die Literatur jedoch als wichtig erachtet wird, könnte auch der kurze Zeitraum zwischen der Aushändigung der Rückmeldung und der Feedbackbefragung zu diesem Befund geführt haben. Die Analyse eines offenen Items zur Nutzung von Lernstrategien ergab, dass einige Studierende die Literaturempfehlungen noch lesen wollen. Als weitere Strategien werden eine stärkere Nutzung von Lehrveranstaltungen und das Anschauen von Unterrichtsvideos genannt.

Zusammenhänge zwischen Aspekten professioneller Kompetenz und der Rezeption der Rückmeldung wurden teilweise gefunden. Studierende mit höherer intrinsischer Berufswahlmotivation setzen sich nicht intensiver mit der Rückmeldung auseinander und sehen auch keinen grösseren Nutzen in ihr. Vielleicht bezieht sich die Freude an der pädagogischen Arbeit oder am Unterrichtsfach eher auf Praxisanteile und nicht auf das Bedürfnis, unterrichtsbezogenes Professionswissen aufzubauen. Ein anderer Grund für den schwachen Zusammenhang könnte die geringe Variabilität der Skala sein.

Studierende mit reifen epistemologischen Überzeugungen setzen sich intensiver mit der Rückmeldung auseinander. Vermutlich erscheint die Nutzung der Rückmeldung besonders sinnvoll, wenn Wissen als etwas Komplexes und selbst Erarbeitetes angesehen wird. Ferner lässt sich annehmen, dass reife epistemologische Überzeugungen mit einem stärkeren Bedürfnis nach Wissensreflexion einhergehen.

Die partiellen längsschnittlichen Korrelationen ergaben, dass die Beschäftigung mit der Rückmeldung und die Ergebnisse im Wissenstest ein Jahr später signifikant zusammen-

hängen. Möglicherweise wurden indirekte Lernprozesse angeregt oder die angebotene Literatur wurde im späteren Verlauf doch noch genutzt. Dass für die Ergebnisse im Videotest keine bedeutsamen Korrelationen gefunden werden, kann zum einen daran liegen, dass für den Videotest keine kriterialen Standards existieren, die angestrebt werden könnten. Zum anderen wird die Fähigkeit, Unterricht zu analysieren, vermutlich in spezifischen Lerngelegenheiten am Ende der Lehramtsausbildung aufgebaut. Zudem waren die Literaturhinweise in der Rückmeldung ausschliesslich auf den Wissenstest bezogen.

Die stärksten Zusammenhänge werden für die Selbstwirksamkeitserwartung ein Jahr später gefunden. Studierende, die einen hohen Nutzen in der Rückmeldung gesehen und die Literaturempfehlungen gelesen haben, fühlen sich zum zweiten Messzeitpunkt selbstwirksamer im Unterrichten.

Einschränkungen und Ausblick

Die Gestaltung der Ergebnismeldung lässt sich weiter optimieren: Die Antworten von erfahrenen Lehrkräften im Videotest, die als Vergleichswerte dienen, sollten einheitlicher sein (z.B. Konsensurteile bei der Einschätzung der geschlossenen Fragen). Zudem sollte deutlicher werden, welche Aspekte der Unterrichtsqualität von Expertinnen und Experten genannt werden. Diese Veränderung würde die Voraussetzung für effektives Feedback erfüllen, Ziele klar zu definieren. Ausserdem sollte die Rückmeldung mehr elaborierte Feedbackanteile enthalten, die Möglichkeiten zum Weiterlernen aufzeigen. Denkbar wäre, die angegebene Literatur online in Form von Skripts zur Verfügung zu stellen oder virtuelle Lernplattformen zu entwickeln, die thematisch auf die Inhalte der Level-Studie abgestimmt sind. Zusätzlich könnten Feedbackgespräche zur Beantwortung von spezifischen aufgabenbezogenen Fragen im Wissenstest angeboten werden oder es könnten weitere Videosequenzen im Plenum analysiert werden, um den professionellen Blick auf Unterricht zu schulen. Ein anderer Ansatz könnte die Förderung reifer epistemologischer Überzeugungen sein. Als wirksam erwiesen sich beispielsweise Portfolios, in denen australische Lehramtsstudierende Konzepte aus der pädagogischen Psychologie vor dem Hintergrund epistemologischer Überzeugungen analysierten und reflektierten (Brownlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2010).

Da bei der Feedbackbefragung ausschliesslich Selbsteinschätzungen erhoben wurden, sollten die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden. Es lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob die Rückmeldungen tatsächlich intensiv gelesen wurden und in dem berichteten Masse zu Reflexion angeregt haben. Auch die Zusammenhänge zwischen der Rezeption der Rückmeldung und den Testergebnissen ein Jahr später können von weiteren Variablen (z.B. «need for cognition») beeinflusst werden. Daher sind die Kontrolle weiterer möglicher Einflussfaktoren und die Analyse von möglichen Mediatoren oder Moderatoren (z.B. der Selbstwirksamkeitserwartung) zwischen Feedback und Leistung sinnvoll.

Die Ergebnismrückmeldungen stellen eine Erweiterung bisheriger Monitorings im Lehramtsstudium dar und werden von den Lehramtsstudierenden gut angenommen und als sinnvolles Element in der Lehramtsausbildung bewertet. Eine Nutzung der Ergebnismrückmeldungen im Sinne einer erwünschten Auseinandersetzung mit empfohlener Literatur konnte mit der vorliegenden Studie allerdings nicht nachgewiesen werden. Ob Ergebnismrückmeldungen das Potenzial haben, Studierende zur Selbstreflexion anzuregen, muss in künftigen Studien noch genauer untersucht werden.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S.** (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blüthmann, I., Ophardt, D., Thiel, F. & Felsberger, G.** (2011). Wissenserwerb zum Thema Klassenmanagement im Lehramtsstudium. Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (4), 290–309.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G.** (2010). Changing Epistemological Beliefs in Pre-service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247–268.
- Darling-Hammond, L.** (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166–173.
- Dewey, J.** (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten Verlag Conzett & Huber.
- Griffiths, V.** (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33 (5), 539–555.
- Groß Ophoff, J.** (2012). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Münster: Waxmann.
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M.** (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hatton, N. & Smith, D.** (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R.** (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88–140.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A.** (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284.
- König, J. & Seifert, A.** (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Kopp, B. & Mandl, H.** (2014). Aspekte der Feedbacknachricht. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 151–162). Münster: Waxmann.
- Leiss, D. & Rakoczy, K.** (2013). Wie können Ergebnisse der Kompetenzdiagnostik in Forschungsprojekten sinnvoll zurückgemeldet werden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 18), 81–88.

- Müller, A. & Ditton, H.** (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Pajares, M.F.** (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Pflugmacher, J.** (2011). *Epistemologische Überzeugungen bei Medizinstudenten. Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Überzeugungen und dem Geschlecht, dem Alter und den Lernstrategien*. Dissertation. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.
- Pohlmann, B. & Möller, J.** (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73–84.
- Reilley Freese, A.** (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), 895–909.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A.** (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Roters, B.** (2016). Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. *Seminar*, 22 (1), 46–57.
- Runhaar, P., Sanders, K. & Yang, H.** (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking. An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1154–1161.
- Sansone, C.** (1989). Competence feedback, task feedback, and intrinsic interest: An examination of process and context. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25 (4), 343–361.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R.** (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12–25.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulte, K.** (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertationsschrift. Göttingen: Georg-August-Universität zu Göttingen.
- Zimmerman, B.J.** (2000). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeider (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego: Academic Press.

Autorin und Autor

Denise Depping, Dipl.-Psych., Institut für Bildungswissenschaft, Leuphana Universität Lüneburg,
depping@leuphana.de

Timo Ehmke, Prof. Dr., Institut für Bildungswissenschaft, Leuphana Universität Lüneburg,
tehmke@leuphana.de

Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» – durch welche Merkmale zeichnet er sich aus?

Nachdem der neue Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» vor zwei Jahren auch rechtlich definitiv verankert worden war, hat die Kammer Pädagogische Hochschulen (PH) von swissuniversities Anfang Februar ihre mehrjährige «Strategie 2017–2020» sowie eine «Definition der Merkmale des Hochschultypus PH» verabschiedet. Die Redaktion hat Hans-Rudolf Schärer, den Präsidenten der PH-Kammer, gebeten, das Grundlagenpapier zu den Merkmalen des neuen Hochschultypus kurz einzuleiten. Nachfolgend drucken wir seine Ausführungen zusammen mit dem Grundlagenpapier selbst ab.

Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen»

Hans-Rudolf Schärer, Präsident der Kammer PH von swissuniversities

Am 1. Januar 2015 ist das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) in Kraft getreten; die Rektorenkonferenz COHEP der Pädagogischen Hochschulen (bislang eine Fachkonferenz der EDK) wurde als «Kammer PH» gleichberechtigt neben der Kammer der universitären Hochschulen (UH) und der Kammer der Fachhochschulen (FH) in die schweizerische Rektorinnen- und Rektorenkonferenz swissuniversities überführt.

Damit ist die definitive Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen ins schweizerische Hochschulsystem besiegelt – nach der Tertiarisierung und der gesamtschweizerischen Anerkennung der Lehrdiplome ist dies der dritte fundamentale und wohl wichtigste Entwicklungsschritt der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf ihrem Weg in die Zukunft.

Vor diesem Hintergrund hat die neu geschaffene Kammer PH von swissuniversities am 1. Februar 2017 ein Grundlagenpapier zu den Merkmalen des Hochschultypus «Pädagogische Hochschulen» verabschiedet. Drei Faktoren waren dafür ausschlaggebend:

1. Das HFKG hält sich zurück mit der Festschreibung der Distinktionsmerkmale der drei Hochschultypen UH, FH und PH:
 - In Art. 2 Abs. 2 werden zwei Kategorien von Hochschulen unterschieden: «Hochschulen im Sinne dieses Gesetzes sind a) die universitären Hochschulen: die kantonalen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH), b) die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen.» Die Fachhoch-

schulen und die Pädagogischen Hochschulen werden also in einer Kategorie zusammengefasst.

- In Art. 3 wird als Ziel der Zusammenarbeit im Hochschulbereich die «Schaffung eines Hochschulraums mit gleichwertigen, aber andersartigen Hochschultypen» erwähnt.
- Art. 24 ist speziell der Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen gewidmet.
- Art. 26 befasst sich mit der Studiengestaltung an den Fachhochschulen und – per analogiam – an den Pädagogischen Hochschulen:

¹ Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie, je nach Fachbereich, gestalterische und künstlerische Fähigkeiten erfordern.

² Auf der ersten Studienstufe bereiten sie die Studierenden in der Regel auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vor.

Gemäss Art. 12 Abs. 3b kommt dem Hochschulrat die Zuständigkeit zu, die Merkmale der Hochschultypen präzisierend festzulegen. Er hat bislang darauf aber explizit verzichtet. Die Kammer PH will mit ihrem Grundlagenpapier zu den Merkmalen des Hochschultypus PH eigeninitiativ und autonom den Freiraum nutzen, der sich über die gesetzlichen Bestimmungen im HFKG, das Diplomanerkennungsrecht der EDK und die Gesetzgebung der Trägerschaften hinaus für die Definition des Selbstverständnisses der Pädagogischen Hochschulen ergibt. Darüber hinaus soll das Grundlagenpapier auch, wie der Name es sagt, als Grundlage für eine allfällige künftige Differenzierung der Hochschultypen durch den Hochschulrat dienen.

2. Der Hochschultypus PH ist der jüngste und, gemessen an den Studierendenzahlen, der deutlich kleinste der drei Hochschultypen. Unter anderem wohl deshalb ist er auf der politischen Ebene – trotz der erfolgreichen Aufbauphase in den vergangenen 15 Jahren – noch deutlich am wenigsten konsolidiert. Noch immer gibt es einflussreiche Kreise, welche die Ablösung der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedauern oder einer «Lehrer-Lehre» das Wort reden. In dieser Situation ist das Grundlagenpapier mit den Merkmalen der Pädagogischen Hochschulen hilfreich, weil es dazu dient, den Hochschultypus PH in seinem Wesen gegen aussen zu plausibilisieren und ihn auch – über alle Gemeinsamkeiten hinaus – gegenüber den anderen beiden Hochschultypen abzugrenzen.
3. Der Hochschultypus PH umfasst von allen drei Hochschultypen die disparatesten Institutionen. Die Kammer PH weist rund doppelt so viele Hochschulen auf wie die Kammern der universitären Hochschulen und der Fachhochschulen. Die Mitglieder der Kammer PH unterscheiden sich in vielfacher Weise:
 - hinsichtlich ihrer Trägerschaften (jede PH hat einen eigenen Kanton oder einen Kantonsverbund als Träger und wird von diesem grösstenteils finanziert);
 - hinsichtlich ihrer institutionellen Form (neben den selbstständigen Pädagogischen Hochschulen gibt es in der Kammer PH auch drei Pädagogische Hochschulen, die

- Teil einer Fachhochschule sind, sowie zwei universitäre Lehrpersonenbildungsstätten);
- hinsichtlich ihrer Grösse (die grösste PH bildet rund zwanzigmal mehr Studierende aus als die kleinste);
 - hinsichtlich der Art und des Umfangs der angebotenen Studiengänge;
 - hinsichtlich der Mitwirkungsrechte (zwei Institutionen – das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung und die Eidgenössische Hochschule für Sport in Magglingen – sind in der Kammer nicht als Vollmitglieder, sondern mit Gaststatus vertreten).

Die Kammer PH hat gemäss Art. 4 Abs. 1 ihrer Geschäftsordnung den Auftrag, «die Kooperation und Koordination zu fördern und den regelmässigen Austausch unter ihren Mitgliedern zu pflegen». Dies führt dazu, dass sie eine deutlich komplexere kammerinterne Organisationsstruktur hat (mit fünf Kommissionen, neun Arbeitsgruppen und diversen Projektgruppen) als die anderen beiden Kammern. Auch vor diesem Hintergrund ist ein von der Kammer PH verabschiedetes Grundlagenpapier zu den Merkmalen der PHs bedeutsam: Es hält die Gemeinsamkeit fest, welche die disparaten Institutionen verbindet, und schafft so Kohärenz und Kohäsion nach innen.

Die Definition der Merkmale stützt sich teilweise auf den von den drei ehemaligen Rektorinnen- und Rektorenkonferenzen CRUS, KFH und COHEP im Jahr 2009 formulierten Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS. Die Merkmale sind sowohl rechtlich-politischer als auch konzeptionell-strategischer Natur. Nicht alle Merkmale gelten exklusiv für den Hochschultypus PH, aber alle tragen grundlegend zu seiner Definition bei.

Was schliesslich den Entstehungsprozess des Grundlagenpapiers betrifft, so ist festzuhalten, dass es parallel zur Strategie 2017–2020 der Kammer PH entwickelt wurde. Auch die Strategie hat die Kammer PH am 1. Februar 2017 verabschiedet, und auch sie befindet sich neben dem Grundlagenpapier zu den Merkmalen auf der Website von swissuniversities (<https://www.swissuniversities.ch/de/organisation/kammern/kammer-paedagogischehochschulen/merkmale-der-ph-und-strategie-2017-2020/>). Während die Strategie jedoch definitionsgemäss normativen Charakter hat und zum Ausdruck bringt, mit welchen Schwerpunkten sich die Kammer PH in den nächsten Jahren positionieren und profilieren will, hat das Grundlagenpapier eine deskriptive Ausrichtung und stellt den aktiven Entwicklungsstand der Pädagogischen Hochschulen dar, ohne aber das Potenzial ihrer institutionellen Weiterentwicklung zu verschweigen.

Kammer Pädagogische Hochschulen
swissuniversities
Effingerstrasse 15, Postfach, 3001 Bern
www.swissuniversities.ch

Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen

verabschiedet am 1. Februar 2017

Das am 1. Januar 2015 in Kraft getretene Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz HFKG unterscheidet in Art. 2 Abs. 2 zwei Kategorien von Hochschulen: «Hochschulen im Sinne dieses Gesetzes sind a) die universitären Hochschulen: die kantonalen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH), b) die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen.»

Im vorliegenden Papier hält die Kammer PH von swissuniversities fest, welche Merkmale den Hochschultypus PH innerhalb dieser Kategorisierung hauptsächlich kennzeichnen. Die Beschreibung geht über die im HFKG vorgenommenen gesetzlichen Definitionen hinaus und dient den PH einerseits zur Klärung ihres Selbstverständnisses, andererseits aber auch als Grundlage zur Kommunikation nach aussen. Sie stützt sich teilweise ab auf den von den drei Rektorenkonferenzen CRUS, KFH und COHEP (Vorläuferinstitutionen der drei Kammern von swissuniversities) im Jahr 2009 formulierten Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS.

Die Merkmale sind sowohl rechtlich-politischer als auch konzeptionell-strategischer Natur. Nicht alle Merkmale gelten exklusiv für den Hochschultypus PH, aber alle tragen grundlegend zu seiner Definition bei. Darin werden sowohl der aktuelle Entwicklungsstand der Pädagogischen Hochschulen als auch das Potenzial ihrer Weiterentwicklung deutlich.

Überblick über die Hauptmerkmale des Hochschultyps PH

1. Wahrnehmung der gesellschaftlichen Rolle als Professionshochschulen im Bildungsbereich
2. Qualifikation von Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen im Bereich der Bildung
3. Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis insbesondere durch die Zusammenarbeit mit Schulen der Zielstufe und das doppelte Kompetenzprofil der Dozierenden
4. Produktion und Dissemination von wissenschaftlichem Wissen sowie Evaluationen in den Bereichen Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung und Bildungssystem
5. Interdisziplinarität, Verknüpfung von Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie Berufspraxis

6. Gewährleistung einer grossen Diversität der Zugangswege zur Aus- und Weiterbildung
7. Förderung der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und der nationalen Kohäsion
8. Lokale Verankerung in nationaler Verantwortung und mit internationaler Vernetzung

Merkmal	Beschreibung des Merkmals
1. Wahrnehmung der gesellschaftlichen Rolle als Professionshochschulen im Bildungsbereich	<p>Die Schulen aller Stufen sind eminente Orte der sozialen Integration. Sie sozialisieren, integrieren und qualifizieren die kommende Generation für die Bewältigung der künftigen Aufgaben. Lehrpersonen und weitere Fachpersonen im Bildungsbereich erfahren täglich, was gesellschaftlich nottut, interpretieren die Zeichen der Zeit und leisten mit ihren pädagogischen Interventionen einen gewichtigen Beitrag zur Stärkung junger Menschen in ihrer zunehmend komplexen Umwelt. Die Pädagogischen Hochschulen tragen durch ihre pädagogische Expertise in Lehre, Forschung und Dienstleistungen nicht nur zur Entwicklung des Bildungsdiskurses und des Bildungssystems bei. Unter Berücksichtigung der sozialen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen unterstützen die PH darüber hinaus die Angehörigen der pädagogischen Berufe und die Schulen dabei, ihre Funktion als zentrale Akteure der gesellschaftlichen Integration sowie des kulturellen und nationalen Zusammenhalts aktiv wahrzunehmen und die ethische Dimension von Erziehung und Unterricht zu vermitteln. Im Kontext der Globalisierung pflegen die Pädagogischen Hochschulen internationale Lehr- und Forschungsnetzwerke und beteiligen sich aktiv am internationalen Studierenden- und Dozierendenaustausch.</p>
2. Qualifikation von Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen im Bereich der Bildung	<p>Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen ihre zentrale gesellschaftliche Aufgabe insbesondere im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen sowie in der berufsfeldorientierten Forschung, Entwicklung und Erbringung von Dienstleistungen für den Schul- und Bildungsbereich. Sie werden wahrgenommen als umfassend zuständige Instanzen für alle Fragen rund um Lehren und Lernen.</p> <p>Die Bachelor- und Masterabschlüsse sowie die Weiterbildungsdiplome der Pädagogischen Hochschulen bieten über die Lehrtätigkeit in Schulen hinaus zahlreiche weitere gesellschaftlich bedeutsame Berufsperspektiven.</p>

- 3. Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis insbesondere durch die Zusammenarbeit mit Schulen der Zielstufe und das doppelte Kompetenzprofil der Dozierenden** Die Pädagogischen Hochschulen verbinden Bildungswissenschaften und Bildungspraxis in ihren Bachelor- und Masterstudiengängen von Anfang an, indem sie mit Praxis- und Kooperationshochschulen eng zusammenarbeiten und ein hohes Mass an ausbildungspraktischen Sequenzen pflegen.
- Die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen verfügen über einen Hochschulabschluss sowie in der Regel ein Lehrdiplom der Zielstufe.
- Dieses gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientierte doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden leistet einen zentralen Beitrag zur engen Verbindung von Bildungswissenschaften und Berufspraxis in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie in der Ausbildung von Fachpersonen für weitere Berufsfelder im Bereich der Bildung.
- 4. Produktion und Dissemination von wissenschaftlichem Wissen sowie Evaluationen in den Bereichen Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung sowie Bildungssystem** Die praxisorientierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen in pädagogischen Berufsfeldern sowie die Dienstleistungen erfolgen wissenschaftsbasiert. Grundlage bildet die berufsfeldorientierte Forschung in den Bereichen Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung.
- Die Schwerpunkte von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen liegen in der Produktion und Diffusion von Wissen über die komplexe pädagogische Praxis im Hinblick auf die Weiterentwicklung der angestrebten Berufsfelder. Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen bearbeitet Fragen in verschiedenen Bereichen der Organisations- und Unterrichtspraxis, der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik, der Lern-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, der Pädagogischen Psychologie, der Bildungssoziologie und der Bildungssysteme sowie in weiteren gesellschaftlichen Fragen unter Aspekten von Schule und Bildung.
- Der Dienstleistungsbereich stellt berufsfeldbezogene Informations-, Dokumentations- und Beratungsangebote zur Verfügung und führt Evaluationen im Bildungsbereich durch.

5. Interdisziplinarität, Verknüpfung von Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie Berufspraxis

Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen für Lehrpersonen und andere Fachleute in Berufen der Bildung umfasst die Bereiche Erziehungswissenschaften (einschliesslich Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik), Fachausbildung, Stufen- und Fachdidaktik und berufspraktische Ausbildung sowie, je nach Berufsfeld, weitere Disziplinen. Die Pädagogischen Hochschulen sind in besonderem Mass imstande, wissenschaftsbasiert

- Erziehungs- und Sozialwissenschaften und Fachdidaktiken miteinander verbunden an einem Ort zu vermitteln
- Fachdidaktik und Fachwissenschaften aus einer Hand zu gestalten
- die einzelnen Fachdidaktiken optimal miteinander zu verknüpfen
- Aus- und Weiterbildung aufeinander abzustimmen und damit lebenslanges Lernen zu unterstützen
- Ausbildung, Berufseinführung und Berufseinstieg als kohärente Prozesse zu konzipieren.

Die Pädagogischen Hochschulen führen zur Sicherung ihres Nachwuchses in Zusammenarbeit mit Universitäten Masterstudiengänge in den Fachdidaktiken und sind beteiligt an Doktoratsprogrammen von Universitäten.

Sie bereiten eine grosse disziplinäre Vielfalt so auf, dass diese als integrales Kompetenzset an die Studierenden und in die Berufspraxis transferiert werden kann. Damit machen die Pädagogischen Hochschulen Interdisziplinarität für Lehrberufe und weitere Berufe im Bereich der Bildung nutzbar.

Die interdisziplinäre Leistung umspannt die natur- und geisteswissenschaftliche Bildung, die ästhetische und körperliche Erziehung, das Vermitteln ethischer Haltungen und den Transfer berufspraktischen Know-hows gleichermassen.

Die Interdisziplinarität ist Voraussetzung für eine hohe pädagogische Expertise der Pädagogischen Hochschulen in Lehre, Forschung und Dienstleistung.

6. Gewährleistung einer grossen Diversität der Zugangswege zur Aus- und Weiterbildung In der Regel verfügen die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen für die Zulassung zur Ausbildung über eine gymnasiale Maturität. In den Studiengängen für die Vorschulstufe und die Primarstufe ermöglicht auch eine Fachmaturität Pädagogik den prüfungsfreien Eintritt. Weitere Zulassungen sind über national geregelte Aufnahmeverfahren und Ergänzungsprüfungen möglich (inkl. Quereinstiege, u.a. durch Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen). Die Diversität der Zulassungswege zu den Studiengängen der Pädagogischen Hochschulen in Aus- und Weiterbildung bzw. die Vielfalt von Berufslaufbahnen für den Lehrberuf sind für die Schulen eine wertvolle Ressource.

7. Förderung der Vermittlung von multikulturellen Kompetenzen und der nationalen Kohäsion Im Verbund mit den Schulen und Lehrpersonen vor Ort schaffen die Pädagogischen Hochschulen eine mehrfache Integration von Multikulturalität und Globalität, von einheimischer Kultur und Tradition, von regionaler Verankerung und überregionalem Austausch.

In Anbetracht der Tatsache, dass rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in den Schweizer Schulen einen Migrationshintergrund aufweist, legen die Pädagogischen Hochschulen einen besonderen Fokus auf die Vermittlung multikultureller Kompetenzen.

8. Lokale Verankerung in nationaler Verantwortung und mit internationaler Vernetzung Die Pädagogischen Hochschulen sind rechtlich von den Kantonen getragen und werden grossmehrheitlich kantonal finanziert. Die Kantone sind auch Abnehmer und hauptsächliche künftige Arbeitgeber der Absolventinnen und Absolventen von Pädagogischen Hochschulen. Pädagogische Hochschulen sind somit das zentrale Instrument, aber auch ein unverzichtbarer Impulsgeber für die Umsetzung der kantonalen und regionalen Bildungspolitiken, etwa im Bereich der Entwicklung und der Implementation der sprachregionalen Lehrpläne. Pädagogische Hochschulen bilden indes trotz kantonalen Finanzierung Lehrpersonen für die ganze Schweiz aus und betreiben Forschung im nationalen und internationalen Horizont. Deshalb kommt der Kooperation und Koordination unter den Pädagogischen Hochschulen im Spannungsfeld zwischen lokalen und überregionalen Ansprüchen auch für eine kohärente nationale Bildungspolitik grosse Bedeutung zu.

Zusätzlich zum Akkreditierungsverfahren gemäss HFKG unterstehen die Pädagogischen Hochschulen dem Diplomanerkennungsrecht der EDK und im Bereich der Berufsbildung dem SBFI. Dies bedeutet, dass die von Pädagogischen Hochschulen angebotenen

Studiengänge, die zum geregelten Lehrberuf führen, in periodischen Abständen auf ihre Kompatibilität mit den national und interkantonal vorgegebenen reglementarischen Vorgaben überprüft werden. Dieses Verfahren ergänzt die systematische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen unter Wahrnehmung der Unabhängigkeit von Lehre und Forschung.

Im Kontext der Globalisierung pflegen die Pädagogischen Hochschulen internationale Lehr- und Forschungsnetzwerke und beteiligen sich aktiv am internationalen Studierenden- und Dozierendenaustausch.

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Diese Rubrik bietet eine Übersicht über Forschungsprojekte und Dissertationen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die an pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten angesiedelt sind oder von Mitarbeitenden pädagogischer Hochschulen durchgeführt wurden. In Klammern stehen jeweils die Nummern, unter denen die Projekte in der Online-Datenbank der SKBF registriert sind und abgerufen werden können.

Forschungsprojekte

Determinanten der Berufsbildungsentscheidungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt (BEN I) (16:123)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Markus P. Neuenschwander
Albert Düggele
Christof Nägele
Simone Frey

Fit für den Job: Faktoren des Ausbildungserfolgs bei Absolvierenden einer kaufmännischen Berufslehre (16:124)

Universität Fribourg Franz Baeriswyl
Yves Schafer

Evaluation der Sprachkompetenzen in Englisch und Französisch der Schüler(innen) an Zentralschweizer Volksschulen (16:125)

Universität Fribourg Elisabeth Peyer
Pädagogische Hochschule Fribourg Mirjam Andexlinger
Karolina Kofler
Peter Lenz

«... also Englisch ist sowieso ganz toll». Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau (17:004)

Pädagogische Hochschule Thurgau Peter Steidinger
Margarida Marques Pereira

Akkulturation, psychosoziale Adaptation und Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (17:005)

Pädagogische Hochschule Luzern Andrea Haenni Hoti
Sybille Heinzmann
Marianne Müller
Alois Buholzer
Roland Künzle

Dissertation

Gerechtigkeitserleben beim Übertritt in die Sekundarstufe I und am Ende der obligatorischen Schulzeit (16:120)

Universität Fribourg Caroline Biewer

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) erfasst seit 1987 Forschungsprojekte im Bildungsbereich. Die Datenbank ist online zugänglich via www.skbf-csre.ch. Neue Projektmeldungen können online erfasst oder per E-Mail (info@skbf-csre.ch) eingereicht werden.

Die neusten Projektmeldungen (inklusive Abstract) werden fünfmal pro Jahr mittels Mail-Versand bekannt gemacht. Der Versand des SKBF-Magazins kann auf der Website der SKBF oder per E-Mail abonniert werden.

Buchbesprechungen

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 160 Seiten.

Marianne Horstkemper und Klaus-Jürgen Tillmann sind laut Wikipedia-Eintrag «Tillmann» seit 1983 miteinander verheiratet, lehrten beide lange an deutschen Universitäten, sind seit 2008 bzw. 2009 im Ruhestand und beschäftigten sich im Laufe ihres Lebens immer wieder mit den komplexen Fragen von Sozialisation und Erziehung. Diese beiden theoretischen Grundbegriffe zu definieren, ist ein Ziel des zweiten Kapitels, in dem Bezüge zu Klafki, PISA, Herbart und Parsons hergestellt werden. Auf den ersten Seiten geht es Horstkemper und Tillmann jedoch darum, ihr Anliegen und ihre Zielrichtung zu verdeutlichen, indem sie schreiben:

Am Beginn dieses Buches steht die Grundeinsicht, dass es in der Schule nicht nur um fachliches Lernen und um die Aneignung von «Bildungsinhalten» geht, sondern dass die Schule auch einen Erziehungsauftrag hat: Sie soll den Heranwachsenden Anleitungen und Hilfestellungen geben, damit diese sich zu selbstbewussten, kritischen und toleranten Persönlichkeiten entwickeln können. Dazu gehört es, dass Erziehende wünschenswerte Eigenschaften und Verhaltensweisen (z.B. Hilfsbereitschaft) stärken und gegenüber unerwünschten Verhaltensweisen (z.B. Aggressivität) begrenzend einschreiten. Lehrerinnen und Lehrer, die sich in solcher Weise um Erziehung bemühen, haben es dabei mit Heranwachsenden zu tun, die in vielfältigen Formen auch anderweitig beeinflusst werden: in der Familie und von Freundschaften, vom Fernsehkonsum und durch das Internet, durch Aktivitäten in der Clique, aber auch durch Lektüre und Musikhören. In all diesen Bereichen machen Heranwachsende Erfahrungen – wir sprechen hier von «Sozialisation» –, die sich ebenfalls auf die Herausbildung ihrer Persönlichkeit auswirken und die in Konkurrenz zum Erziehungseinfluss geraten können. (S. 9)

Mit diesem längeren Zitat aus der «Einführung» ist das komplexe und weite soziale Feld von Sozialisation und Erziehung aufgezeigt. Die nächsten fünf Kapitel sind Erziehungszielen gewidmet, die gegenwärtig im Schulalltag wichtig sind, nämlich:

- 1) Erziehung zum gewaltfreien Verhalten;
- 2) Erziehung zum demokratischen Handeln;
- 3) Erziehung zur Geschlechtergerechtigkeit;
- 4) Erziehung zur selbstbewussten Bewältigung von Übergängen;
- 5) Erziehung zur Vermeidung von Abweichung und Devianz.

Bei den ersten drei Feldern geht es um übergreifende Ziele, welche die Schule gemeinsam mit anderen Erziehungsträgern anstrebt. Bei den Erziehungszielen vier und fünf ist die Schule insofern Hauptakteurin, als sie den Heranwachsenden dabei helfen muss, «mit spezifischen Anforderungen der Institution zurechtzukommen» (S. 31). Hier zeigt sich die weite Bedeutung des Begriffs «Sozialisation», indem er auch – ähnlich wie der Begriff des «heimlichen Lehrplans» (Zinnecker) – Wirkungen miteinbezieht, welche gerade nicht beabsichtigt, aber von grosser Wirkung sind. Die Behandlung dieser fünf Erziehungsziele ist Horstkemper und Tillmann ein grosses Anliegen. Sie zeigen

jeweils, worauf Schule und Gesellschaft achten müssen, wenn diese fünf Ziele erreicht werden sollen, und beziehen dabei empirische Ergebnisse mit ein. Weil sie die Entwicklung der pädagogischen Landschaft der letzten vierzig Jahre persönlich miterlebt haben, können sie ihre diesbezüglichen Kenntnisse situativ einfließen lassen, zum Beispiel bei der Diskussion um den Auftrag der Schule, Stichwort «Wozu ist die Schule da?» (Giesecke u.a.).

In den letzten drei Kapiteln, die unter dem Motto «Die Schule grundlegend verändern» stehen, zeigen Horstkemper und Tillmann, wohin die Entwicklung der (deutschen) Schule gehen sollte. Dass nach wie vor «die grosse Mehrheit der deutschen Schülerinnen und Schüler in einer Halbtagsschule lernt» (S. 117), bedauern Horstkemper und Tillmann, weil «die Rahmenbedingungen einer Halbtagsschule die pädagogische Schulentwicklung stark behindern und den Weg zu einer <erziehenden Schule> massiv erschweren» (S. 117). Ganztagschulen sind ihrer Ansicht nach – wobei sie diese Aussage in Kapitel 8 konkretisieren – besser geeignet, um erzieherisch zu wirken und die fünf genannten Erziehungsziele zu erreichen. Kapitel 9 ist der Inklusion gewidmet. Mit Blick auf die inklusive Schule halten Horstkemper und Tillmann fest, dass erst sie das erzieherische Potenzial voll entfalten könne. Sie beginnen das Kapitel mit einem Hinweis auf die Anne-Frank-Schule in Bargteheide, fahren mit «Wirkungen inklusiver Bildung» fort und diskutieren Chancen, Grenzen und Widersprüche inklusiver Schulen. Das abschliessende Kapitel 10 geht von der Überzeugung aus, dass – unter gewissen Voraussetzungen – die «Erziehungskraft der Schule» gestärkt werden kann. Eine erste Voraussetzung dafür ist, dass Lehrerinnen und Lehrer Erziehung als einen wichtigen Teil ihrer Berufsarbeit ansehen und bereit sind, sich im Hinblick auf die fünf genannten Erziehungsziele immer wieder fortzubilden. Damit die persönliche Weiterbildung von Lehrpersonen aber positive Folgen bewirken kann, bedarf es der «Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen und der Unterstützung durch die Schulleitung» (S. 148). Dies wiederum ist auf gewisse schulische Rahmenbedingungen angewiesen, womit wir wieder bei der Schaffung von Ganztagschulen und bei der Verwirklichung von inklusiven Schulen angelangt wären. Von diesen Reformmodellen erwarten Horstkemper und Tillmann «besonders günstige Bedingungen für eine gelingende Erziehung in der Schule ... Erste empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass dies nicht allein visionäre Wunschvorstellungen oder normative Versprechen sind» (S. 149 f.).

Jürg Rüedi, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, juerg.ruedi@fhnw.ch

Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, 264 Seiten.

Mit dem vorliegenden Sammelband eröffnet die 2014 gegründete Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (IGSP) eine eigene peer-reviewte Publikationsreihe unter dem Titel «Schulpraktische Studien und Professionalisierung». Nach einem Vorwort zur Publikationsreihe, einer Einführung und einem Keynote-Referat folgen zwölf Beiträge zu empirischen Studien, die im Mai 2015 am Kongress «Lernen in der Praxis» an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Brugg präsentiert wurden.

Im unterhaltsamen und vielschichtigen Referat zur Theorie-Praxis-Problematik plädiert Georg Hans Neuweg für eine Kultur der Einlassung auf die Praxis, die den Aufbau situativer professioneller Schemata erlaubt, und für eine universitäre Kultur der Distanz, die Reflexivität und intellektuelle Vertiefung ermöglicht. Aufgrund der Trennung dieser beiden Kulturen in der zweiphasigen Ausbildung verschiebt er die Relationierung von Theorie und Praxis in die Fortbildung, was die bisherige Zielsetzung der Grundausbildung infrage stellt.

Der erste empirische Beitrag bestätigt Neuwegs Befürchtung, dass Semesterpraktika die Distanzwahrnehmung von Theorie und Praxis vergrössern und die obsoletere Vorstellung der Theorieanwendung stabilisieren. Diese Resultate geben Anlass zu kritischen Rückfragen in Bezug auf das Praktikumssetting und die Begleitung. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Österreich und der Schweiz fragt nach der Wirkung der Schulpraktika auf die Berufswahl und kommt zu interessanten Differenzen zwischen ein- und zweiphasiger Ausbildung in Bezug auf die altruistische Berufsmotivation, den reflexiven Umgang mit Unterrichtssituationen, den Theoriebezug und die Wirkung des schulischen Mentorings auf die wahrgenommene Lehrfähigkeit und die intrinsische Berufsmotivation der Studierenden.

Mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden beschäftigen sich drei Studien. Die eine fragt nach der Wirkung der Weiterbildung der Betreuungspersonen und eine weitere nach dem Einfluss von misslingenden oder kritischen Situationen auf die Überzeugungen zum Lehren und Lernen (Transmissions- versus Konstruktionsorientierung). Fehlen angemessene Handlungsstrategien, Wissensbestände und ausreichende Betreuungsangebote der Auszubildenden, neigen die Studierenden zum sozialen Rückzug, zur Resignation und zur Internalisierung des Misserfolgs. Dagegen hilft nicht nur die aktive Initiierung von Unterstützung, sondern auch die Einbindung ins Kollegium und die Verteilung von Coaching und Beurteilung auf unterschiedliche Personen. Schliesslich unterscheidet eine berufsbiografisch angelegte Studie aufgrund der Erwartungen an das Praktikum vier Haltungen (Entwicklung, Selbstverwirklichung, Vermeidung, Bewährung), die zur Charakterisierung von (aus-

bleibenden) Professionalisierungsprozessen und möglichen Konflikten im Praktikum hilfreich sein dürften.

Eine qualitativ-rekonstruierende Analyse der obligatorischen Erstgespräche vor dem Praktikum fokussiert auf die Rollenvorstellungen von Studierenden und Praxislehrpersonen und fragt nach den stattfindenden Aushandlungs- bzw. Unterordnungsprozessen. Der nächste Beitrag untersucht, wie sich die Wahrnehmung der Studierenden und die Bearbeitung der zunehmend komplexeren Anforderungen über die Praxisphasen hinweg verändern. Der Umgang mit der Heterogenität, die Regulation eigener Ansprüche und Ressourcen sowie die Elternkontakte werden als anspruchsvoll wahrgenommen. Fallstudien weisen darauf hin, dass die Heterogenitätsproblematik von den Studierenden zwar wahrgenommen wird, diese aber wenig Bedeutung beigemessen erhält. Auch bei Praxiserfahrungen in exponierten Schulen geraten die Problemlagen der Lernenden kaum in den Blick, da die Studierenden weitgehend mit sich selbst beschäftigt sind.

Die letzten drei Beiträge thematisieren die reflexive Bearbeitung berufspraktischer Erfahrungen mithilfe von Lerntagebüchern. Eine Studie bilanziert die von den Dozierenden kommentierten Blogbeiträge nach dem Modell des dialogischen Lernens und erörtert Gelingensbedingungen des interaktiven Lernens. In einem weiteren Text werden Lerntagebücher aus dem Praxissemester auf die Reflexionstiefe hin untersucht – dies mit eher ernüchternden Befunden. Eine Reihe relevanter Aspekte wird angeführt, deren Beachtung zu höheren Reflexionsstufen führen dürfte. Das Lernjournal als Begleitinstrument für die Unterrichtsbeobachtung mithilfe von Videos untersucht der letzte Beitrag, wobei der Fokus auf der Konsolidierung des Wissens und der Förderung der theoriebasierten Begründungskompetenz liegt.

Die vielseitigen und anregenden Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum liefern einen repräsentativen Überblick zu aktuellen empirischen Befunden zu Professionalisierungsprozessen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. Daher kann die Lektüre allen, die an der berufspraktischen Ausbildung beteiligt sind, empfohlen werden. Den beiden Herausgeberinnen und dem Herausgeber ist ein erfreulicher Start der neuen Schriftenreihe geglückt. Der zweite Band zu konzeptionellen Entwicklungen der berufspraktischen Studien ist ebenfalls bereits erschienen («Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate»), herausgegeben von Urban Fraefel und Andrea Seel).

Richard Kohler, Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau und Pädagogische Hochschule Zürich, Präsident SGL, richard.kohler@phtg.ch

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bern: hep, 368 Seiten.

Der Reformdruck auf die Bildungssysteme, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen und regelmässig Evaluationen durchzuführen, ist im Zuge der Globalisierung international stetig gewachsen. Das schweizerische Schulsystem reagierte auf diese Herausforderung mit einem weitreichenden Umbau der Bildungseinrichtungen und mit der Einführung des auf die internationalen Bildungsstandards ausgerichteten neuen Lehrplans 21 für die Volksschule. Spätestens seit dem PISA-Schock zu Beginn des Jahrhunderts schossen die Publikationen zum kompetenzorientierten Unterricht in den Verlagsprogrammen wie Pilze in feuchtwarmen Augustnächten aus dem Boden. Allein die FIS-Bildung-Literaturdatenbank verzeichnet 168 Titel zum Schlagwort «Kompetenzorientierter Unterricht». Braucht es da wirklich *noch* ein Buch? – Jawohl, dieses Buch braucht es. «Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I» ist ein lang ersehntes Desiderat auf dem schweizerischen Büchermarkt und zudem ein Schwergewicht: Nicht nur bringt es beinahe zwei Pfund auf die Waage, nicht nur richten sich seine Inhalte konsequent auf den Lehrplan 21 aus, sondern insbesondere bringt es gezielt, gehaltvoll und gekonnt die Erziehungswissenschaften, die Fachdidaktiken und die konkreten Unterrichtsbeispiele der Zielstufe in einen einzigen Band zusammen. Auf diese Weise, theoretisch fundiert, didaktisch modelliert und unterrichtspraktisch umgesetzt, vermittelt der Band die gegenwärtige interdisziplinäre Diskussion zum Thema. Es handelt sich um ein echtes Studienbuch von Handbuchkarat und -format, das ästhetisch gestaltet sowie ausgezeichnet lektoriert und illustriert ist. Wer es liest, ist auf dem neuesten Stand!

Entstanden ist das Werk als Kooperationsprodukt der Pädagogischen Hochschulen Zürich und Luzern unter Federführung von Marcel Naas. Es verfolgt drei Ziele, die es tatsächlich auch einzulösen vermag: Zunächst gibt es den Erziehungswissenschaften Raum, ihre Perspektiven zum kompetenzorientierten Unterricht darzustellen, setzt diese zweitens mit jenen der Fachdidaktik in Beziehung und gibt drittens konkrete Beispiele aus dem Unterricht, wodurch es den Gegenbeweis für die oftmals beklagte Praxisferne von Studienbüchern antritt.

Im ersten – dem erziehungswissenschaftlichen – Teil des Bandes wird der kompetenzorientierte Unterricht in fünf Beiträgen aus historischer, lehr- und lerntheoretischer, soziologischer, sonderpädagogischer und allgemeindidaktischer Perspektive betrachtet. Daraus entsteht die Rahmung für den weitaus umfangreicheren zweiten Teil, welcher sich den fachdidaktischen Sichtweisen und Unterrichtsbeispielen widmet. Hier werden die domänenspezifischen Kompetenzmodelle und fachspezifischen Besonderheiten der Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Natur und Technik, Geschichte, Bildnerisches Gestalten, Textiles Gestalten, Bewegung und Sport sowie – online verfügbar – der überfachlichen Bereiche Medienbildung und Sexualpädagogik vorgestellt.

Die 29 Autorinnen und Autoren klären in 15 Kapiteln die Begrifflichkeiten rund um die Kompetenzorientierung und zeichnen fundiert die wichtigsten Entwicklungslinien und Einflüsse auf die Konzeptbildung seit dem Aufkommen des Kompetenzbegriffs in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts nach. Dieses Prozedere ermöglicht es den Leserinnen und Lesern, der Unschärfe des Begriffs selbst auf die Spur zu kommen. Denn an keiner Stelle im Buch wird Uniformität suggeriert. Auf unideologische Weise erhält man zugleich einen Überblick über die domänenspezifischen Konzepte wie auch eine Vorstellung von den Erwartungen, welche von den Fachbereichen an den Unterricht herangetragen werden. Anstelle von definatorischem Klein-Klein erfährt man wohlbe-gründete Begriffshorizontenerweiterungen und erhellende Ausführungen zur konkreten Arbeit mit dem neuen Lehrplan.

Die einzelnen Kapitel werden durch ein kurzes Abstract eingeleitet, die meisten mit einem kurzen Fazit beendet. Wer will, kann das Gelesene anhand der kurzen Anregungen zum «Weiterdenken» Revue passieren lassen und vertiefen. Die einzelnen Kapitel sind unabhängig voneinander lesbar. Ein spezieller Service, insbesondere für Studienanfängerinnen und Studienanfänger, besteht in einer kostenfreien App, die von der Verlagswebsite heruntergeladen werden kann. Sie umfasst Lernkarten mit Erläuterungen der Autorinnen und Autoren zu wichtigen Fachbegriffen, welche im Text genannt und in Marginalien aufgeführt werden.

Das Buch eignet sich insbesondere als Studienbuch für angehende Sekundarlehrpersonen. Ferner kann ich es allen Leserinnen und Lesern empfehlen, die sich für eine theoretisch fundierte und praxistaugliche Einführung in den kompetenzorientierten Unterricht interessieren: denjenigen, die im schweizerischen Schulsystem auf der Sekundarschulstufe wirken – sei es als Lehrperson, Praxislehrperson oder in der Schulleitung –, und all denjenigen, die den aktuellen Diskurs zur Bildung und Bildungspolitik verfolgen möchten. Wer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig ist, sei es in den Erziehungswissenschaften, in der Fachdidaktik, in der Schweiz, aber auch in Deutschland oder in Österreich, dem sei der Band ebenfalls ans Herz gelegt: Professionalität im Bildungswesen ist ohne interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht mehr länger denkbar. Dies gilt für Lehrpersonenbildungsstätten und Schulen gleichermaßen. Hier ist die Grundlage für einen domänenübergreifenden Dialog und ein wechselseitiges Verständnis der Domänen geschaffen.

Ich wünsche diesem umfassenden und flüssig geschriebenen Studienband viele Leserinnen und Leser und angeregte Diskussionen!

Susanne Wildhirt, Prof. Dr., Dozentin für Erziehungswissenschaften, Co-Leiterin der Lernwerkstatt, Pädagogische Hochschule Luzern, susanne.wildhirt@phlu.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S. & Ulbricht, J.** (Hrsg.). (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fleischer, T.** (2016). *Schule personenzentriert gestalten. Zwischenmenschliche Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldmann, D.** (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Heidelberg: Springer VS.
- Küppers, H.** (2016). *Kindergärten extrem. 101 frühpädagogische Beispiele weltweit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pechar, H.** (2016). *Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik*. Münster: Waxmann.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Berg, A.** (2017). *Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen von Praxisklassenschülern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhart, A. & Konrad, K.** (2017). *Lernstrategien für Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernholt, A., Gruber, H. & Moschner, B.** (2017). *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen*. Münster: Waxmann.
- Fromm, M.** (2017). *Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: UTB.
- Kraus, A., Budde, J., Hietze, M. & Wulf, C.** (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schlemmer, E., Lange, A. & Kuld, L.** (Hrsg.). (2017). *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schlömerkemper, J.** (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Baur, S. & Peterlini, H. K.** (Hrsg.). (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bonsen, M. & Priebe, B.** (Hrsg.). (2016). *PISA – Folgen und Fragen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Eckermann, T.** (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Heidelberg: Springer VS.
- Niermann, A.** (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. «... man muss schon von der Sache wissen.»* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saracho, O.** (Hrsg.). (2016). *Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood education*. Charlotte: IAP.
- Schaerer-Surbeck, K.** (2016). *Überzeugungen zu frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen und die damit implizierten Aufgaben. Eine qualitative Studie in Kindertageseinrichtungen der deutschsprachigen Schweiz*. Bern: Peter Lang.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Adamina, M., Hemmer, M. & Schubert, J. C.** (Hrsg.). (2016). *Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arnold, R.** (2016). *Erziehung durch Beziehung. Plädoyer für einen Unterschied*. Bern: hep.
- Bauer, T. A. & Mikuszeit, B. H.** (Hrsg.). (2017). *Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Grundlagen – Projekte – Perspektiven – Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bray, B. & McClaskey, K.** (2015). *Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where, and Why*. Thousand Oaks: Sage.
- Diehr, B., Preisfeld, A. & Schmelter, L.** (Hrsg.). (2016). *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Erhorn, J., Schwier, J. & Hampel, P.** (2016). *Bewegung und Gesundheit in der Kita. Analysen und Konzepte für die Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Furrer, M. & Gautschi, P.** (Hrsg.). (2017). *Remembering and recounting the Cold War. Commonly shared history?* Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Geier, I.** (2016). *Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung. Eine explorative Studie im Setting der Schulpraktischen Ausbildung an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen im Unterrichtsfach Englisch*. Münster: Waxmann.
- Hasberg, W. & Thünemann, H.** (Hrsg.). (2016). *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Köker, A. & Störtländer, J. C.** (Hrsg.). (2017). *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Limberg, H.** (2016). *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pandel, H.-J.** (2017). *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Pertzel, E., Schütte, A. U., Austermann, J., Bollmann, L., Heiter, M., Isselbacher-Giese, A. et al.** (2016). *Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Pineker-Fischer, A.** (2017). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Heidelberg: Springer VS.
- Wolff, D.** (2016). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: Transcript.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Apostolopoulos, N., Coy, W., von Köckritz, K., Mußmann, U., Schaumburg, H. & Schwill, A.** (Hrsg.). (2016). *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Die offene Hochschule: Vernetztes Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Blumenfeld-Jones, D. S.** (Hrsg.). (2016). *Teacher education for the 21st century. Creativity, aesthetics and ethics in preparing teachers for our future*. Charlotte: IAP.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C.** (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M.** (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wettstein, H.** (2017). *Sexualaufklärung und Herausforderung Pornographie. Zur digitalen Wirklichkeit des Porno-Konsums bei Jugendlichen*. Heidelberg: Springer VS.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Schroer, B., Biene-Deißler, E. & Greving, H.** (Hrsg.). (2016). *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sigel, R. & Inckemann, E.** (Hrsg.). (2017). *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Niproschke, S. (2016). Schule als Präventionsinstanz. Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann. *Die Deutsche Schule*, 108 (3), 256–266.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Hofer, M., Fries, S. & Grund, A. (2017). Multiple Ziele und Lernmotivation: Das Forschungsprogramm «Theorie motivationaler Handlungskonflikte». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 69–85.

Lohbeck, A. (2017). Die individuell präferierte Bezugsnormorientierung und das Selbstkonzept von Grundschulkindern im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 41–55.

Margraf, H. & Pinquart, M. (2016). Goal striving in adolescents with and without emotional and behavioral disturbances attending different school types. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (4), 195–205.

Sparfeldt, J. R., Schneider, R. & Rost, D. H. (2016). «Mehr Angst in Mathematik als in Deutsch?» – Leistungängstlichkeit in verschiedenen Schulfächern und Prüfungssituationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 263–269.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

Becker, M. & Neumann, M. (2016). Context-related changes in academic self-concept development: On the long-term persistence of big-fish-little-pond effects. *Learning and Instruction*, 45 (5), 31–39.

Chiasson Desjardins, S., Bouvier, F. & Couture, P. (2016). L'appropriation des concepts de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire en histoire et éducation à la citoyenneté chez des élèves du premier cycle du secondaire au Québec. *Didactica Historica*, Nr. 2, 87–92.

Dietrich, J., Viljaranta, J., Moeller, J. & Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values: Associations with students' effort. *Learning and Instruction*, 47 (1), 53–64.

Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D. & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44 (3), 267–291.

Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11.

Gerholz, K.-H. & Dormann, M. (2016). Non-verbales und para-verbales Kommunikationsverhalten von Lehrkräften – Konzeptioneller Überblick und empirische Ergebnisse aus einer Videoanalyse. *Seminar*, 22 (3), 120–134.

Haeblerlin, U. (2016). Trend: Empirisch forschen! – Aber wertgeleitet! *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (4), 346–353.

Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 147–171.

Klug, J., Gerich, M. & Schmitz, B. (2016). Can teachers' diagnostic competence be fostered through training and the use of a diary? *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 184–206.

Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45 (5), 9–19.

Learned, J. E. (2016). «The behavior kids». Examining the conflation of youth reading difficulty and behavior problem positioning among school institutional contexts. *American Educational Research Journal*, 53 (5), 1271–1309.

Neumann, V., Schürenberg, W. & van Norden, J. (2016). Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15 (1), 149–164.

Nitsche, M. & Waldis, M. (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7 (1), 17–35.

- Oppermann, E., Anders, Y. & Hachfeld, A.** (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174–281.
- Schmitz, A. & Gräsel, C.** (2016). Bei welchen Lernenden fördert globale Textkohäsion das Verständnis von Sachtexten? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (3), 267–281.
- Waldrup, B., Yu, J. J. & Prain, V.** (2016). Validation of a model of personalised learning. *Learning Environments Research*, 19 (2), 169–180.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., Preuße, D. & Mater, O.** (2016). Evidence-based actions within the multilevel system of schools – Requirements, processes, and effects (EviS). *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 59–79.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A.** (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (1), 35–48.
- Lane, R. & Bourke, T.** (2017). Possibilities of an international assessment in geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26 (1), 71–85.
- Martens, M. & Asbrand, B.** (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90.
- Mills, R., Tomas, L. & Lewthwaite, B.** (2016). Learning in Earth and space science: a review of conceptual change instructional approaches. *International Journal of Science Education*, 38 (5), 767–790.
- Reusser, K.** (2016). Jenseits der Beliebigkeit. «Konstruktivistische Didaktik» auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 40–48.
- Uhden, O.** (2016). Verständnisprobleme von Schülerinnen und Schülern beim Verbinden von Physik und Mathematik. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22 (1), 13–24.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Caruso, C. & Hengesbach, R.** (2016). Das Praxissemester: Eine Vorbereitung auf «Glück und Last des Lehrerberufs». *Seminar*, 22 (3), 49–63.
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Ohm, U.** (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 130–146.
- Kleickmann, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Hohenstein, F.** (2017). Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 91–113.
- Peercy, M. M. & Troyan, F. J.** (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26–36.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W.** (2016). Gesundheit und Arbeitsfreude von Lehrerinnen und Lehrern erhalten und fördern – Unterstützungsangebote für Studium und Beruf. *Seminar*, 22 (3), 25–39.
- Seelhorst, B.** (2016). Ethische Fragen des Lernens und Lehrens – einige grundsätzliche Überlegungen und Anregungen für die Ausbildungspraxis. *Seminar*, 22 (2), 7–24.
- Wibbecke, G., Wibbecke, A.-L., Kahmann, J. & Kadmon, M.** (2016). Lehrenden- und studierenden-zentrierte Lehre messen. Ein Beobachtungsbogen für Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (4), 184–194.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Tanner Merlo, S.** (2017). Underachievement. Wenn Begabung nicht zu Leistung führt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (1), 6–13.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Bitte schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Roland Reichenbach Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung von Gleichwertigkeit. Ein Essay

Cristina Allemann-Ghionda Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und Angelika Schöllhorn «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs

Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)

Ute Bender «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen

Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen?

Denise Depping und Timo Ehmke Schriftliche Ergebnisrückmeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium?

Hans-Rudolf Schärer Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen»