



Kompetenzzentrum  
Kultur- und Bildungswissenschaft

## „Heterogenität und Bildungserfolg“

Antrag an die Hans-Böckler-Stiftung auf Einrichtung eines Promotionskollegs

30. Oktober 2008

### 1 Thema des Kollegs:

*Heterogenität als Faktor im Bildungsprozess: Forschung zur Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung*

### 2 Antragstellerinnen und Antragsteller

#### **Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden (Koordinatorin)**

Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend  
Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg  
E-Mail: leonie.herwartz-emden@phil.uni-augsburg.de  
Telefon: +49 821 598 - 5604

#### **Arbeitsschwerpunkte:**

Interkulturell-vergleichende  
Forschung  
Bildungsforschung mit den  
Schwerpunkten Migration und  
Gender

---

#### **Prof. Dr. Markus Dresel**

Lehrstuhl für Psychologie  
Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg  
E-Mail: markus.dresel@phil.uni-augsburg.de  
Telefon: +49 821 598 - 2606

#### **Arbeitsschwerpunkte:**

Motivationsforschung  
Kontexteinflüsse auf Lernprozesse  
Geschlechterunterschiede beim  
schulischen Lernen

---

#### **Prof. Dr. Andreas Hartinger**

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und  
Grundschuldidaktik  
Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg  
E-Mail: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de  
Telefon: +49 821 598 - 2601

#### **Arbeitsschwerpunkte:**

Öffnung und Strukturierung von  
Unterricht  
Situierendes Lernen in der  
Lehrer(innen)bildung  
Interessensförderung

---

#### **Prof. Dr. Martina Rost-Roth**

Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und  
Fremdprache und seine Didaktik  
Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg  
E-Mail: Rost-Roth@phil.uni-augsburg.de  
Telefon: +49 821 598 - 2779

#### **Arbeitsschwerpunkte:**

Zweitspracherwerb  
Diskursanalyse  
Interkulturelle Kommunikation

---

#### **Prof. Dr. Werner Schneider**

Professur für Soziologie/Sozialkunde  
Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg  
E-Mail: werner.schneider@phil.uni-augsburg.de  
Telefon: +49 821 598 - 5679

#### **Arbeitsschwerpunkte:**

Jugend- und Familiensoziologie  
Kultursoziologie  
Diskursforschung

---

### **3 Zur Themenstellung: Heterogenität als Faktor im Bildungsprozess – Forschung zur Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung**

#### **3.1 Zielstellung des Kollegs**

Wachsende grenzüberschreitende Internationalisierung und ein binnengesellschaftlicher Pluralismus von Kulturen, ethnischen Herkunft und Sprachen führen auch im Bereich Bildung zu einer zunehmend zu beobachtenden Heterogenität. Zum gesellschaftlichen Problem wird Heterogenität seitens der Kinder und Jugendlichen vor allem dann, wenn damit systematische Ungleichheiten in Bezug auf Bildungserfolg (Bildungsbeteiligung, schulische Leistungen, erzielte Abschlüsse etc.) einhergehen; d.h.: wenn erkennbare Bildungsunterschiede *nicht* auf den Begabungen bzw. der Leistungsfähigkeit von Schüler(inne)n beruhen, sondern mit askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft der Lernenden assoziiert sind. Genau dies ist in Deutschland offenbar der Fall: Die Selektion im Bildungssystem findet nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt – indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen (Aktionsrat Bildung, 2007).

Dieser Befund ist nicht nur von individueller Relevanz. Gesamtgesellschaftlich betrachtet bleiben dabei wichtige Bildungsreserven ungenutzt, gesellschaftliche Teilhabechancen verschiedener Bevölkerungsgruppen werden beschnitten. Wenn – wie in Deutschland – Heterogenität in askriptiven Merkmalen und Heterogenität in den Ergebnissen von Bildung systematisch verknüpft sind, ist es dringend gefordert, die Ursachen dieses Zusammenhangs aufzudecken und die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in diesem Kontext zu explorieren.

Das Ziel genuin pädagogischen Handelns richtet sich darauf, Heranwachsende nach ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit zu fördern. Gelingt dies innerhalb eines Bildungssystems nicht oder nur teilweise, rückt unweigerlich neben strukturellen Aspekten auch die Kompetenz der Lehrpersonen in den Mittelpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Zu prüfen ist dann, wie pädagogische Professionalisierung besser an neue – mit wachsender Heterogenität einhergehende – Anforderungen des Schulalltags angepasst werden kann. Im Mittelpunkt des beantragten Promotionskollegs steht somit die Frage, ob und welche Aspekte pädagogisch-didaktischer Kompetenz in Bildungsprozessen auf welche Weise durch die wachsende Heterogenität in den askriptiven Merkmalen von Schülern und Schülerinnen herausgefordert werden.

Diese Dimension von Heterogenität in Bildungsprozessen und im Bildungssystem wird im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs zwar zunehmend wahrgenommen und problematisiert, auch haben Interkulturalität und Fragen der interkulturellen Verständigung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in den letzten drei Jahrzehnten einen starken Aufschwung erfahren. Dennoch fehlt bislang eine breitere und systematische Forschung zum Umgang mit Heterogenität in Bildungsprozessen. Deshalb zielt das beantragte Kolleg darauf, im Zusammenwirken von verschiedenen Fachwissenschaften – der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und Soziologie – sowie der Fachdidaktiken die Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung in Hinblick auf die Entwicklung von Deutungs-, Reflexions- und Handlungskompetenzen von Lehrenden in der alltäglichen Auseinandersetzung mit Heterogenität in Bildungsprozessen voranzutreiben. Dabei sollen zwei wesentliche Ansatzpunkte miteinander verbunden werden:

- Es sollen Forschungen im Themenfeld durchgeführt werden, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der beteiligten Wissenschaften verstärken, so dass die Analyse und Erforschung der jeweiligen Problematik aus verschiedenen Perspektiven ‚unter einem Dach‘ geleistet werden kann.
- Zugleich sollen Nachwuchswissenschaftler/innen aus den Lehrer(innen)bildungsfächern in ihrem Qualifikationsprozess begleitet, gestärkt und zu einer erfolgreichen Promotion bzw. Habilitation geführt werden.

Mit diesem Ansatz wird ‚Lehrer(innen)bildungsforschung‘ genuin in die Fächer implementiert und in ihren Erträgen zugleich über den wissenschaftlichen Nachwuchs in die unterschiedlichen Professionsfelder des Bildungssystems weitergetragen. Mit der interdisziplinären Ausrichtung, der Initiierung diesbezüglicher empirischer Forschung und der damit einhergehenden Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Lehrer(innen)bildungsfächern wird einem drängenden Desiderat entgegengekommen: der Integration von pädagogisch-psychologischer Lehr-Lern-Forschung und allgemeiner sowie fachbezogener Didaktik. Denn während es der traditionellen Didaktik weiterhin an der empirischen Fundierung durch konkrete Lehr-Lernforschung mangelt, leidet die empirische Bildungsforschung am Fehlen eines theoriebasierten Referenzrahmens, mit dem sich Anforde-

rungen an die pädagogisch-fachliche Kompetenz von Lehrpersonen bestimmen lassen (Reusser, 2008).

### **3.2 Notwendige Revisionen der Lehrer(innen)bildung**

Für den Umgang mit Heterogenität fehlen weiterhin wissenschaftlich fundierte Konzepte in Hinblick auf eine Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung und eine effektivere Ausgestaltung des Bildungssystems. Vor allem auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts lässt sich festhalten, dass der Umgang mit Heterogenität im multikulturellen Schulalltag erweiterte Kompetenzen der Lehrkräfte erfordert. So stellen die soziale und kulturelle Heterogenität der Schulklassen gegenwärtig ein Hauptproblem im Unterricht dar. Dabei geht es beispielsweise bei der Frage nach dem Migrationshintergrund der Schüler/innen nicht allein um fehlende schulsprachliche Kompetenzen, sondern um weit mehr. Denn es mangelt insgesamt an einer breit angelegten Förderung insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund, aber auch jener Kinder aus sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Familien. In der gegenwärtig sich etablierenden Neuordnung der Lehrer(innen)bildung an den verschiedenen Standorten in Deutschland gibt es noch kein umfassendes wissenschaftliches Konzept, das für die verschiedenen Phasen der Lehrer(innen)bildung von der systematischen Professionalisierung der Tätigkeiten ausgeht, die in zunehmend differenzierter Form von künftigen Lehrer(inne)n ausgefüllt werden müssen. So sind auf der schulorganisatorischen Ebene an Schulen und im Unterricht von Lehrpersonen vielfältige Funktionen wahrzunehmen und zunehmend komplexer werdende Aufgaben zu bewältigen in Hinblick auf Unterrichtsmanagement, -entwicklung, Schulmanagement, Schulentwicklung oder speziellere Aufgaben wie z.B. schulinterne Evaluationen etc. (Merkens, 2008).

Es fehlt bislang aber nicht nur an fundiertem Wissen für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität, sondern auch an einer fachdidaktisch-pädagogischen Diagnostik, die insbesondere für kulturelle und soziale Merkmale der Schüler/innen sensibel ist. Der Unterricht in heterogenen Schulklassen setzt eine hohe Flexibilität und Anpassungsbereitschaft seitens der Lehrenden wie der Schüler(innen)schaft voraus, wozu auch die aktive, reflektierte Gestaltung der Lernumwelten gehört. In Deutschland wird bislang zu wenig die Fähigkeit eines gezielten Class-Room-Managements trainiert, zu wenig am Bedarf der Schüler/innen entlang unterrichtet. Insgesamt betrachtet sind für die erfolgreiche Bewältigung der Förderung von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Schulklassen eine neue Lernkultur und eine *explizit auf Heterogenität ausgerichtete Didaktik* zu entwickeln. Um diese Entwicklung leisten zu können, ist wissenschaftlich gesichertes Wissen über die Möglichkeiten von Bildungserfolg unter den Bedingungen von Heterogenität vonnöten. Hier setzt das geplante Kolleg an.

Eine bessere Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie in der ersten Phase der Lehrer(innen)ausbildung ist für Innovationen der genannten Art erforderlich. Standards sind nicht durchgängig formuliert, insbesondere fehlen sie für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken. Es liegen bisher keine auf Kompetenzen ausgerichteten Ausbildungskonzepte in den Bundesländern vor (Merkens, 2008). Hier gibt es einen großen Handlungsbedarf. Auch die Fachwissenschaften müssten sich mehr auf die Erfordernisse der Lehrer(innen)bildung einlassen, integrative statt konsekutive Modelle der ersten Phase sind zu entwickeln. Eine Verknüpfung von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und einer entsprechend soziokulturell sensibilisierten, pädagogisch/psychologischen Expertise in der ersten und zweiten Phase der Lehrer(innen)bildung ist erforderlich.

### **3.3 Interdisziplinäres Forschungsprogramm**

Will man Wissen über die Möglichkeiten von Bildungserfolg unter den Bedingungen von Heterogenität gewinnen, ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass eine Vielzahl an Rahmenbedingungen, Faktoren und Merkmalen des Bildungsprozesses, die in einem komplexen Beziehungsgefüge zueinander stehen (vgl. Abb. 1), am Zustandekommen von Bildungserfolg beteiligt sind. Da jedoch nicht alle – analytisch zu identifizierenden – Aspekte im Forschungsprogramm eines Promotionskollegs gleichermaßen umfassend berücksichtigt werden können, fokussiert das Kolleg seinen Forschungsansatz entsprechend auf solche, die im Einflussbereich von Pädagog(inn)en liegen und an denen Lehrer(innen)bildung ansetzen kann, um zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität zu gelangen. Dazu gehören insbesondere die Lehrperson mit ihrem spezifischen Wissen und Können ebenso wie Merkmale und Bedingungen erfolgreichen Lernens seitens des/der einzelnen Schülers/Schülerin. Diese Fokussierung soll von den beteiligten Disziplinen auf vier Analyseebenen ausgearbeitet und kontextuiert werden (vgl. Tab.1):

- a) Auf der Ebene des Unterrichts.
- b) Auf der Ebene des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs von Schule.
- c) Auf der Ebene des familialen Kontexts der Kinder und Jugendlichen.
- d) Auf der Ebene des Bildungssystems.

Eine zentrale Zielstellung des Kollegs liegt darin, *im Zusammenwirken von Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und den didaktischen Wissenschaften* die Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung in Hinblick auf sogenannte ‚Best-Practice-Modelle‘ von Unterricht auszurichten. Darüber hinaus ist es das Anliegen des Kollegs, so unmittelbar wie möglich in die Lehrer(innen)bildung und die Lehrer(innen)fortbildung an der Universität zu wirken und somit einen Beitrag zu leisten, pädagogische Professionalität weiter voran zu bringen und damit letztendlich für aussichtsreichere Bildungschancen von Schüler(inne)n einzutreten.

### **3.4 Strukturelle Voraussetzungen an der Universität Augsburg**

Die Universität Augsburg, an der das beantragte Kolleg angesiedelt sein soll, zeichnet sich durch das im Vergleich der bayerischen Universitäten einmalige Profil einer starken Vertretung der fachdidaktischen Lehrgebiete bzw. Professuren und Lehrstühle aus. Im Zusammenhang mit entsprechenden Zielvereinbarungen der Universität gibt es seit mehr als zwei Jahren das Bestreben, die Lehrer(innen)ausbildung noch mehr zu stärken, sie zu modernisieren und eine reformorientierte Lehrer(innen)bildung zu etablieren. Auf der Ebene der Studiengänge zeigt sich dieser Reformprozess jüngst in einer neuen, modularisierten Form der Lehrer(innen)ausbildung, die im laufenden Wintersemester 2008/09 eingeführt wurde. In dem der Hochschulleitung unterstellten *Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (ZdFL)*, an dem die in der Lehrer(innen)bildung aktiven Fächer vereinigt sind, findet dieser Reformprozess bereits seit einem Jahrzehnt eine Bündelung in der interdisziplinären Kooperation. Das ZdFL bildet auch die organisatorische Nahtstelle, die dazu beitragen kann, durch die Forschungen im Promotionskolleg gewonnene Erkenntnisse in die Lehrer(innen)ausbildung einfließen zu lassen und hierüber den Professionalisierungsaspekt in der Aus- und Weiterbildung zu stärken. Mit dem im Winter 2006 neugegründeten ‚*Kompetenzzentrum Kultur- und Bildungswissenschaft*‘ (KKB), das eine weitere Stufe der Profilierung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten an der Universität Augsburg zum Ausdruck bringt, wird die interdisziplinäre Kooperation forciert, indem derzeit z.B. für 2009 eine gemeinsame strukturierte Form der Doktorand(inn)enausbildung entwickelt wird (‚*Augsburger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften*‘).

Ein weiteres Qualitätsmerkmal des beantragten Promotionskollegs soll in seiner Internationalität und der spezifisch europäischen Bezogenheit liegen, denn im Themenfeld von ‚Heterogenität und Bildungserfolg‘ geht es auch darum, im Rahmen internationaler Vergleichsperspektiven die europäische Dimension von Bildungsprozessen unter Heterogenitätsbedingungen zu berücksichtigen. Im Zusammenhang mit der sich beschleunigenden kulturellen Pluralisierung und Transnationalisierung befindet sich Europa in einem eigenständigen Entwicklungsprozess, der sich von den Erfahrungen der klassischen Einwanderungsländer außerhalb Europas auf Grund vielfältiger nationaler Eigenheiten, unterschiedlicher kultureller Traditionen und historischer Erfahrungen unterscheidet. Insofern sind regionale, je gesellschaftstypische Bearbeitungsformen kultureller Heterogenität erkennbar. Hierzu zählen eigenständige Formen der Migration und Integration in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten, insbesondere auch die recht unterschiedlichen Formen in der Integration von Minoritäten beispielsweise im Bildungssystem (vgl. z.B. Frankreich und Deutschland). Wie diese Zusammenhänge auf der Systemebene erfahren werden, wie sie konkret in der Schule wirken und welche gesellschaftlichen Folgen damit einhergehen, sind weitgehend unbeantwortete Fragestellungen, da hierzu bislang kaum empirische Forschung existiert.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Das KKB fördert dementsprechend und gemäß seinem Rahmenthema „Europa: Kultur, Bildung und Religion im Spannungsfeld von Regionalisierung und Globalisierung“ – insbesondere vergleichende Forschungsprojekte an den drei am KKB beteiligten Fakultäten: Philologisch-Historische Fakultät, philosophisch-sozialwissenschaftliche Fakultät und katholisch-theologische Fakultät (<http://www.uni-augsburg.de/de/exzellenz/kompetenz/kkb/>).

### 3.5 Internationalität und Europabezogenheit

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Kolleg in der Doktorand(inn)enausbildung einen engen Bezug zu Frankreich als Land mit kolonial geprägter Einwanderungsgeschichte und integriert die Möglichkeit eines Promotionsdoppelstudiums (Cotutelle-Verfahren<sup>2</sup>) in deutsch-französischer Kooperation. Die Promovierenden haben die Möglichkeit, ihre Dissertationen in binationalen, interdisziplinären Forschungsprojekten zu verorten. Die langfristige Kooperation französischer und deutscher Lehrer(innen)bildungszentren in Forschung und Ausbildung, zu der die Einrichtung des Kollegs beitragen soll, schafft eine Anbindung an die europäische Ebene universitärer Lehrer(innen)bildung und ermöglicht hierüber, die Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung im Kontext transnationaler Forschung sicherzustellen. Die Anbindung an die angloamerikanische Forschung ist selbstverständlich und kann als Standard angesehen werden; die explizite Anbindung an die französischsprachige Forschungslandschaft erachten wir jedoch als sinnvolle Erweiterung, die für die Absolvent(inn)en des Promotionskollegs darüber hinaus auch ein wissenschaftliches Alleinstellungsmerkmal bedeuten kann. Gestützt wird die deutsch-französische Zusammenarbeit im geplanten Kolleg durch eine Kooperation, die das ZdFL mit dem ‚Bayerisch-Französischen-Hochschulzentrum‘ (BFHZ) sowie dem ‚Bureau de Coopération Universitaire‘ an der TU München unterhält.

### 3.6 Gesellschaftspolitische Relevanz

Das Thema Heterogenität als Faktor im Bildungswesen ist von nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher Relevanz. In der bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussion stehen dabei gegenwärtig die mit Heterogenität einhergehenden Folgen im Mittelpunkt, nämlich die einleitend schon angeführten Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, die das Prinzip der Chancengleichheit in Frage stellen. Unter Hinweis auf die nicht oder kaum über Leistungsfähigkeit erfolgende Selektion im Bildungswesen wird in der Regel auf das bildungsökonomische Argument der ungenutzten Begabungsreserven rekurriert (Aktionsrat Bildung, 2007). Eine hohe Bildungsbeteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen ist von allgemeinem Interesse, nicht nur weil wirtschaftliche Prosperität entscheidend von der Verfügbarkeit gut ausgebildeter Arbeitskräfte abhängt, sondern auch weil bildungsbezogene Disparitäten auf das soziale Gefüge einer Gesellschaft und ihre Integrationskraft rückwirken. So sehr die Folgen eines ineffektiven Umgangs mit Heterogenität im Bildungssystem öffentlich wahrgenommen und im aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurs verankert sind, so wenig weiß man über die für die Lehrer(innen)bildung zu ziehenden Konsequenzen.

In der gegenwärtig stattfindenden Neuordnung der Lehrer(innen)bildung, die etwa im jüngsten Beschluss der Konferenz der Kultusminister über länderübergreifende Standards im Lehramtsstudium ihren Ausdruck findet, werden die mit der zunehmenden Heterogenität einhergehenden Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen kaum berücksichtigt. Wie auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in ihrer Stellungnahme zum KMK-Beschluss konstatiert (Pressemitteilung der GEW vom 17.10.2008), werden die verabschiedeten Standards den aktuellen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule nur stellenweise gerecht und bedürfen einer Weiterentwicklung. Bei dieser dürfen nicht wie bei den vorgelegten Standards weiterhin die traditionellen Wissenskataloge im Mittelpunkt stehen, sondern es muss explizit von den Kompetenzen ausgegangen werden, die künftige Lehrer/innen zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags benötigen. In den Standards dominieren die fachwissenschaftlichen Inhalte der einzelnen Studien- und Unterrichtsfächer, fachdidaktische Inhalte und über das Unterrichten hinausgehende Kompetenzen kommen hingegen zu kurz. Gleichzeitig ist bei den Standards für die Lehrer(innen)bildung ein Ungleichgewicht festzustellen, so findet die berufliche Bildung keine Erwähnung, Grundschulen und Förderschulen werden vernachlässigt. Für angehende Lehrer/innen aller Schularten ist jedoch eine qualitativ gleichwertige Ausbildung vonnöten, um zu einem erfolgreichen Umgang mit Heterogenität zu kommen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil Heterogenität ihre Wirkung besonders an den Übergängen im Bildungssystem entfaltet. Gelingt es mit den im Rahmen des Promotionskollegs entstehenden Arbeiten Impulse für die weitere Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung zu setzen, die einen kompetenteren Umgang mit Heterogenität im Bildungssystem befördern, so kann das Promotionskolleg nicht nur im Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wirken. Wirkung auf gesellschaftspolitischer Ebene kann es erzielen, indem es beispielsweise Informationen für die gewerkschaftliche Bildungspolitik wie auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bereitstellt.

---

<sup>2</sup> Genauere Informationen zu den Cotutelle-Verfahren: [http://www.hrk.de/de/service\\_fuer\\_hochschulmitglieder/156.php](http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/156.php); <http://www.dfh-ufa.org/2263.htm>.

## 4 Forschungsprogramm des Promotionskollegs

### 4.1 Ausgewählte Aspekte der Heterogenität in ihrer Bedeutung für den Bildungserfolg

#### 4.1.1 Heterogenität und schulische Leistung

Die Heterogenität der Schüler(innen)schaft lässt sich beschreiben auf Grund der primären Strukturmerkmale ‚*soziale Herkunft*‘, ‚*kulturelle Herkunft*‘ sowie ‚*Geschlecht*‘ und auf Grund von sekundären Effekten, die durch die primären Strukturbedingungen beeinflusst werden. Hierbei sind vor allem ‚*sprachliche Kompetenzen*‘ und die ‚*individuellen Eingangsvoraussetzungen*‘ (d.h. die kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, die motivationalen, konstitutionellen und affektiven Merkmale des Kindes etc.) relevant. Die genannten Dimensionen werden im Folgenden im Zusammenhang mit dem Kriterium des Bildungserfolges diskutiert, um somit die aktuelle Forschungslandschaft als Referenzrahmen für mögliche Projekt- und Promotionsthemen des Kollegs zur Verfügung zu stellen. Für das Zustandekommen von Bildungserfolg ist es wichtig zu sehen, dass die einzelnen Dimensionen von Heterogenität in ihren Effekten immer konfundiert sind und zugleich immer auch im Zusammenhang mit den strukturellen Kontexten der Lebenswelten Schule und Herkunftsfamilie stehen. Wie entscheidend der *Migrationshintergrund* in Kombination mit dem *Sozialstatus* und der *Geschlechtszugehörigkeit* für den Bildungserfolg sind, wurde unterdessen mehrfach durch PISA für den Sekundarbereich belegt; für den Grundschulbereich gehen die IGLU-Studien u.a. der Frage nach, inwieweit Disparitäten bereits in der Grundschule entstehen. Mit diesen international vergleichenden Schulleistungsstudien wurde erstmalig eine Möglichkeit geschaffen, sowohl ein breites Spektrum von Indikatoren für Bildungsungleichheiten als auch verschiedene Kompetenzbereiche zu erfassen.

Ein differenzierter Blick auf die Bildungsbeteiligung nach *sozialer Herkunft* in der PISA-Stichprobe bestätigt bereits ältere Befunde<sup>3</sup>, die belegen, dass ein Rückgang von Ungleichheiten in den letzten Jahren lediglich im mittleren Bildungsbereich stattgefunden hat (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003). In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen primären Disparitäten (schulische Kompetenzen) und sekundären sozialen Disparitäten (z.B. intergenerationaler Statuserhalt in der Familie) in der Bildungsbeteiligung durch Breen und Goldthorpe (1997) stellen Baumert, Cortina und Leschinsky (2003) fest, dass die sekundären sozialen Disparitäten besondere Aufmerksamkeit verdienen, da sie Auskunft über die Bildungsgerechtigkeit eines Schulsystems im engeren Sinne geben. Baumert und Schümer (2001, 2002) überprüften die Effekte sekundärer Disparitäten am Übergang von der Grundschule in das Sekundarschulwesen in den PISA-Daten, die retrospektiv bestätigen, dass Übergangsentscheidungen in Deutschland in einem hohen Maße von sozialen Merkmalen der Schüler/innen und nicht nur von ihren schulischen Leistungen abhängen (vgl. auch Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003; Ditton & Krüsken, 2007).

Baumert und Kolleg(inn)en<sup>4</sup> konnten durch ihre Analysen zudem ausführlich belegen, dass insbesondere für Deutschland nicht nur ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, sondern auch zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen festzustellen ist. Sie prüften die Prozesse, die Bildungsungleichheiten und Disparitäten im Kompetenzerwerb verursachen, mit einem komplexen Erklärungsmodell und differenzierten zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Herkunft sowie zwischen sozialen und kulturellen Ressourcen (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003; Watermann & Baumert, 2006). Sie konnten damit zeigen, dass die disparitätserzeugenden Effekte von familialen Strukturmerkmalen über die kulturelle Praxis in den Herkunftsfamilien erzeugt werden.

Schwippert, Bos und Lankes (2003) konnten anhand der international vergleichenden Studie ‚IGLU‘ zu Lesekompetenzen von Schüler(inne)n des Primarbereichs am Ende der vierten Klassenstufe einen hohen, aber nicht deterministischen Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Lesekompetenz nachweisen. Je höher die Sozialschicht ist, desto besser sind die Leseleistungen. Im Vergleich zu PISA sind die Herkunftseffekte der IGLU-Stichprobe, die klassenbezogen und nicht altersbezogen wie bei PISA gewählt wurde, schwächer. Wie Helmke (2003) feststellt, zeigt sich in Bezug auf die Frage der Bedingungsfaktoren für Schulleistung immer ein ähnliches Bild: Je bildungsnäher die Eltern der jeweiligen Schüler/innen einer Klasse im Durchschnitt sind, desto besser ist die Schulleistung (vgl. auch Ditton, 2007).

Der Blick auf die Gesamtgruppe der ausländischen Schüler/innen, differenziert nach deren Staatsangehörigkeit (im Schuljahr 2005/06), präsentiert eine beträchtliche Heterogenität hinsichtlich

<sup>3</sup> Vgl. bspw. Handl, 1985; Henz & Maas 1995; Müller & Haun, 1994; Schimpl-Neimanns, 2000; Shavit & Blossfeld, 1993.

<sup>4</sup> Baumert & Schümer 2001, 2002; Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Watermann & Baumert, 2006.

**kultureller Herkunft** (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 143). Die größte Gruppe sind Kinder und Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit (konkret 400.478 Schüler/innen, was einem Anteil von 43,1% entspricht), 12,7% der Schüler/innen haben eine asiatische Staatsangehörigkeit, die Anteile der anderer Staatsangehörigkeiten liegen unter einem Niveau von 7%. Einer süddeutschen Regionalstudie zufolge (Herwartz-Emden, Küffner, Schneider & Wieslhuber, 2004) weist fast die Hälfte der Grundschüler/innen der untersuchten Großstadt einen Migrationshintergrund auf, welcher hinsichtlich der dabei erkennbaren kulturellen Zugehörigkeiten und nationalen Herkunftste wiederum als sehr heterogen einzustufen ist (Herwartz-Emden, 2005).

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sind im Durchschnitt häufiger in den unteren Bildungsgängen anzutreffen. Laut einer Auswertung von auf dem Mikrozensus 2005 basierenden Daten kann der Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulformen „in Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen [...] an 80% und mehr heranreichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 162), während er am Gymnasium durchschnittlich lediglich bei 16,2% liegt (ebd.). Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügt die Gruppe der Ausländer/innen tendenziell über das niedrigste Bildungsniveau. Die ‚sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund‘ verfügen über das relativ höchste, die (Spät-)Aussiedler/innen und die Eingebürgerten – mit einer gewissen internen Differenz – über ein mittleres Bildungsniveau (ebd.). Migrant(inn)en aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, weisen das niedrigste Qualifikationsniveau auf. Zudem fällt das bessere Abschneiden von Personen aus sonstigen Staaten bei der Hochschulreife und den Hochschulabschlüssen im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund auf (ebd.). Auch die PISA-Daten zeigen, „dass Jugendliche türkischer Herkunft im deutschen Schulsystem relativ schlecht abschneiden“ (Prenzel et al., 2004, S. 264). Ihre Kompetenzen beispielsweise im mathematischen Bereich sind deutlich unter jenen von Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund angesiedelt. Die Verteilung für zugewanderte Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion erweckt einen tendenziell leicht günstigeren Eindruck (ebd.).

Empirische Untersuchungen zu **Geschlecht** und Schulleistung belegen eindeutig, dass nach wie vor Unterschiede in schulfachspezifischem Interesse, Selbstkonzept und Leistungen in bestimmten Fächern zwischen Jungen und Mädchen existieren (vgl. den Überblick zum Forschungsstand sowie empirische Ergebnisse bei Herwartz-Emden, 2007; Ziegler et al., 2006). Bezogen auf die Leistungsbewertung finden sich Differenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zuungunsten der Mädchen, in den sprachlichen Fächern zuungunsten der Jungen (Dresel, Stöger & Ziegler, 2006; Schurt & Waburg, 2007). Aus jahrgangsspezifischer und fachbezogener Perspektive betrachtet, kommt ein ‚Schereneffekt‘ zum Tragen: Mädchen erreichen in Mathematik und insbesondere in Physik niedrigere Leistungen als Jungen; mit zunehmender Klassenstufe gewinnen die Unterschiede an Substanz und vergrößern sich (z.B. Baumert, Bos & Lehmann, 2000). Ein gegensätzliches Bild zeigt sich für die (fremd-)sprachlichen Fächer, hier erreichen Mädchen bessere Werte als ihre männlichen Mitschüler. Die Unterschiede werden mit zunehmender Jahrgangsstufe höher (hier kommt auch der Aspekt des Alters zum Tragen), insbesondere an Haupt- und Realschulen, für das Gymnasium fällt dieser Effekt etwas geringer aus (Dresel et al., 2006; vgl. auch Ludwig, 2003; Kessels, 2002). Valtin, Wagner und Schwippert (2005) belegen im Rahmen der IGLU-Studie, dass diese Unterschiede bereits in der Grundschulzeit bestehen und geschlechtsspezifische Interessenprofile und Fähigkeitsselbstkonzepte vorhanden sind.

Auf das Geschlecht bezogene Forschungen zur Rolle der Lehrkräfte und interpersonale Lehrer/innen-Erwartungen hinsichtlich der Schüler(innen)leistungen und Fachinteressen liegen nur vereinzelt vor. Dennoch weisen die Befunde tendenziell darauf hin, dass Lehrer/innen vor allem innerhalb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer Mädchen im Allgemeinen weniger zutrauen als Jungen (vgl. bspw. Dresel et al., 2001; Heller, Finsterwald & Ziegler, 2001; Rustemeyer & Fischer, 2007). Geschlechtsspezifische Interaktionsmuster zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n wirken verstärkend bzw. stabilisierend auf das geschlechtsbezogene Fähigkeitsselbstkonzept (Hannover & Kessels, 2002). Empirischen Untersuchungen zufolge gehen leistungsbezogene Geschlechterdiskrepanzen (unter anderem) auf geschlechtsdifferente Leistungserwartungen zurück, welche in geschlechtsspezifischen Stereotypen der Lehrkräfte begründet sind (Ludwig, 2007). Dies gewinnt vor allem im Zusammenhang mit den oben angeführten Befunden an Bedeutung, insofern als dieser Stereotypeneffekt in hohem Maße mit den durch Stereotypisierung vorbelasteten Schulfächern wie Mathematik und den Naturwissenschaften und den sprachlichen Schulfächern wirksam wird.

Wie entscheidend der **Migrationshintergrund** in Kombination mit dem **Sozialstatus** und der **Geschlechtszugehörigkeit** für den Bildungserfolg ist, wurde unterdessen mehrfach durch PISA für den Sekundarbereich belegt; für den Grundschulbereich gehen die IGLU-Studien auch hier u.a. der Frage

nach, inwieweit Disparitäten bereits in der Grundschule entstehen. Mit Blick auf die Daten zu den Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund werden für Deutschland relativ hohe Unterschiede in den Leseleistungen von Kindern aus Familien mit im Ausland geborenen Elternteilen und jenen, deren Elternteile beide im Inland geboren wurden, offensichtlich (vgl. Bos et al., 2007). Wird bei den festgestellten Lesekompetenzen zudem die soziale Lage berücksichtigt, verringert sich der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung: „Ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schüler(inne)n aus Familien mit Migrationshintergrund erklärt sich mit hin aus ihrer sozialen Lage, die in fast allen Staaten im Durchschnitt schlechter ist als von Schüler(inne)n, deren Eltern im Inland geboren sind“ (ebd., S. 24). Wenngleich, wie die Autor(innen) resümieren, die Grundschule keinen Einfluss auf die soziale Lage der Schüler/innen hat, so könnte sie dennoch vermutlich den Abstand in den Leseleistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund verändern.

Erst wenige deutsche Erhebungen geben Auskunft über sprachliche Heterogenität, **Mehrsprachigkeit** und **sprachliche Kompetenzen** in Deutschland hinsichtlich der Schüler(innen)schaft. Die Erhebungsergebnisse aus einer Essener Studie (Chlosta, Ostermann & Schroeder, 2003) und einer Hamburger Untersuchung (Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003) zeigen, dass in diesen Städten rund ein Drittel der Grundschüler/innen mehrsprachig ist. Häufig überwiegt dabei in der familialen Kommunikation mit den Eltern die nichtdeutsche Familiensprache, in der Kommunikation mit Freunden und Geschwistern hingegen die deutsche Sprache (Schroeder, 2007). Eine aktuelle Erhebung einer Längsschnittstudie an Grundschulen einer süddeutschen Großstadt ergab, dass gut 50% der Schüler/innen über einen Migrationshintergrund verfügen und in ihren Familien Multilingualität vorherrscht. Es konnten 115 Familiensprachen identifiziert werden (hierzu gehören auch Sprachkombinationen); neben Deutsch waren Türkisch (28%) und Russisch (8%) die häufigsten Sprachen (Herwartz-Emden, 2005). Je nach sprachlicher, kultureller, regionaler und schichtbezogener Herkunft eines Kindes muss von unterschiedlichen Lernstilen und Kommunikationsmustern der Schüler/innen ausgegangen werden, die den Unterricht erschweren oder erleichtern (Helmke, 2003) bzw. die Anschlussfähigkeiten und somit den Kompetenzerwerb von Schüler(inne)n in den verschiedenen Unterrichtsfächern beeinflussen<sup>5</sup>. Nach Cummins (1979) sind in Hinblick auf zweit- und zielsprachliche Kompetenzen ‚cognitive academic language proficiency‘ (CALP) und ‚basic interpersonal communicative skills‘ (BICS) zu unterscheiden, wobei sich defizitäre Kompetenzprobleme vor allem auf CALP und Unterrichtskommunikation bezogen zeigen.

Wie die Untersuchungen in Bezug auf die Integration von Schüler(inne)n mit nichtdeutscher Herkunftssprache zeigen, sind auch institutionelle Kontextmerkmale wie unterrichtsbezogene Organisationsformen (Stanat, 2006; Esser, 1989, 2001a, 2001b; Kristen, 2002), sozialstrukturelle Variablen und Mechanismen im Bildungssystem von Bedeutung (Allemann-Ghionda, 2006b; Gomolla & Radtke, 2002). ‚Institutionell verankerte Inkompetenz‘ im Umgang mit kultureller Differenz in Form von diskriminierenden Selektionsmechanismen (vgl. Krohne & Tillmann, 2006) und der ‚monolinguale Habitus‘ der Lehrer(innen)schaft und Schulkultur (Gogolin 1994, 2003, 2006) tragen häufig zum Scheitern der Schulkarrieren von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache bei. Mit Blick auf die Lehrer(innen)bildung ist hinsichtlich der aufgezeigten Mehrsprachigkeit der Schüler(innen)schaft in Deutschland (Schroeder, 2007; Clyne, 2008) und den unter Lehrkräften weitverbreiteten Fehleinschätzungen von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bezüglich deren Fähigkeiten und Leistungen (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe & Krämer, 2006) eine erweiterte multilinguale und multikulturelle Ausbildung von Lehrkräften erforderlich. Die Frage nach **kulturspezifischen** Zugängen zu einzelnen Fächern bzw. fachlichem Wissen ist im deutschsprachigen Raum derzeit noch wenig erforscht. Es liegen bisher beispielsweise kaum Untersuchungen zu den Grundzügen einer der multikulturellen Vielfalt der Schüler(innen)schaft sachgerechten *Didaktik* vor.

Eine große Zahl **individueller Faktoren** von Lernenden hat substanziellen Einfluss auf das Zustandekommen von Bildungserfolg – sie können deshalb als individuelle Voraussetzungen von Bildungserfolg bezeichnet werden. Dies wird durch umfangreiche empirische Evidenz insbesondere für kognitive und motivational-affektive Determinanten belegt (Überblick bei Helmke & Schrader, 2006). Als stärkste Einzelfaktoren gelten dabei die Intelligenz der Lernenden (vgl. Gustafsson & Undheim, 1996), das Vorwissen der Lernenden (z.B. Weinert & Helmke, 1995) – häufig sogar vorhersagestärker als die Intelligenz – sowie die motivational-affektiven Bedingungsfaktoren des Lernens (vgl. Möller, 2008). Sowohl spezifische Kompetenzen als auch motivational-affektive Komponenten werden dabei bereichsspezifisch, also in Bezug auf die je spezifische Bildungsdomäne (z.B. Schulfach), konzeptua-

---

<sup>5</sup> Für den Kompetenzerwerb im Fach Mathematik, Leseleistungen und Schriftspracherwerb siehe Bauersfeld, 1995; Gogolin & Kaiser, 2004; Schwippert & Schnabel, 2000; Baumert u.a., 2001; Heinze, Herwartz-Emden & Reiss, 2007; Herwartz-Emden et al., 2008a.



lisiert. Darüber hinaus werden metakognitive Faktoren wie die Kompetenzen der Lernenden zur Selbstregulation des eigenen Lernens als bedeutsame und eher bereichsübergreifend konzeptualisierte individuelle Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs betrachtet (z.B. Dresel & Haugwitz, 2005). Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass sich Lernende hinsichtlich aller genannten Merkmale in allen schulischen wie außerschulischen Lernkontexten erheblich unterscheiden (z.B. Snow, Corno & Jackson, 1996). Diese Unterschiede stellen seit jeher eine zentrale pädagogische Herausforderung dar, gewinnen aber insofern an Bedeutung, als empirische Arbeiten für eine Vielzahl von individuellen Merkmalen (sog. ‚Aptitudes‘, z.B. Vorwissen, Intelligenz, Ängstlichkeit; Überblick bei Hasebrook, 2006) Wechselwirkungen mit der Instruktionmethode belegen (‚Treatment‘; z.B. hoch vs. niedrig strukturiert). Das bedeutet, dass optimale Lernerfolge nur bei bestimmten Merkmalskonstellationen eintreten und dass insbesondere eine von relevanten individuellen Lernvoraussetzungen unabhängige effektive Instruktionmethode wohl nicht existiert. Aus diesen Wechselwirkungseffekten folgt entsprechend, dass an die Lehrenden und ihre Lehrkompetenzen umso höhere Anforderungen gestellt werden, je größer die Unterschiede zwischen den Lernenden sind.

Entscheidend für die Analyse von Heterogenität in Bildungsprozessen ist zudem, dass die genannten individuellen Voraussetzungen theoretisch nicht unabhängig von strukturellen Heterogenitätsaspekten zu verorten sind. So ist aus psychologischer Sicht unmittelbar evident, dass soziale Herkunft, kulturelle Herkunft und Geschlecht ihre positive oder negative Wirkung auf den Bildungserfolg stets vermittelt über Prozessmerkmale der Lernumwelt (z.B. Prozessmerkmale des Unterrichts, des elterlichen Erziehungsverhaltens) und anschließend vermittelt über individuelle Lernvoraussetzungen entfalten. Trotz dieser empirisch belegten Tatsache ist immer wieder festzustellen, dass eine Gruppe von Lernenden existiert, die trotz ungünstiger Prognose (etwa hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Herkunft) auf Grund individueller Schutzfaktoren (z.B. starkes Fähigkeitsselbstkonzept, stimulierendes und motivierendes Elternverhalten) hohe Bildungserfolge erzielt. Zudem ist anzunehmen, dass Lernkontexte (z.B. Schulklassen) existieren, in denen strukturelle Merkmale einen vergleichsweise geringen oder aber einen überdurchschnittlich starken Einfluss auf den Bildungserfolg haben (vgl. Dresel et al., 2006). Die empirische Analyse sowohl von Lernenden als auch von Lernkontexten in Hinblick darauf, von welchen individuellen, sozialen und instruktionalen Faktoren es abhängt, wie stark sich strukturelle Merkmale auf den Bildungserfolg auswirken, stellt eine fruchtbare Perspektive sowohl zur Erweiterung des theoretischen Verständnisses als auch zur Entwicklung pädagogischer Konzepte zum Umgang mit Heterogenität dar.

#### **4.1.2 Heterogenität und berufliche Bildung**

In Deutschland ist die Berufsbildung weitgehend nach dem dualen System organisiert, dessen Ziel die lernortspezifische Qualifizierung der Auszubildenden und die Hinführung zu einem der ca. 370 anerkannten Berufsabschlüsse ist. Charakteristisch ist die parallele Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule. Während einer Berufsausbildung innerhalb des dualen Systems besteht für die Auszubildenden Schulpflicht (Pahl, 2008). Das duale System stellt den weitaus größten Bildungsbereich in der Sekundarstufe II dar. Knapp mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs erlernen einen Ausbildungsberuf. Der größte Teil der Ausbildungsabsolventen nimmt eine Arbeit als Fachkraft auf und viele nutzen später die Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung. Trotz der zahlenmäßigen und gesellschaftlichen Bedeutung bleiben Berufsschulen innerhalb der empirischen Bildungsforschung nahezu unbemerkt (ebd.). Es gibt nur wenige vertiefte Untersuchungen, die sich dediziert der spezifischen aktuellen Situation und Herausforderungen dieser Institution widmen und es scheint kein größeres Problembewusstsein für ein Theoriedefizit bei gleichzeitig hohem Theoriebedarf zu bestehen (ebd.).

Heterogenität ist in diesem Bildungssegment ein bestimmender Faktor. So ist es charakteristisch, dass die Absolvent(inn)en aller Schulformen hier oft wieder aufeinander treffen. Dadurch lassen sich in Berufsschulklassen sehr unterschiedliche Vorbildungsniveaus und Bildungsinteressen finden. Heterogenität zeigt sich weiterhin in der Altersdurchmischung von Klassen, der unterschiedlichen sozialen und kulturellen bzw. ethnischen Herkunft der Schüler/innen sowie der nach Geschlecht verschiedenen Teilhabe an bestimmten Berufsausbildungsgängen (Bittner, 2003; Schmitz, Doppler & Voreck 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Dabei werden nach Einschätzungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) die Entwicklungsmöglichkeiten von Jugendlichen nicht ausreichend unterstützt, insbesondere wenn diese eine Zuwanderungsgeschichte haben, wodurch wichtige gesellschaftliche Ressourcen vergeben werden (GEW, 2007).

Drängende Probleme, die den Bereich der Berufsausbildung betreffen, sind beispielsweise in der vorzeitigen Auflösung von Ausbildungsverhältnissen sowie in der hohen Ungelerntenquote zu sehen (BMBF 2008, S. 108ff.). Im Jahr 2006 lag die Zahl der aufgelösten Ausbildungsverträge bei 21,1 % bei

den Frauen, bei den Männern bei 18,9 %. Dabei ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Auflösung der Verträge nicht zwangsläufig das Ende der Ausbildung bedeuten muss, in den meisten Fällen werden Verträge mit anderen ausbildenden Firmen aufgenommen oder eine Ausbildung in einem anderen Berufsbereich angestrebt. Dennoch stellt die Situation der Vertragsauflösung eine Gefahr für den Übergangsprozess dar, da eine Auflösung für Jugendliche wie ausbildende Betriebe gleichermaßen Zeitverlust, Unsicherheit und ein Mehr an Ressourcen bedeuten (ebd., S.110).

Hinsichtlich der Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung in Deutschland lässt sich feststellen, dass hier insbesondere solche nichtdeutscher Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund betroffen sind. Nach Angaben des statistischen Bundesamtes lag die Zahl der ungelerten Jugendlichen in der Alterskohorte der 20 - 29jährigen im Jahr 2005 bei ca. 16 % (ebd.). In der Gruppe der deutschen Jugendlichen lag die Ungelerntenquote bei 12,6 %; hingegen ist bei Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit eine Quote von 38,4 % feststellbar. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass hier die Zahl der weiblichen Jugendlichen mit ausländischer Herkunft mit 40,5 % höher liegt, als die der männlichen Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft mit 34,9 %. In der Gruppe der deutschen Jugendlichen lassen sich Unterschiede nach Geschlecht für den Bereich ‚ohne Berufsausbildung‘ nicht feststellen (ebd.).

Im Kontext der Diskussion um die Internationalisierung von Berufsausbildungsabschlüssen (Kremer, 2006; Dybowski, Hanf & Walter, 2007) sowie der Formulierung entsprechender Standards für den Kompetenzerwerb (Arbeitsgruppe Brügge-im-BIBB, 2002), rücken auch die pädagogischen Kompetenzen von Lehrenden in den Fokus. Dabei sind nicht nur solche des effektiven Unterrichtens, sondern auch solche des Diagnostizierens und Beratens angesprochen. Denn vor dem Hintergrund der aufgezeigten Heterogenitätsaspekte ergeben sich sehr differenzierte Ansprüche an das pädagogische Handeln, um Bildungserfolg bei Auszubildenden sicherstellen zu können (Pahl, 2008).

#### **4.2 Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in der Schule im europäischen Raum**

Im internationalen Vergleich zeigen sich hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität in der Schule zwei grundlegende Strategien. Einerseits wird auf die Bildung möglichst homogener Gruppen gesetzt, wie es in Deutschland der Fall ist. Hier wird befürchtet, dass heterogene Lerngruppen zu einer Überlastung der Lehrkräfte beitragen und möglicherweise zu einer Senkung des Leistungsniveaus führen. Andererseits wird vom Ansatz mehr Heterogenität zugelassen, z.B. in den Niederlanden, Schweden, Finnland, Kanada oder Frankreich. Durch gesamtschulartige Bildungssysteme, in denen auf gemeinsamen Unterricht aller Kinder gesetzt wird, gehört dort eine nach Leistung, Geschlecht, sprachlichen Kompetenzen sowie sozialer und ethnischer Herkunft heterogene Schüler(innen)schaft zum Alltag der Lehrpersonen (Fuchs, 2005). Es wird in all diesen Ländern auf eine stärkere Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse gesetzt (Bender-Szymanski, 2007).

Ein Vergleich der unterschiedlichen Bildungssysteme in Bezug auf den Umgang mit Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zeigt, dass – obwohl Schüler/innen mit Migrationshintergrund über Landesgrenzen hinweg im Durchschnitt zur leistungsschwächsten Gruppe gehören (Ackeren, 2006; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007) – sich in jedem Kontext spezifische Relevanzen nachzeichnen lassen, die sich jeweils als vorteilhaft oder benachteiligend zeigen und somit von eindimensionalen Wirkungszusammenhängen zwischen Bildungssystem und dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht ausgegangen werden kann (vgl. Crul & Vermeulen, 2003).

Beispielsweise gelingt es in den Niederlanden einem Teil der Jugendlichen marokkanischer und türkischer Herkunft der ‚zweiten Generation‘, einen beachtlichen sozialen Aufstieg zu schaffen und leistungsmäßig zu den Besten zu gehören (vgl. Crul & Pásztor, 2007; Crul & Doomernik, 2003). Etwas weniger als ein Drittel befindet sich in höheren Bildungszweigen oder kann die Schule mit einem entsprechenden Abschluss verlassen. Diesen überaus Erfolgreichen, die einen spektakulären Aufstieg vollbracht haben, steht eine zahlenmäßig kleinere Gruppe gegenüber – jedoch immerhin ein Viertel der Gesamtpopulation – die sich in gefährdeten Lagen befindet und davor steht, eine eigene Unterklasse zu konstituieren (Crul & Pásztor, 2007).

Eine solche Polarisierung findet sich in Deutschland nicht und entsprechend kaum eine in Zahlen bedeutsame Elite in den Migrant(inn)engruppen, die allerdings obgleich ihrer geringen Größe von erheblicher Vorbildwirkung für die nachfolgenden Kohorten sein könnte. In Deutschland, aber z.B. auch in Österreich, gelingt es hingegen einem großen Teil der ‚zweiten Generation‘, im Arbeitsleben Fuß zu fassen und sich gewisse Positionen zu erarbeiten. Ausschlaggebend ist dabei das Vorhandensein eines deutschen beruflichen Ausbildungssystems. Beispielsweise schafft in Deutschland immerhin die Mehrheit der ‚zweiten Generation‘ junger Männer und Frauen mit türkischem Migrati-

onshintergrund den Schritt in die berufliche Ausbildung, welcher es ihnen ermöglicht, sich beruflich zu qualifizieren und Berufserfahrung zu sammeln. So ist in Deutschland die Arbeitslosigkeit in der ‚zweiten Generation‘ dieser Gruppe um ein Vielfaches niedriger als in den Niederlanden, Belgien oder Frankreich (Crul & Vermeulen, 2003, S. 977).

Die unterschiedlichen Verlaufsformen der Integration lassen es also nicht zu, ein Bildungs- und Ausbildungssystem insgesamt als ein leistungsfähigeres zu kennzeichnen.

Betrachtet man das deutsche Bildungssystem, müssen auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik berücksichtigt werden. Im Vergleich von Nordrhein-Westfalen und Bayern zum Beispiel lassen sich große Unterschiede hinsichtlich der Bildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund feststellen. In Nordrhein-Westfalen gelingt es weitaus mehr ausländischen Schüler/innen das Abitur (18,6%) oder die mittlere Reife (37,7%) zu erreichen als in Bayern (7,2% und 21,9%) (Herwartz-Emden et al., 2008b). Bundesweit gesehen weist Bayern die höchsten sekundären Disparitäten des Gymnasialbesuchs auf. Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status besuchen in Bayern mit weitaus höherer Wahrscheinlichkeit das Gymnasium als Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (Ehmke, Siegle & Hohensee, 2005). Hinsichtlich der primären Disparitäten jedoch zeigte sich bei PISA, dass in Bayern sowie in Sachsen, Thüringen und Brandenburg die geringste Kopplung zwischen Kompetenzniveau und Merkmalen der sozialen und soziokulturellen Herkunft bestehen (Ehmke, Siegle & Hohensee, 2005).

#### **4.2.1 Umgang mit Heterogenität auf der Ebene des Bildungssystems**

In Deutschland beginnt die Schule erst im Alter von sechs oder sieben Jahren, was bedeutet, dass insbesondere die Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die nur in wenigen Fällen bereits über längere Zeit eine vorschulische Kindertagesstätte besucht haben, erst sehr spät in die Schule kommen und damit entscheidende Jahre in der persönlichen Entwicklung, die gerade für den Spracherwerb wesentlich sind, nicht im institutionellen Kontext verbringen (Crul & Schneider, 2005). Zudem besteht in Deutschland vor allem in der Grundschule auf Grund des Halbtagescharakters ein erheblich geringeres Maß an Lehrer(innen)kontakt als in den Schulen anderer Länder. In Deutschland unterrichtete Schüler/innen erhalten zwar mehr Hausaufgaben, doch nützt dies wenig, wenn im Elternhaus keine Unterstützung in Form von Hausaufgabenhilfe möglich ist und die Mädchen und Jungen vom Mittag an sich selbst überlassen sind (ebd.).

Wenngleich die Schule relativ spät beginnt, fällt Deutschland im internationalen Vergleich durch eine sehr frühe Selektion auf. Sie findet bereits nach dreieinhalb Schuljahren statt. Die Kinder haben dadurch nur wenig Zeit, sich auf die Schule, das Lernen einzustellen, die eigenen Fähigkeiten und Interessen zu entfalten. Es besteht ein großer Druck, und insbesondere bei bestehenden Sprach- und/oder Lernschwierigkeiten kaum die Zeit, angemessen an der Überwindung dieser zu arbeiten sowie persönliche Potentiale zu entwickeln. Die frühe Selektion führt dazu, dass viele Schüler/innen bereits nach dem vierten Schuljahr im untersten Bildungssegment landen. In anderen Ländern, wie in Belgien und in den Niederlanden, wo zwei bis vier Jahre später selektiert wird, gibt es höhere Anteile in der Schüler(innen)schaft mit türkischem Hintergrund, die in die höheren Bildungszweige eintreten (ebd.).

Trotz der angestrebten Leistungshomogenität des deutschen dreigliedrigen Schulsystems weisen die einzelnen Schulformen der Sekundarstufe intern eine große Leistungsstreuung auf. Von einer Homogenität der Lerngruppe kann also auch hier keine Rede sein (Tillmann, 2007). Dazu kommen Grund- und Gesamtschule, deren Schüler(innen)schaft vom Ansatz her sehr viel heterogener zusammengesetzt ist.

Hinsichtlich entsprechender Schulkonzepte zum Umgang mit dieser Leistungsheterogenität lassen sich zwei Richtungen unterscheiden (Schofield, 2006). Es können homogene Gruppen gebildet werden, indem innerhalb einer Jahrgangsstufe Schüler/innen mit hinreichend ähnlichen Lernvoraussetzungen zu Gruppen zusammengefasst werden, an die standardisierte Lehrangebote adressiert werden. Lernen kann in diesem Modell z.B. erfolgreich organisiert werden, wenn es gelingt, die Unterrichtszeit optimal zu nutzen und das Lehrangebot straff zu organisieren. Im deutschen Schulsystem ist die Gesamtschule mit ihrer Untergliederung nach dem FEGA-System (Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurse) und der Bildung von Fördergruppen mit ähnlichem Bedarf ein Beispiel für diese Tradition. Dem steht ein anderes Modell entgegen, das Heterogenität im Klassenverband zulässt. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen werden gemeinsam unterrichtet (vgl. Stepanek, 1999), was in der Grundschule auch weitgehend praktiziert wird (Bega, 2003; Gogolin, 2003). Bei Modellen des jahrgangsübergreifenden Lernens wird diese Heterogenität sogar noch gezielt verstärkt (Helbig, 2008). Sobald die Heterogenität der Lerngruppen hingenommen wird,

besteht die Herausforderung darin, die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen genau zu identifizieren und für sie auf der Basis dieser Diagnosen individualisierte Lernangebote zu entwickeln. Dies erfordert in hohem Maße flexibles Unterrichtsmanagement (Strittmatter, 1999).

Nur ein Teil der Reaktionsweisen auf Heterogenität sind als Maßnahmen auf der Systemebene beschreibbar, auf der Ebene der einzelnen Schulen bietet sich diesbezüglich ein weiterer Handlungsspielraum.

#### **4.2.2 Umgang mit Heterogenität auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene**

Um ihrer Kernaufgabe nach Sicherstellung des Lernerfolgs sowie der Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler/innen gerecht zu werden, muss die Einzelschule jenseits zentraler Vorgaben den je individuellen Voraussetzungen auf unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Ebene Rechnung tragen.

Außerunterrichtliche Entfaltungs- und Unterstützungsgelegenheiten für die Schüler/innen spiegeln sich traditioneller Weise in der Schulkultur und dem Schulklima wider. Nachdem seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland die Schulautonomie zunehmend in die praktischen Steuerungsphilosophien der Schulsysteme Einzug hielt (vgl. Lange, 1995, 1999), haben Schulen mehr und mehr von den Möglichkeiten einer Profilierung Gebrauch gemacht und ihre Vorhaben, welche nicht selten den Umgang mit Heterogenität betreffen, in Form von Schulprogrammen veröffentlicht. So wies beispielsweise in einer Analyse von rund 420 Schulprogrammen durch Holtappels & Müller (2004), ein gutes Drittel (35,7%) das interkulturelle Lernen als pädagogischen Gestaltungsansatz des Schullebens aus. Neuere Entwicklungen betreffen etwa Unterstützungsmaßnahmen im Zuge der Einführung von Ganztagschulen, z.B. schuleigene Nachhilfe- oder Hausaufgabenbetreuungssysteme oder die Förderung der Schulsozialarbeit. Letztere ist z.B. für das Bundesland Bayern als dringend ausbaubedürftig anzusehen, was sich u.a. darin äußert, dass selbst der Landesphilologenverband eine stärkere Zuteilung von Schulsozialarbeiter(inne)n zugunsten der Gymnasien fordert (bpv, 2008). Allgemein stellt sich die Frage, welche zusätzliche Unterstützung Schulen mit einem besonderen Herausforderungsprofil zugestanden wird. In Hinblick auf Schulen in sozialen Brennpunkten etwa plädiert Stanat (2003) dezidiert für eine bessere, d.h. überdurchschnittliche Ausstattung und verweist in diesem Zusammenhang auf das positive Vorbild der Niederlande.

Die bereits angesprochene Schulsozialarbeit lässt sich als Teil einer verstärkten Öffnung von Schule zur Lebenswelt betrachten, zu welcher zudem die Einbeziehung außerschulischer Personen bzw. Lernorte ebenso gehört wie eine verstärkte Elternarbeit oder die Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen (Bolay et al., 1999; Naber, 2007). Im betreffenden Forschungskontext wird jedoch u.a. beklagt, dass in der Schulpädagogik die Einbeziehung lebensweltorientierter Konzepte bislang kaum entwickelt sei und die Schulen insgesamt auf die Lebenswelt ihrer Schüler/innen zu wenig Bezug nehmen (Mack et al., 2003). Konkret in die schulische Arbeit einzubinden und hinsichtlich ihrer Wirkung zu untersuchen wäre etwa das Medienhandeln der Schuljugendlichen (vgl. Treumann et al., 2007).

In Bezug auf die Unterrichtsebene ist hier zunächst auf die gängigen Differenzierungsmodi und ihre Effekte einzugehen. Sofern im deutschen Schulsystem eine Differenzierung auf Schulebene erfolgt, werden – ausgehend von leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen bzw. Parallelklassen – für bestimmte Fächer, etwa den klassischen Hauptfächern oder den Naturwissenschaften, leistungsmäßig ‚homogene‘ Fachkurse gebildet (vgl. Krampen, 1993). In Hinblick auf die erzielten Lernleistungen auf der Basis verschiedener Strategien äußerer Differenzierung auf Schulebene gelangt Krampen (1993) in einem Übersichtsartikel zu dem Fazit, dass leistungsmäßig heterogene Klassen für leistungsschwache und durchschnittliche Schüler vorteilhaft, jedoch im Gegenzug nicht nachteilig für leistungsstarke Schüler/innen sein müssen. Lehmann et al. (1995) konnte anhand der Daten der International Reading Literacy Study diese Effekte für Drittklässler/innen bestätigen; für Achtklässler/innen ergeben sich unterschiedliche Effekte.

Nach Stepanek (1999) sind (leistungs-)homogene Gruppen beim Erlernen bestimmter Fertigkeiten überlegen, heterogene Gruppen hingegen beim problemlösenden Lernen. Die Strategie des Gruppierens sollte daher aus der Sicht Stepaneks flexibel sein. Außerdem sollte den Schüler(inne)n erlaubt werden, an ihren Präferenzen orientiert und somit individuell zu arbeiten (vgl. Matthews, 1992; Tassel-Baska, 1992).

Die z.T. sehr unterschiedlichen Befunde der Untersuchungen im Kontext mit homogenen und heterogenen Lerngruppen zeigen, dass die Lehrkräfte und ihr Umgang mit Heterogenität auf der Klassen- bzw. Unterrichtsebene, einen zentralen Faktor für Bildungserfolg bilden. Differenzierung, Individualisierung und Öffnung des Unterrichts, aber auch eine effiziente Klassenführung und eine klare

Lehrstofforientierung sind Voraussetzungen für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse (Tillmann, 2007). Jedoch ist aktuell nicht davon auszugehen, dass die betreffenden didaktischen Präferenzen in den Schulen hinreichend gesetzt werden. So wird etwa im bayerischen Bildungsbericht von 2006 ausgewiesen, dass mehr als die Hälfte der Nennungen zu unterrichtlichen Schwächen eine fehlende Differenzierung bzw. Unterstützung individueller Lernwege betrifft (ISB, 2006).

Nachhaltig gefordert wird vielmehr eine Adaptivität des Unterrichts dergestalt, dass ein Abbau unerwünschter Leistungsunterschiede kombiniert wird mit der Vermittlung erwünschter Kompetenzen und zwar durch Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden (Glaser, 1977; Corno & Snow, 1986; Snow & Swanson, 1992; Helmke & Weinert, 1997). Eine jüngere Studie aus der Schweiz bestätigt den positiven Zusammenhang zwischen adaptiver Lehrkompetenz und den Fachkompetenzen der Schüler/innen weitgehend (Beck et al., 2008) und deutet zudem darauf hin, dass sich die adaptive Lehrkompetenz von Lehrkräften steigern lässt (Rogalla & Vogt, 2008).

Während die praxisbezogene Literatur zur Differenzierung im Unterricht häufig nur auf die Kriterien Leistungskapazität und Interesse der Schüler/innen eingeht (vgl. z.B. Paradies & Linser, 2001; Bönsch, 2004), muss die künftige Unterrichtsentwicklung weitere Differenzierungsebenen bzw. Schüler(innen)bedürfnisse berücksichtigen. So wird für Kinder mit Migrationshintergrund von verschiedenen Autor(inn)en das Angebot eines muttersprachlichen bzw. fremdsprachlichen Fachunterrichts als in besonderem Maße förderlich hervorgehoben (Gogolin, 2002; Green, 2003), wenngleich die Debatte um die pädagogische Notwendigkeit und Wirkungsmächtigkeit einer konsequent bilingualen Bildung keinesfalls als abgeschlossen anzusehen ist (Esser, 2001a, 2006; Söhn, 2005). In Bayern können zumindest bereits Grund- und Hauptschulen unter Kooperation mit dem Schulamt entscheiden, ob die Notwendigkeit besteht, muttersprachlichen Ergänzungsunterricht einzuführen. Unabhängig davon bleibt eine wesentliche Aufgabe der Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie gezielter Sprachförderung für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache.

Des Weiteren kann eine veränderte Lernkultur im Kontext der Einzelschule darin bestehen, dass die Schuljugendlichen nicht nur im Unterricht, sondern in der gesamten Unterrichtsorganisation der Einzelschule darin unterstützt werden, für sich die Unterrichtszeit eigenverantwortlich zu nutzen. Dies ist eine Denkrichtung, welche unter dem Thema konstruktivistische Ansätze verhandelt wird. Hierzu gibt es erst wenige Forschungsergebnisse. Greeno und MMAP (1998) konnten aber am Beispiel des Mathematikunterrichts auch für die Sekundarstufe nachweisen, dass Schuljugendliche unter Nutzung verschiedener Materialien erfolgreich lernen. Ansätze, die in diese Richtung gehen, können – wenn z.B. Schulprogramme publik gemacht werden und die besondere Sensibilität gegenüber dem Umgang mit Heterogenität explizit ausweisen – die Attraktivität einer Schule auch für Kinder ohne Migrationshintergrund erhöhen. In diesem Zusammenhang ist zudem auf den Deutschen Schulpreis zu verweisen, welcher einen gelingenden ‚Umgang mit Vielfalt‘ explizit einfordert und entsprechende Best-Practice-Beispiele als Vorbilder für Schulentwicklung herausstellt (Fauser et al., 2007, 2008).

#### **4.3 Vermittlung heterogenitätsbezogener Kompetenzen in der Lehrer(innen)bildung**

Eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrer(innen)bildung ergibt sich aus der mehrdimensionalen Heterogenität der Schüler(innen)schaft (KMK, 2006). Der konstruktive Umgang mit Verschiedenheit tangiert sämtliche Facetten der Lehrer(innen)professionalität, unabhängig von deren jeweiliger Konzeptualisierung (Terhart, 1995; Bromme, 1997; Oser, 2001; Hiebert et al., 2002; KMK, 2004; Baumert & Kunter, 2006). Die Zielbereiche einer Lehrer(innen)bildung in Hinblick auf z.B. interkulturelle Kompetenz, richten sich somit auf das Unterrichten, Erziehen und Beurteilen ebenso wie auf das Beraten und Innovieren.

Kritisiert wird jedoch die Ausbildungspraxis in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität als Querschnittsaufgabe. Demnach sind die Ausbildungsteile zu sehr auf einzelne Fächer oder Zusatzqualifikationen beschränkt und in zu geringem Maße für alle künftigen Lehrpersonen verpflichtend. So wird beispielsweise der Umgang mit unterschiedlichen (fach)sprachlichen Voraussetzungen noch immer als Aufgabe besonders ausgebildeter Lehrkräfte gesehen und kaum als Aufgabe aller Fachdidaktiken wahrgenommen (Döbrich et al., 2003). Die Lehramtsprüfungsordnung für das erste Staatsexamen für Bayern (LPO I: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008a) bestätigt diese Analyse. Als Kompetenz am Ende der ersten Ausbildungsphase ist zwar gefordert, dass die Fördermöglichkeiten für unterschiedliche Begabungen, Leistungsstände und Interessenlagen von Lernenden reflektiert und den Einsatz diskutiert werden können (ebd., § 33). Die Auseinandersetzung mit Fragen des interkulturellen Lernens sowie der

Möglichkeiten zur Förderung des Zweitspracherwerbs ist dagegen lediglich für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache festgeschrieben (ebd., §112), die nicht für alle Lehramtsstudierenden verbindlicher Studienanteil ist.

Die bayerische Lehramtsprüfungsordnung für das zweite Staatsexamen (LPO II: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008b) unterscheidet zwar die Bereiche unterrichtliche Kompetenz, erzieherische Kompetenz sowie Handlungs- und Sachkompetenz, verzichtet aber in diesem Zusammenhang – im Gegensatz zur LPO I – auf die inhaltliche Ausgestaltung der Prüfungsanforderungen. Insgesamt ist somit für Bayern und vermutlich auch die meisten anderen Bundesländer die Bilanz von Krüger-Potratz (2004a) noch immer zutreffend, wonach Studierende in der ersten, wie auch Referendare in der zweiten Ausbildungsphase, noch immer ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren können, ohne sich je mit dem Umgang mit Heterogenität auseinanderzusetzen.

Es verbleiben vielmehr in Bezug auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Phase nach wie vor die drei von Krüger-Potratz (2004b) herausgearbeiteten Linien strukturbildend. Demnach werden (1) an nahezu allen lehrer(innen)ausbildenden Hochschulen optionale Lehrveranstaltungen zu den Themen ‚Folgen der Migration‘ sowie ‚Europäische Integration für Bildung und Erziehung‘ angeboten (ebd.). (2) ist ein Belegen geschlossener Ergänzungstudiengänge zu ‚Interkultureller Pädagogik‘ sowie ‚Didaktik des Deutschen als Zweitsprache‘ möglich. Schließlich (3) gibt es in einigen Universitäten die Möglichkeit zum Studium der ‚Minderheitensprachen‘ (ebd.) bzw. die Möglichkeit zur Ausbildung als Lehrkraft für bilinguale Schulen.

Für den universitären ersten Teil der Lehrer(innen)ausbildung bietet aktuell die Umstellung auf modularisierte Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen eine Chance, relevante Module zur Förderung des Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht zu implementieren. Inwiefern dies in der Gesamtheit der Hochschullandschaft geschieht, bleibt abzuwarten. Zu fordern ist im Anschluss an Allemann-Ghionda (2006b) und in Hinblick auf einen gelingenden Umgang mit Heterogenität, insbesondere eine Professionalisierung in Bezug auf das Wissen in den Gesellschaftswissenschaften, die personalen und interpersonellen Kompetenzen sowie die Konstruktion von methodischen und didaktischen Instrumenten. In ausbildungsstruktureller Hinsicht fordert Lanfranchi (2002) eine ‚Doppelstrategie‘ dergestalt, dass neben verpflichtenden Lehrveranstaltungen bzw. Modulen eine Förderung der interkulturellen Kompetenz in allen Ausbildungselementen zu berücksichtigen ist.

Zumindest in den schulischen Curricula ist inzwischen das Ziel interkultureller Bildung zunehmend verankert (Allemann-Ghionda, 2006b). Die Schüler/innen sollen u.a. ihre Wahrnehmung von Vielfalt schärfen und eine gegenseitige Akzeptanz entwickeln (Diehm, 2005). An bayerischen Hauptschulen etwa gehört die interkulturelle Erziehung zu den fachübergreifenden Unterrichtsaufgaben (vgl. LP Hauptschule: Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1997). Das Erreichen der zugehörigen Erziehungsziele setzt jedoch eine hinreichende interkulturelle Kompetenz auf Seiten der Lehrenden voraus. Tatsächlich aber findet sich unter Lehrkräften eine große Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit kulturellen Unterschieden innerhalb der Schüler(innen)schaft (Auernheimer et al., 1996). Infolgedessen artikulieren die Lehrkräfte selbst häufig den Bedarf nach einer besseren Qualifikation und fühlen sich angesichts der aktuellen Herausforderungen nicht selten überfordert (Fuchs, 2005). Dies gilt nicht zuletzt auch für den Umgang mit Schüler(inne)n, die unzureichende Sprachkenntnisse aufweisen und aus diesem Grund nicht befriedigend in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können, bzw. für den Umgang mit sehr unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Zudem ist anhand empirischer Befunde zu konstatieren, dass deutsche Lehrkräfte vielfach mit heterogenen Lerngruppen nicht in geeigneter Weise umzugehen wissen (Reh, 2005; Bender-Szymanski, 2007). In Hinblick auf die Ursachen ergeben sich bei Wagner et al. (2001) anhand des Beispiels von interkulturellen Konflikten Hinweise auf die Bedeutung der Autoritarismusneigung von Lehrkräften. Vielfach betont wird zudem das Bestreben der Lehrkräfte nach dem Unterrichten leistungsmäßig homogener Lerngruppen (Reh, 2005; Tillmann, 2007).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund solcher Befunde, wurde am ZdFL der Universität Augsburg der Zusammenhang von Heterogenität und Bildungserfolg dezidiert in den Mittelpunkt mehrerer Lehrer(innen)fortbildungsreihen gestellt. Neben wissenschaftlichen Hintergrundinformationen und Best-Practice-Beispielen wurden bzw. werden in diesem Zusammenhang auch Workshops zur Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lehrkräfte angeboten.<sup>6</sup> Auch von Seiten der Kultusministerkonferenz wird besonderer Wert auf die Weiterentwicklung der Fortbildungen in die-

---

<sup>6</sup> Informationen zum aktuellen und früheren Programm unter: [www.uni-augsburg.de/zdfl](http://www.uni-augsburg.de/zdfl).

sem Bereich sowie hinsichtlich der Verbesserung der Diagnosefähigkeit und der gezielten Unterstützung einzelner Schüler/innen gelegt (KMK, 2007).

Eine nachhaltige Verbesserung der Lehrer(innen)bildung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität bedarf vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen im Schulsystem einer kontinuierlichen Erforschung ihrer Ge- und Misslingensbedingungen sowie ihrer Wirkungen. Dem Unterricht als Kernbereich der Lehrer(innen)tätigkeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, ohne dass jedoch die anderen Facetten der Lehrer(innen)professionalität ausgespart werden dürfen. Vor dem Hintergrund des – auch bildungspolitisch – in besonderem Maße vorgebrachten Postulats nach stärkerer individueller Förderung, beziehen sich aktuelle Forschungsdesiderata etwa auf die diagnostischen wie auch beratungsorientierten Kompetenzen der Lehrkräfte ebenso wie auf die unterrichtsstrukturellen Neuerungen im Schulsystem (gemischte Eingangsklassen, Ganztagschulbetrieb) und ihre Wirkungen auf das heterogenitätsbezogene Handeln der Lehrkräfte.

#### **4.4 *Forschungsbereiche und interdisziplinäre Fragestellungen für Qualifikationsarbeiten***

Leitend für die grundlegende Forschungsausrichtung des beantragten Kollegs ist der Befund, dass der individuelle Bildungserfolg von Schüler(inne)n unter den Bedingungen zunehmender Heterogenität gefährdet ist. Eine Gefährdung liegt vor allem dann vor, wenn Lehrpersonen nicht oder nicht in ausreichendem Maße für den Umgang mit Heterogenität gerüstet sind. Ausgehend von Erkenntnissen empirischer Schulleistungsforschung, erscheint Bildungserfolg zunächst eine Sache des Individuums und seiner lernrelevanten Merkmale (Vorwissen, Motivation, Lernstrategien) zu sein. Doch wie aus Abbildung 1 ersichtlich, stehen diese in einem komplexen Bedingungsgeflecht. Mit Abbildung 1 wird der Versuch unternommen, verschiedene Faktoren, die Bildungserfolg beeinflussen und hinsichtlich derer Heterogenität zum Tragen kommt, nach unterschiedlichen, ineinander verschränkten Ebenen bzw. Kontexten der schulischen Bildungsprozesse (Schulklasse, Schule, Bildungssystem) und des familiären Systems (Familie, Herkunftsmilieu) analytisch zu ordnen. Die Grundlage hierfür bilden zwei theoretische Annahmen: zum einen wirken sich strukturelle Merkmale – vermittelt über individuelle Bedingungs-faktoren, Prozessmerkmale des Unterrichts sowie die Familie – auf den Bildungserfolg aus; zum anderen kann individueller Bildungserfolg von Lernenden wiederum eine zentrale Voraussetzung für nachfolgende Bildungsprozesse darstellen und zudem positiv auf Unterricht, Lehrpersonen und Familie der Lernenden zurückwirken.

Die genannten Merkmale und Faktoren stehen in einem systemischen Gefüge zueinander, in dem nicht einzelne Faktoren isoliert wirken. Gleichwohl unterliegen nicht alle Faktoren dem pädagogischen Zugriff, und zudem kann Forschung nicht allen gleichermaßen und in umfassender Weise Rechnung tragen. Das Kolleg beschränkt seinen Forschungsansatz dem entsprechend auf Aspekte, die zum einen im Einflussbereich von Pädagog(inn)en liegen und an denen zum anderen Lehrer(innen)bildung ansetzen kann konkret: bei der Lehrperson. Mit ihrer Persönlichkeit, ihrem Wissen und Können gestaltet sie zunächst das unmittelbare Unterrichtsgeschehen, aber auch die Beziehung zu den Schüler(inne)n, deren Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften. Um Schüler/innen angemessen fördern zu können, müssen Lehrpersonen aber auch über eine entsprechende diagnostische Kompetenz verfügen und über Merkmale und Bedingungen erfolgreichen Lernens informiert sein. Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass Lehrpersonen sich innerhalb eines gegebenen Bildungssystems bewegen, das den institutionellen Rahmen für ihre Handlungsoptionen und -beschränkungen bildet.

Ausgehend von diesen Überlegungen zur Lehrperson mit ihren Kompetenzen und von der Heterogenität seitens der Schüler/innen sowie in Verbindung mit den oben bereits genannten Analyseebenen (S. 2/3) lassen sich verschiedene Forschungsbereiche unterscheiden, an denen die einzelnen Projektfelder des Promotionskollegs ansetzen. Die unterschiedlichen Ebenen bzw. Forschungsbereiche erlauben eine differenzierte Perspektive auf das Zusammenspiel einzelner Bestimmungsfaktoren im Bildungsprozess und damit auch Aussagen über deren Wechselwirkungen.

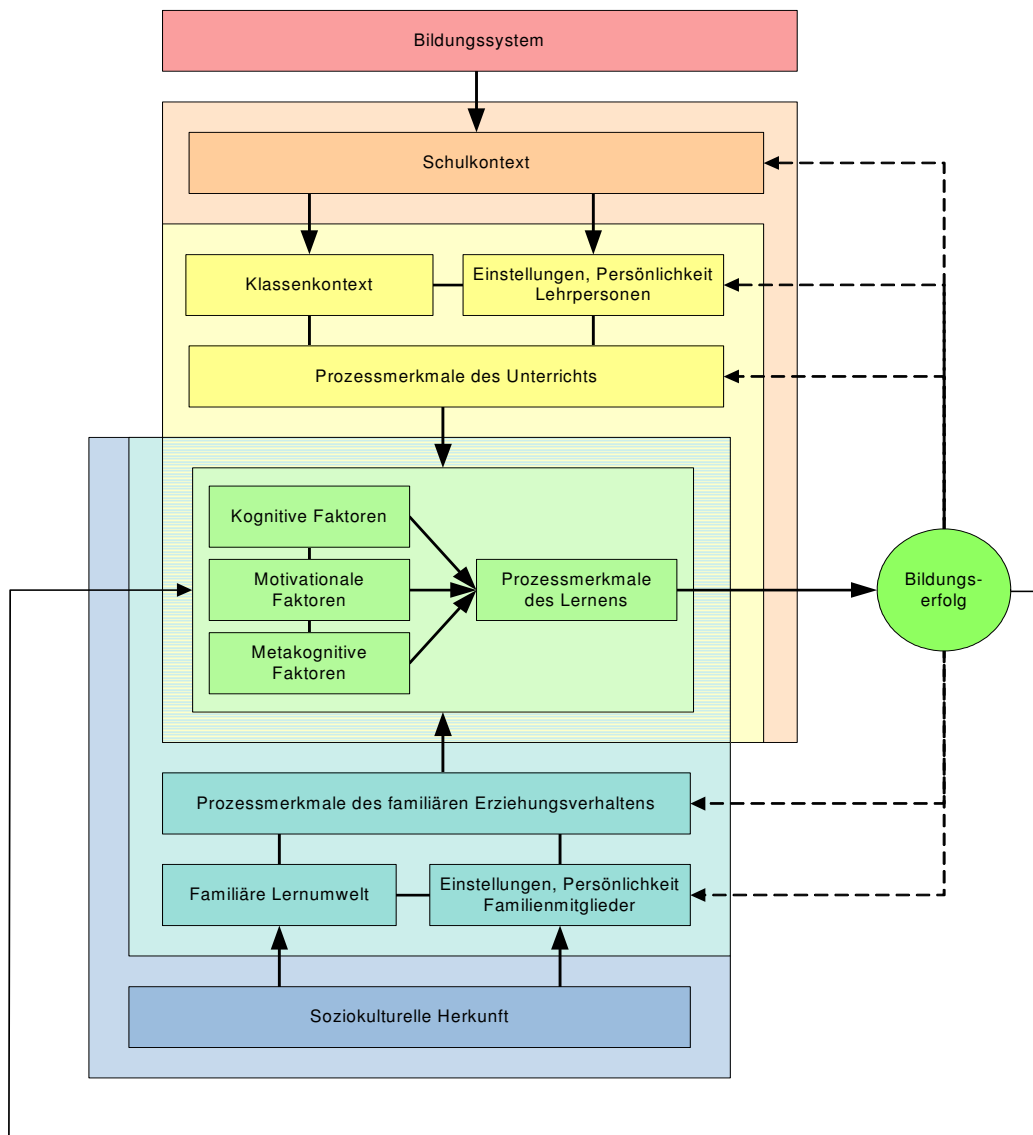


Abbildung 1: Heuristisches Rahmenmodell zu den Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs auf verschiedenen Ebenen des schulischen Bildungssystems und des familiären Systems (adaptiert und erweitert nach Helmke & Schrader, 2006)

#### *Forschungsbereich a): Ebene des Unterrichts*

In diesem Bereich geht es darum, Merkmale unterschiedlich erfolgreichen Unterrichtens in heterogenen Klassen zu identifizieren und mögliche Förderansätze zu analysieren. Zu beantwortende Fragen sind: Welche Merkmale des Unterrichtens führen zu Unterschieden zwischen verschiedenen Schulklassen in der Auswirkung struktureller und anderer Heterogenitätsaspekte? Inwieweit kann man durch Maßnahmen der Individualisierung des Unterrichtens der Unterschiedlichkeit von Lernenden gerechter werden? Welche Bedeutung kommt der Öffnung von Unterricht hierbei zu? Wie gestaltet sich Unterrichtskommunikation in Anbetracht unterschiedlicher Sprachkompetenzen der Beteiligten? Wie lässt sich Sprachförderung im Unterricht realisieren? Kann Sprachförderung beispielsweise durch den Sachunterricht unterstützt werden bzw. ist umgekehrt spezifischere Sprachförderung für den Sachunterricht notwendig? Wie müsste Unterricht gestaltet werden, damit eine solche Förderung erfolgversprechend ist? Durch welches Adressierungsverhalten, welche Aufgabenstellungen und Gesprächsführung kann die Beteiligung ‚bildungsschwacher‘ Schüler/innen an Unterrichtsinteraktionen erhöht werden?

#### *Forschungsbereich b): Ebene des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs von Schule*

In diesem Bereich wird nach dem außerunterrichtlichen Kontext und den diesbezüglichen Merkmalen gefragt, die erfolgreiches Lernen im Zusammenhang mit Heterogenitätsaspekten ermöglichen oder



erschweren. Dabei geht es etwa um die Beziehung der Lehrer/innen, aber auch anderer Fachkräfte an Schulen zu den Schülerinnen und Schülern. Drängende Fragen sind: Wie lässt sich Beratungskompetenz an Schulen implementieren und stärken? Welche Bedeutung kommt der Kooperation z.B. im Rahmen von Schulsozialarbeit dabei zu? Welche ‚Bildungseffekte‘ hat z.B. Schulsozialarbeit nicht nur für das konkrete Klientel ‚auffällige/r‘ Schüler/innen, sondern gleichsam bereits als Angebotsstruktur für alle Schüler/innen hinsichtlich der Frage des Umgangs mit Heterogenität, mit Andersheit, mit Problemen und Konflikten im Alltag (im Vergleich z.B. zur klassischen Lehrer(in)rolle oder zum/zur Beratungslehrer/in, zum/zur Schulpsychologen/-psychologin)? Welche Wechselwirkungen zwischen jugendkulturellen Ausdrucksformen im schulischen Umfeld und der Schulkultur lassen sich mit welchen Effekten für den Bildungserfolg von Schüler/innen ausmachen?

*Forschungsbereich c): Ebene des familialen Kontexts*

Das Handeln der Lehrperson beschränkt sich nicht auf unterrichtliche Situationen allein. Gerade der Beziehung zu und dem Einbezug von Eltern kommt eine wichtige Rolle zu. Dabei sind kommunikative und interaktionsbezogene Kompetenzen der Lehrkraft gefragt. Hier sind eine Reihe von Fragen virulent: Wie gelingt es, Eltern stärker in das direkte Geschehen an Schulen einzubinden? Welche wechselseitigen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsmuster von Lehrer/in und Eltern bestimmen den gegenseitigen Kontakt? Wie kommen Übergangentscheidungen im Gespräch zwischen Lehrer(inne)n und (Migrant[inn]en)eltern zustande? Inwieweit übernehmen Lehrer/innen und Eltern institutionelle Vorgaben und Kategorien oder weisen sie zurück bzw. wie rekonstruieren sie derartige Vorgaben?

*Forschungsbereich d): Ebene des Bildungssystems*

Im Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess gewinnen internationale Vergleichsperspektiven über die Funktionsweise der Bildungssysteme europäischer Staaten in mehrfacher Hinsicht an Relevanz. Unter anderem auch deshalb, da das Handeln von Lehrenden, ihre Kompetenz im Umgang mit den Herausforderungen von Heterogenität nicht unabhängig von den jeweiligen systemischen Rahmenbedingungen gesehen werden kann. Als fruchtbar erscheint in diesem Zusammenhang eine Öffnung der Perspektive gegenüber dem europäischen Ausland, um Erkenntnisse über jeweils spezifische Vorzüge und Nachteile in Bezug auf systembezogene Praktiken im Umgang mit Heterogenität zu generieren.

Mit diesen Forschungsbereichen sind Aspekte angesprochen, die aus pädagogischer Sicht allgemein von Bedeutung für das Erreichen von Bildungserfolg sind. Besondere Aufgabe des beantragten Kollegs wird es sein, diese Bereiche vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität zu spezifizieren, um

- 1) den pädagogischen Umgang und die Auseinandersetzung mit Heterogenität zu erfassen;
- 2) gesichertes Wissen zur Verfügung zu stellen, das künftiges pädagogisches Handeln erfolgversprechend anleiten kann sowie
- 3) Erkenntnisse über familiäre Bedingungsfaktoren von Bildungserfolg sicherzustellen.

In der Tabelle 1 sind die oben skizzierten Forschungsbereiche zusammengestellt und nach den fokussierten wissenschaftlichen Perspektiven differenziert. Die grau unterlegten Begriffe stellen zugleich jene ‚Variablen‘ dar, welche in den einzelnen Projektfeldern des Promotionskollegs mit den jeweiligen Promotionsprojekten wesentlich berücksichtigt werden sollen. Nachfolgend werden die zur Bearbeitung im Promotionskolleg vorgesehenen Projektfelder näher vorgestellt.

Forschungsbereiche: →	a) Unterricht	b) Schule und sozialer Nahbereich von Schule	c) Familiärer Kontext	d) Bildungssystem
Fokus auf: ↓				
<b>Strukturelle/ Kulturelle Rahmung</b>	Klassenstruktur (Stratifikation); Klassengröße; Lehrplan	Schulform; Schulprofil; Schulklima; Schulgröße; Sozio-kulturelle Struktur des Sprengels; Schulsozialarbeit; Kooperation mit lokaler Wirtschaft	Sozio-kulturelles Kapital; Bildungsaspiration	Bildungsdiskurse zu Heterogenität und Bildungsungleichheit; Strukturen des Bildungssystems; Schulrecht; Schulpolitik
<b>Akteure/ Akteurinnen (zentrale/ dezentrale)</b>	Lehrperson; Schüler(innen)schaft; Eltern	Schulleitung; Kollegium; Schüler(innen)schaft; Eltern; (Schul-)Sozialarbeiter/in	Eltern; Geschwister; erweiterte Familie	Ministerialbeamte/-beamtinnen; Schulaufsicht
<b>Konkrete Praxis/ Interaktionszusammenhang</b>	Professionalisierung der Lehrpersonen; Lehr-/Lernverfahren; Differenzierungs- & Förderstrategien; Umsetzung von pädagogischen und didaktischen Prinzipien; Strukturelle und soziale Integration; Beratung von Eltern; Qualitätsentwicklung	außerunterrichtliche Strategien der Förderung und Beratung; Strukturelle und soziale Integration; Elternarbeit; Qualitätsentwicklung; Jugend- und Peer-Kultur in außerunterrichtlichen und außerschulischen Kontexten	Kultur der Förderung & Förderung; Entscheidungsprozesse zur Schulkarriere; Kooperation mit schulischen Akteur(innen)	Regelung der Bildungsübergänge; Selektionsstrategie; Förderstrategie; Qualitätsentwicklung

Tabelle 1: Forschungsbereiche des Promotionskollegs

## 4.5 Geplante Projektfelder

### 4.5.1 Projektfelder im Forschungsbereich a) Ebene des Unterrichts

#### Unterschiede zwischen Schulklassen und Lehrkräften im Umgang mit und in der Auswirkung von Heterogenität (Dresel)

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Konzepte sowie unterschiedlicher professioneller Kompetenzen, Einstellungen und Werthaltungen seitens der Lehrkräfte wird im konkreten Vollzug von Unterricht in sehr unterschiedlicher und unterschiedlich erfolgreicher Weise mit Heterogenität umgegangen – es wird also in unterschiedlicher Weise auf die mit primären und sekundären Heterogenitätsmerkmalen im Zusammenhang stehenden individuellen Lernbedingungen von Schüler(inne)n sowie das Gesamtausmaß an Unterschiedlichkeit in der sozialen Instanz der Schulklasse eingegangen. Hierbei ist ein großes Spektrum anzunehmen, das sich auf mehreren Dimensionen wie beispielsweise Homogenisierung vs. Individualisierung, Konkurrenz- vs. Kooperationsorientierung, Autonomie, Ergebnis- vs. Prozessorientierung und Fehlerklima manifestiert (z.B. Krampen, 1993; Tillmann, 2007).

In der Folge ist anzunehmen, dass Heterogenitätsmerkmale wie soziale Herkunft, kulturelle Herkunft, sprachliche Kompetenzen oder Geschlecht in Abhängigkeit vom jeweiligen Unterrichtsgeschehen auf Ebene der Schulklassen unterschiedlich stark an den Bildungserfolg gekoppelt sind, dass also beispielsweise der Gradient zwischen dem sozioökonomischem Status und der Schulleistung nicht nur zwischen größeren staatlichen Einheiten (Bundesländer, Nationalstaaten), sondern auch von Klasse zu Klasse variiert. Diese Annahmen konnten in eigenen Vorarbeiten für das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht bestätigt werden (Dresel, Stöger & Ziegler, 2006). So zeigten sich an einer Stichprobe von 498 Klassen verschiedener Jahrgangsstufen und Bildungsgänge in verschiedenen Domänen (Deutsch, erste Fremdsprache, Mathematik) stark variierende Koppelungen des Bildungserfolgs an das Geschlecht. Daraus kann gefolgert werden, dass es Lehrkräften (im Kontext der jeweiligen Schulkultur) in sehr unterschiedlichem Ausmaß gelingt, mit den individuellen Lernvoraus-

setzungen aber auch sozialen Stereotypen, die mit der jeweiligen Heterogenitätskategorie verbunden sind, angemessen umzugehen und eine den einzelnen Schüler(inne)n angemessene individuelle Unterstützung des Kompetenzerwerbs zu realisieren.

Anknüpfend an diese Vorarbeiten ist es das in diesem Projektfeld verfolgte Ziel, schulklassenspezifisch unterschiedliche Koppelungen von Heterogenität und Bildungserfolg unter stärkerer Fokussierung auf die vermittelnden Unterrichtsmerkmale und deren Wechselspiel mit individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen aufzuklären als dies in der bisherigen Forschung geleistet wurde. Die Heterogenitätsmerkmale soziale Herkunft, kulturelle Herkunft, sprachliche Kompetenzen und Geschlecht werden dabei simultan in den Blick genommen. Basierend auf dieser Analyse sollen Profile struktureller und prozessualer Unterrichtsmerkmale identifiziert werden, die eine Entkoppelung, mithin einen Abbau von Bildungsbenachteiligungen leisten können. Diese Erkenntnisse können anschließend unmittelbar in die Lehrer(innen)bildung nutzbar gemacht werden. Die Dimensionen von Heterogenität und deren Zusammenhang mit Bildungserfolg werden in diesem Projektfeld unter primär (pädagogisch-)psychologischer Perspektive, d.h. stets unter Einbezug individueller Bedingungen und Prozesse der Bildung analysiert. Dies schließt eine fachdidaktische Perspektive mit ein, was sich allein schon aus der Bereichsspezifität des adressierten Kompetenzerwerbs, aber auch auf Grund des angestrebten Impacts für die Professionalisierung der Lehrer(innen)bildung ergibt.

Das in diesem Projektfeld adressierte Ziel wird durch zwei empirische Schritte erreicht. In einem ersten quantitativen Schritt wird eine größere Stichprobe an Schulklassen unterschiedlicher Bildungsgänge und Jahrgangsstufen (Grundschule, Hauptschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufsschule) und deren Schüler/innen unter Anwendung eines mehrebenenanalytischen Zugangs untersucht. Zur Erklärung der klassenspezifischen Gradienten zwischen Heterogenitätsmerkmalen und Schulleistung werden sowohl Unterrichts- und Lehrkraftmerkmale einbezogen, für die (konzertiert) ein Zusammenhang angenommen werden kann (z.B. Individualisierung, Differenzierung, Autonomie, Interessenorientierung, motivationales Klima, Fehlerklima, Kooperationsklima, Feedbackkultur), als auch individuelle Voraussetzungen und Prozessmerkmale des Lernens seitens der Schüler(innen), über die diese Wirkungen vermittelt werden (u.a. Selbstkonzepte und Selbstwert). In einem zweiten Schritt werden Schulklassen dieser Stichprobe identifiziert, bei denen Heterogenität und Bildungserfolg besonders schwach oder besonders stark gekoppelt sind. Im Rahmen dieses Extremgruppenvergleichs, der den in der Unterrichtsqualitätsforschung etablierten Optimalklassenansatz (z.B. Helmke, 2004) für den Umgang mit Heterogenität fruchtbar macht, werden die betreffenden Schulklassen, Lehrkräfte und Unterrichtsmerkmalsprofile vertieft analysiert, um zu weitergehenden Erkenntnissen zur Gestaltung von Unterricht zu gelangen, mit denen ein adaptiver Umgang mit Heterogenität gelingen kann. Dazu werden verschiedene Erhebungsmethoden (Unterrichtsbeobachtung, Interview) mit quantitativen und qualitativen Zugängen genutzt. Die Ergebnisse dieser zweiten Phase sollen auch in Form einer Sammlung an Best-Practice-Beispielen zum Umgang mit Heterogenität dokumentiert werden. In den Forschungsprozess, insbesondere in der zweiten Phase, sollen in Kooperation mit Hochschullehrer(inne)n Lehramtsstudierende im Rahmen von forschungsorientierten Vertiefungsseminaren eingebunden werden, was vor allem auch der Erprobung von Vermittlungsansätzen für heterogenitätsbezogene Kompetenzen im Rahmen der Lehrer(innen)bildung dient.

### **Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität in jahrgangsgemischten Klassen (Hartinger/Grittner)**

Verschiedene Studien zeigen, dass die Altershomogenität der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsklassen der Grundschule nicht mit einer Leistungshomogenität einhergeht, sondern erhebliche Leistungsunterschiede festzustellen sind (vgl. z.B. Roßbach & Tietze, 1996; vgl. zusammenfassend z.B. Roßbach, 2005). Durch die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wird diese Heterogenität einerseits verstärkt, sie kann aber andererseits nutzbringend für die Lernprozesse der Kinder eingesetzt werden, wenn die Lehrpersonen die unterschiedlichen Ziele für unterschiedliche Kinder akzeptieren und im Unterricht Möglichkeiten zur Zusammenarbeit der Kinder geschaffen werden. Ein zentrales Argument für das jahrgangsübergreifende Lernen bezieht sich auf das Helfen, bei dem ältere und jüngere Schüler/innen profitieren können. Die Kinder mit spezifischen Kompetenzen festigen ihr Wissen, indem sie es anderen erklären (vgl. z.B. Slavin, 1993; Renkl, 2006) und erkennen dabei den eigenen Lernfortschritt. Dies gilt insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die ihr Wissen an jüngere weitergeben können, was sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein auswirken kann. Jüngere Schüler/innen können wiederum von älteren durch Vorbilder und Nachahmung lernen. Weitere Argumente sind, dass die Schülerinnen und Schüler differenzierte, ihrer Lernfähigkeit und Entwicklung eher angepasste Lernanreize bekommen, dass die Schulanfänger/innen mehr Aufmerksamkeit erhalten, da sowohl die Lehrperson als auch ältere Schülerinnen

und Schüler auf sie achten und sie in eine bereits bestehende soziale Struktur hinein wachsen können. Die Lehrperson selbst wird zudem als Ansprechpartner entlastet, weil auch ältere Kinder als solche zur Verfügung stehen. Die Lehrerinnen und Lehrer können den gewonnenen Freiraum für differenziertere Beobachtungen und Hilfestellungen nutzen. Anstelle des herkömmlichen ‚Sitzenbleibens‘ und dem damit verbundenen Wechsel der Klasse, können leistungsschwächere Kinder zudem ein drittes Jahr in der vertrauten sozialen Umgebung verbringen (vgl. z.B. Helbig, 2008; Hanke, 2007; Kruse 2007).

Die empirische Befundlage ist tendenziell positiv. Dies gilt sowohl für quantitative Analysen zur Leistung der Kinder (vgl. LISUM, 2007; Hanke, 2007; Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“, 2006) als auch für qualitative Studien zu einzelnen Bereichen, wie z.B. zum Helfen (Wagener, 2008) oder zum Selbstkonzept sozialer Integration (Renner, 2008).

Im Sinne der ATI-Forschung (Aptitude-Treatment-Interaction) (vgl. Cronbach & Snow, 1977; Hasebrook, 2006) ist jedoch noch kaum geklärt, inwieweit ein jahrgangsgemischtes Lernen für Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Lernausgangslagen gleichermaßen geeignet ist. Dieser Fragestellung will sich das vorliegende Projektfeld mit dem Fokus ‚sprachliche Kompetenz‘ widmen. Es soll untersucht werden, inwieweit der Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen dieser Form der Heterogenität gerecht werden kann und inwieweit die pädagogischen Potentiale tatsächlich genutzt werden. Ausgangspunkt hierfür sind die oben skizzierten Vorannahmen, dass jahrgangsgemischter Unterricht zu einer vermehrten Hilfestellung und Unterstützung zwischen den Schülerinnen und Schülern führt und damit verbunden, inwieweit eine unterrichtsbezogene Kommunikation zwischen ihnen verstärkt wird.

Folgende Fragestellungen können diesbezüglich untersucht werden: Wie stellt sich die Kommunikation zwischen Kindern der verschiedenen ‚Jahrgänge‘ in einer jahrgangsübergreifenden Klasse dar? Unterscheidet sie sich quantitativ und qualitativ von der Kommunikation in Jahrgangsklassen? Wird durch eine gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler das Verständnis sowohl der Unterrichtsinhalte als auch der Unterrichtsorganisation für Kinder mit Sprachproblemen erleichtert, da es ihnen (noch einmal) von Kindern erklärt wird, die ein weniger elaboriertes Sprachniveau haben als die erwachsenen Lehrpersonen? Wird durch diese Kommunikation auch die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern gefördert? Gibt es dabei bestimmte Effekte bei Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist? Nutzen z.B. die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ihre Erstsprache zur unterrichtsbezogenen Kommunikation, und fördern der Austausch und die Hilfestellung in der nichtdeutschen Erstsprache das Verständnis von (beispielsweise mathematischen und sachunterrichtlichen) Unterrichtsinhalten als auch der Unterrichtsorganisation? Verändern sich durch solche Prozesse schulische Selbstkonzepte und Interessen?

Forschungsmethodisch soll die Entwicklung der zentralen Kompetenzen, speziell der Sprachkompetenz, der Schülerinnen und Schüler quantitativ erhoben werden. Für die Untersuchung der Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihr Verständnis von Unterrichtsinhalten und -organisation sind stärker qualitativ ausgerichtete Verfahren wie Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den Lernenden vorgesehen. Unterrichtsbeobachtungen sind ebenfalls für die Analyse der Unterrichtsgestaltung beabsichtigt, sie werden durch Interviews mit den Lehrkräften ergänzt.

Ziel ist die Verbindung der beiden Forschungsmethoden, indem zunächst (v.a. quantitativ) erhoben wird, ob es Klassen gibt, in denen die (Sprach-)Förderung von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen sprachlichen Lernvoraussetzungen besonders gut gelingt, um anschließend (v.a. mit qualitativen Methoden) zu untersuchen, welche Merkmale der Förderung bzw. des Gelingens diesen erfolgreichen Unterricht kennzeichnen.

In einer Anschlussstudie könnten dann die erhobenen Unterrichtsmerkmale in einer quantitativ-vergleichenden Interventionsstudie breiter implementiert und evaluiert werden.

#### **Unterrichtsinteraktion und Heterogenität. Fallstudien zu Interaktionen im Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung von unterschiedlichen Sprachkompetenzen und kulturellen Hintergründen (Rost-Roth)**

In Anbetracht von Schulklassen und Lerngruppen mit äußerst heterogener Zusammensetzung wie sie z.B. in Grundschulen oder auch Berufsschulen, nicht nur in Bezug auf Geschlecht und soziale Voraussetzungen, sondern häufig auch in Bezug Sprachkompetenzen und kulturellen Hintergrund gegeben sind, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien und Prinzipien sich verbale und nonverbale Interaktionen zwischen Unterrichtenden und Schülerinnen und Schülern gestalten, inwiefern sich Zusammenhänge mit den genannten Heterogenitätskriterien zeigen und welche Auswirkungen auf Leistungen und Bildungschancen sich ergeben.

Für die Seite der Unterrichtenden ist zu untersuchen, wie sich in der konkreten sprachlichen und außersprachlichen Umsetzung Adressierungsverhalten, Aufgabenstellungen, Steuerung der Gesprächsbeteiligung und Feedback gestalten und mit Aspekten der Heterogenität korrelieren. Für Unterrichtende stellt sich in Hinblick auf konkretes sprachliches Handeln im Unterrichtskontext dabei auch immer wieder die Frage der Orientierung, d.h. an welchen Schülerinnen oder Schülern wird der Schwierigkeitsgrad von Aufgabenstellungen und Arbeitsimpulsen ausgerichtet? An welchen Schülerinnen und Schülern wird Verständnissicherung orientiert? Inwiefern unterscheiden sich Feedback-Verhalten wie Lob, Kritik/Korrekturen oder auch Reglementierungen in Abhängigkeit von den genannten Heterogenitätskriterien? Studien zu Lehrer/innen- Schüler/innen-Interaktion im englischsprachigen Kontext kamen zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen, denen niedrigere Leistungen zugeschrieben werden, die niedrigeren sozioökonomischen Status haben oder die kulturellen Minderheiten angehören, weniger adressiert werden, auf ihre Beiträge weniger positiv reagiert wird und diese mehr kritisiert werden (vgl. überblicksartig Edmondson & House, 2006). Hier stellt sich die Frage, wie sich dies im bundesdeutschen Bildungskontext verhält und wie sich Lehrverhalten gegebenenfalls auch in äußerst subtilen Aspekten unterschiedlich gestalten kann (vgl. z.B. Ehlich & Rehbein, 1982 zu Augenkommunikation und ‚Monitoring‘). Für die Seite der Schülerinnen und Schüler ist genauer zu untersuchen, welche Aspekte jeweils für die Quantität und Qualität der Beteiligung an Unterrichtsinteraktionen ausschlaggebend sind bzw. als bestimmend empfunden werden. Noch kaum untersucht ist die Frage, welche Verstehens- und Ausdrucksstrategien nichtmuttersprachliche Schüler/innen speziell bezogen auf Unterrichtskommunikation entwickeln, und welche Selbstbilder sie von sich als Lernenden mit unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten haben bzw. mit welchen Fremdbildern sie sich – auch im Unterrichtskontext – konfrontiert sehen. Diesbezüglich ist ebenso zu untersuchen, wie Heterogenitätsmerkmale wie unterschiedliche Sprachkompetenzen oder kulturelle Zuordnungen und Bewertungen neben Leistungs- und/oder Geschlechtsunterschieden als Zuschreibungen im Unterrichtsdiskurs (sprachlich) aktualisiert und thematisiert werden.

Um unterschiedliche Ausprägungen und Handlungsalternativen im Unterrichtskontext zu verdeutlichen, ist Erfordernis, sprachliches Handeln im Unterricht aus sprachwissenschaftlicher und gesprächsanalytischer Sicht zu erfassen und an Befunde der Sprachdidaktik, Zweitspracherwerbsforschung und interkulturellen Kommunikation anzuknüpfen. Methodisch ist über diskursanalytisch orientierte Ansätze die authentische Unterrichtsinteraktionen über die Gesamtheit des Unterrichtsgeschehens und unterschiedliche Unterrichtsaktivitäten zu dokumentieren und die Quantität und Qualität sprachlichen Handelns in den genannten sprachlich-interaktiven Aspekten zu analysieren. Besonders in Hinblick auf Formen des Feedback sind hier nicht zuletzt auch äußerst subtile Unterschiede im verbalen und nonverbalen Bereich von Belang (vgl. z.B. Ehlich & Rehbein, 1982 zu Augenkommunikation, Analysen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse; Rost, 1989 sowie Rost-Roth, 1994 und Rost-Roth, im Druck zu Korrekturen, Ausdruckshilfen und Verständnissicherung).

Ein Einbezug der Perspektiven der Beteiligten erfolgt über die Rekonstruktion von subjektiven Theorien zu den genannten Aspekten der Unterrichtsinteraktion: Erfasst werden sowohl die Perspektiven der Unterrichtenden als auch die Perspektiven der Lerner/innen (zu subjektiven Theorien vgl. Grotjahn, 1998; Kallenbach, 1996). Für die Seite der Lehrenden ist hier auch eine Konfrontation von subjektiven Theorien und faktischem Lehrhandeln von Interesse. Die Erfassung von subjektiven Theorien der Schüler/innen ist insofern innovativ, als die Perspektive von Lernenden und insbesondere von jüngeren Lerner(inne)n mit Beschränkungen in zielsprachlichen Kompetenzen und/oder unterschiedlichem kulturellem Hintergrund bislang wenig berücksichtigt wird. Sie scheint aber in Bezug auf die Effektivität von Lernprozessen, die positive Einstellungen und Motivation als Voraussetzung haben, von besonderer Bedeutung.

Das Projektfeld soll für Deutschunterricht in unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems bearbeitet werden:

- a) Eine Untersuchung kann mit der 4. Klasse an einer Jahrgangsstufe ansetzen, der als Weichenstellung für weitere Bildungsverläufe entscheidende Bedeutung zukommt.
- b) Eine weitere Untersuchung bezieht sich auf Unterricht in der Berufsschule.

Damit ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten von Unterrichtsinteraktion auch in Bezug auf unterschiedliche Altersstufen von Schüler(inne)n, wobei insbesondere in Bezug auf Wirkung und Wahrnehmung von Feedback, Entwicklung von Selbstbildern und Motivation zur Beteiligung an Unterrichtsinteraktion unterschiedliche Ausprägungen zu erwarten sind. Entsprechende Befunde sind nicht nur für die Erforschung von Bildungschancen sondern auch für die Lehrer(innen)bildung von Belang.

### Lehrer(innen)handeln und Stereotype (Strasser, Steber)

Eine Herausforderung, der sich pädagogisches Handeln unter den Bedingungen kultureller Heterogenität gegenüberstellt, ist der Umgang mit Stereotypen. Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen sind vielfach durch stereotype Vorstellungen und Urteile geprägt. Diese helfen Komplexität zu reduzieren und erfüllen somit zunächst eine handlungserleichternde Funktion. Gleichzeitig bergen sie die Gefahr, dass sie rigide und nicht mehr flexibel adaptierbar an neue Erfahrungen und somit Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen belasten (Ashmore & Del Boca, 1981).

Im pädagogischen Bereich können Handlungen und Urteile, die auf inflexiblen stereotypen Vorstellungen beruhen, weitreichende Konsequenzen haben und beispielsweise über den Verlauf von Bildungskarrieren bestimmen. Dies zeigt sich insbesondere an Übergängen im (deutschen) Bildungssystem: Diese Übergänge, die als Statuspassagen an eine hohe Selektivität/Selektion gebunden sind, regeln neben individuellen Bildungsbiographien auch die gesellschaftliche Struktur. In Bezug darauf stimmt beispielsweise der Befund bedenklich, dass die Empfehlungen für den Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich nur selten auf adäquaten Urteilen basieren. Derartige sachinadäquate Beurteilungen und Fehleinschätzungen sind insbesondere bei Migrant(inn)enkindern festzustellen (Aktionsrat Bildung, 2007). Für die Fehleinschätzungen werden neben mangelnder diagnostischer Kompetenz von Lehrer(inne)n stereotype Vorstellungen und Vorurteile gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht. Wie sehr Lehrer/innen in ihren Urteilen über Schülerinnen und Schüler durch kulturelle Stereotype geprägt sind, konnten Allemann-Ghionda et al. (2006) in einer explorativen Studie aufzeigen.

Allerdings können Stereotype selbst dann negativ wirken, wenn man Vorurteilen oder einer diskriminierenden Behandlung nicht unmittelbar ausgesetzt ist. Dies hat die Forschung zu *Stereotype Threat* gezeigt (Martens, Johns, Greenberg & Schimel, 2006). Dieser zufolge reicht das eigene Wissen um die in einer Gesellschaft bestehenden Stereotype aus, um sich selbst anders zu verhalten bzw. sich selbst zu beeinträchtigen (Aronson & Steele, 1995). Hier ist die Befürchtung, in einer bestimmten Situation durch die individuelle Leistung negative Stereotype über die eigene Gruppe zu bestätigen, ausschlaggebend. Gerade diese Sorge kann dann die gefürchtete schlechte Leistung erst hervorbringen.

In der Diskussion darum, wie man dem Problem der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext von Schule begegnet und die damit verbundenen sozialen Schiefen auflöst, wird vermehrt die bildungspolitische Forderung laut, mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund für den staatlichen Schuldienst zu gewinnen (Verband Bildung und Erziehung, 2006). Jedoch gibt es auf empirischer Ebene noch keine wissenschaftliche Erkenntnis dazu, ob und inwiefern sich Lehrende mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Weder ist ihr Handeln und die ihr unterstellte differenzielle Wirkung empirisch abgesichert, noch gibt es eine kohärente theoretische Begründung dieser Handlungs- und Wirkungsweisen.

Letzteres kann ein Bezug zur Stereotype Threat Forschung leisten. Dabei ist vorstellbar, dass *direkte* und *indirekte* Wirkungen (und Wirkungswege) existieren, die einer fortlaufenden Benachteiligung entsprechender Schüler(innen)gruppen entgegenwirken: So können Lehrende mit Migrationshintergrund *unmittelbar* durch ihr Verhalten Einfluss auf Bildungs- und Lernprozesse nehmen – beispielsweise in Form adäquater Beurteilung der Schüler(innen)leistungen (vgl. Allemann-Ghionda, 2006a), einer hohen Qualität von Feedback-Standards sowie der Vermittlung von Zuversicht in die Fähigkeiten der Schüler/innen (vgl. Cohen, Steele & Ross, 1999) und einer angepassten Instruktionen- und Unterrichtsgestaltung (vgl. Schofield, 2006). Aber auch *mittelbar*, durch ihre bloße ‚Existenz‘ kann die Lehrperson den Hinweisreiz geben, dass Leistungen nicht vor dem Hintergrund einer spezifischen Gruppenzugehörigkeit beurteilt werden. Eine Wirkung auf Schüler/innen ohne Migrationshintergrund lässt sich vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Forschung annehmen, die zeigt, dass eine verstärkte Präsenz von Migrant(inn)en und Minderheitenangehörigen und die explizite Wertschätzung von Vielfalt Stereotype und Vorurteile seitens der Majorität abbauen (Pettigrew, 2006).

Im skizzierten Projektfeld soll – in Anlehnung an weitgehend qualitative Methoden – untersucht werden, inwieweit die hier angedeuteten Wirkungen tatsächlich zu erwarten sind. Dabei wird die Perspektive der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Lehrende mit und ohne Migrationshintergrund sollen hinsichtlich der Kernbereiche pädagogischen Handelns und insbesondere in ihrem Unterstützungsverhalten in Bezug auf Bildungsübergänge von Schüler(inne)n über die Methode von Gruppengesprächen (und gegebenenfalls Gruppendiskussionen) eingeschätzt werden. Dabei soll exploriert werden, welche Unterschiede (in Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsklima, Beurteilung, Beratung,

pädagogischem Bezug etc.) zwischen Lehrpersonen mit und ohne Migrationshintergrund in schüler(innen)perzipierter Hinsicht bestehen.

#### 4.5.2 Projektfelder im Forschungsbereich b) Ebene des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs von Schule

##### Heterogenität in schulischen und außerschulischer Bildungsräumen und Bildungskulturen (Hagedorn)

Einer kulturtheoretischen und bildungstheoretischen Linie folgend, wird innerhalb dieses Projektfeldes der Frage nach der Heterogenität von Bildungskulturen und ihren jeweiligen Bildungspotenzialen in und im Umkreis von Schule nachgegangen. Schnittstelle dieser Auseinandersetzung bildet die Schule, wenngleich insbesondere solche Bildungskulturen von besonderem Interesse sind, die nicht schulisch institutionalisiert sind und sich gewissermaßen diametral zur institutionalisierten Strukturlogik von Schule bewegen. Dies können etwa Jugendkulturen und Peerkulturen, Medienkulturen, Schulkulturen und aber auch Schüler(sub)kulturen sein (Helsper et al., 2001; Böhme, 2000). Das Projekt lehnt sich hierbei an die geläufige Unterscheidung zwischen formeller und informeller Bildung (vgl. Otto & Rauschenbach, 2008; Wahler, Tully & Preiß, 2004) an und fragt nach den vielfältigen Strukturlogiken jeweiliger Bildungskulturen, dies sowohl im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich.

Gerade der Blick auf nicht gesehene Prozesse des Kompetenz-, Bildungs- und Wissenserwerbs ist für die Entfaltung von förderungswürdigen Bildungs- und Kompetenzpotenzialen vor allem benachteiligter, vermeintlich leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler hoch bedeutsam. Denn für solche im institutionellen Gewebe von Schule als leistungsschwache Schüler/innen stigmatisierte Jugendliche ist die Frage bedeutsam, welche Wissensbestände und Kompetenzen sie sich in außerschulischen Arrangements aneignen und ob/wie sie in Schule ihre Berücksichtigung erfahren. Von Interesse sind etwa solche exemplarischen jugendlichen Fälle, die im jugendkulturellen Raum hoch engagiert und kompetent sind (etwa in der Aneignung durch Sprache im Poetry-Slam oder Rap) bei gleichzeitigem Versagen im schulischen Kontext. Was bedeutet ein solches Paradoxon für die konkrete Bildungsbiographie aus der Sicht des Falls selbst? Wie geht der Fall damit um? Ver- und bearbeitet er dies gegebenenfalls narrativ im medialen Kontext (etwa in einem eigenen Webblog o.ä.) und erwirbt er sich dort wiederum Kompetenzen im reflexiven Selbstbezug, ausgelöst durch schulische Anerkennungsverweigerung? Gegenwärtig schaut man eher auf das Passungsverhältnis formeller Bildung hier (Schule) und informeller Bildung (Jugendkulturen) dort. In einer mikroanalytisch und rekonstruktiv vorgehenden Herangehensweise ist es das Ziel dieses Projektfeldes, verschiedene kulturinduzierte Bildungsaspekte von Schule nach ihren jeweiligen Strukturlogiken zu befragen. Forschungsmethodisch favorisiert dieses Projekt einen ethnographischen Zugang zu Schule, Peers und Jugendkulturen und einen rekonstruktiv-hermeneutischen Zugriff auf Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Jugendlichen verschiedener Schultypen (Gymnasium, Hauptschule, Berufsschule, Gesamtschule), der die konkreten Sichtweisen, Deutungen sowie die Sinn- und Bedeutungswelten Jugendlicher in der Aneignung von Welt und Selbst einzufangen vermag. Forschungsleitend sind für alle diese Zugänge die Analyse sozialer Daten im rekonstruktiven Vorgehen. Das Projekt favorisiert dabei ein exploratives teoriengenerierendes Vorgehen. Positioniert wird dieses Projekt somit in der Schnittstelle zwischen Schul-, Jugendkultur- und Medienforschung und vereint Dissertationsprojekte mit schultheoretischem, medientheoretischem und jugendtheoretischem Fokus unter einem Dach. Das Projektfeld verspricht sich aus der Zusammenführung dieser Projekte innovative Erkenntnisgewinne für die Frage nach den heterogenen Bildungskulturen und Bildungsräumen im Kontext von Schule. Zielführend soll sein, aus dieser Vernetzung spezifischer vielgestaltiger Bildungskulturen und Bildungsräume ein Portrait von Schule nicht nur als Lernort, sondern als Lebens- und Erfahrungswelt zu zeichnen, in der Wissens- und Erfahrungsbestände aus schulischen, medialen und jugendkulturellen Lebenswelten aufeinandertreffen. Eine solche Vernetzung, die formale Bildung hier und informelle Bildung dort *nicht* getrennt voneinander gegenüberstellt (Passung), sondern erkenntnistheoretisch zusammenführt (Heterogenität), bildet in der deutschen Forschungslandschaft immer noch eine absolute Ausnahme. Vereinzelt gibt es mehr oder weniger gelungene Versuche, etwa die Felder Jugendkultur und Schule aufeinander zu beziehen (Helsper, Kamp & Stelmaszyk, 2004; Pfaff & Fritzsche, 2006; Wiezorek, Brademann & Köhler, 2006). Zumeist bleibt es dabei aber bei einem schulpädagogisch und schultheoretisch motivierten Blick auf Jugendkulturen. Studien, die ein konkretes Wechselverhältnis zwischen Jugendkultur und Schule konkret nachzuzeichnen vermögen, gibt es nicht. Studien und Diskurse, die sich die Frage nach der Beziehung stellen, die Schule und Medien miteinander eingehen, homogenisieren das Ganze wieder, indem insbesondere in den Neuen

Medien ein dominierender Nutzen als technisches Vehikel in der Informations- und Wissensanhäufung gesehen wird (vgl. Meister, 2004).

Vor dem Hintergrund dieser Gesamtlage zeichnet sich ein Bild ab, das Schule vor enorme Herausforderungen stellt. Denn so wird deutlich, dass Schule eben nicht ein homogener Lernort und Bildungsraum ist, Schule ist auch kein in Homogenität aufgehender Bildungsort, sondern sie ist Agentur verschiedener, heterogener Bildungsräume und -kulturen, die jeweils für sich ganz eigenen Strukturlogiken folgen. In diesen Bildungsräumen werden ganz unterschiedliche, von Geschlecht, kultureller und sozialer Herkunft sowie vom Bildungsniveau abhängige Erfahrungen gesammelt und so gestaltet sich der Informations- und Wissenszufluss in diesen Feldern höchst heterogen. *Professionalisierung* bedeutet für Schulen, solche Mannigfaltigkeiten zu kennen, den kulturellen Eigenwert außerschulischer Bildungsräume anzuerkennen und Schulkultur samt ihrer (schüler/innen-)subkulturellen Deutungen, Interpretationen und Umwandlungen anzuerkennen, ohne dabei auf Homogenität zu verpflichten. Empirische Studien und Projekte, die sich dieser Perspektive hinwenden, können helfen, den Blick darauf zu schärfen, dass all dies, was Schulversagen, Leistungsschwächen, Abweichungen, sinkende Lernmotivation und Bildungsbereitschaft bei Jugendlichen in vielen Fällen eben auch mit schulseitiger Anerkennungsverweigerung, mit Homogenisierungszwängen und fehlender Akzeptanz außerschulischer jugendkultureller Bildungsräume korrelieren kann.

#### **Zur institutionellen Herstellung und Bewältigung von organisatorischer und kultureller Heterogenität – Das Beispiel Schulsozialarbeit (Schneider)**

Die Schule als institutionelles Praxisfeld wird von verschiedenen Akteur(inn)en in unterschiedlichen interaktiven Zusammenhängen prozessiert, auf Dauer gestellt, in ihrer ‚Funktionsfähigkeit‘ gesichert und entsprechend neuer Problemstellungen und Zielvorgaben verändert. Innerhalb dieser organisatorisch-institutionell vorstrukturierten Interaktionszusammenhänge sind – neben eindeutig positionierten Akteur(inn)en wie Lehrer/innen und Schulleitung, Schüler/innen und Eltern – auch ‚uneindeutige‘ Akteurinnen und Akteure zu finden, wie der/die Schulsozialarbeiter/in (vgl. grundlegend z.B. Naber, 2007; Speck, 2006). Dieser befindet sich in einer eigentümlichen Position: Als ‚pädagogischer Nicht-Pädagoge‘ und als ‚Heterogenitätsarbeiter par excellence‘ steht er in einem prekären Verhältnis zur Organisation sowie zu den für die Organisation konstitutiven Akteur(inn)en (insbesondere Lehrpersonen und Schüler/innen). Er bringt selbst ‚Heterogenität‘ in die Organisation und widmet sich gleichzeitig jenen zu Bildenden, die auf Grund (zunehmend heterogener) ‚abweichender‘ Merkmale den Bildungsalltag nicht ‚organisationskonform‘ absolvieren – und zwar in einer gezielt unspezifisch gehaltenen spezialisierten Mittlerrolle zwischen einem organisatorischen Innen und Außen sowie gleichsam neben der ‚offiziellen‘ Autoritätsstruktur, um entsprechende Offenheit nach allen Seiten hin gewährleisten zu können.

Vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Untersuchungen zu den ‚positiven‘ (integrationsfördernden) Effekten von Schulsozialarbeit bei den Klient(inn)en erscheint es sinnvoll, in einem empirisch etwas weiter gezirkelten und umfassend qualitativen Zugriff die sozialen, organisationalen und kulturellen Bedingungs- und Wirkungsgefüge dieser ‚(alten-)neuen helfenden Bildungspraxis‘ an Schulen zu untersuchen (vgl. z.B. für eine solche, auf Institutionenebene angesiedelte Analyse Vogel 2006). Konkret ist zu fragen: Welche positiven oder – via Stigmatisierungsprozesse – möglicherweise auch negativen ‚Bildungseffekte‘ hat Schulsozialarbeit nicht nur für das konkrete Klientel ‚auffällige/r Schüler/in‘, sondern gleichsam bereits als Angebotsstruktur für alle Schüler/innen hinsichtlich der Frage des Umgangs mit Heterogenität, mit Andersheit, mit Problemen und Konflikten im Alltag (im Vergleich zum Beispiel zur klassischen Lehrer(in)rolle oder zum/zur Beratungslehrer/in, zum/zur Schulpsychologen/-psychologin)? Welche ermöglichenden Zugänge und Anschlüsse, aber auch welche hinderlichen Ausschlüsse produziert der/die Schulsozialarbeiter/in zwischen schulischer und außerschulischer Welt nicht nur für Schüler/innen, sondern auch für deren Lehrkräfte und Eltern, indem ‚Schule‘ nun mehr oder weniger direkt an sozialstaatliche Hilfeeinrichtungen angeschlossen ist, die sich selbst wiederum – Stichwort: aktueller Umbau des Sozialstaats – in einem radikalen Wandel befinden?

#### **4.5.3 Projektfelder im Forschungsbereich c) Ebene des familialen Kontexts**

##### **Individuelle und familiale Bedingungen von Bildungserfolg bei riskanter Konstellation von Heterogenitätsmerkmalen (Dresel)**

Für Schüler/innen mit einer ‚riskanten‘ Konstellation von Heterogenitätsmerkmalen (z.B. geringer sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, geringe sprachliche Kompetenzen) ergibt sich im deutschen Bildungssystem eine ungünstige Prognose für den Bildungserfolg. Dies haben international



vergleichende Schulleistungsstudien wie IGLU oder PISA eindrücklich belegt. Obwohl dieser Zusammenhang in deutschen Bildungssystemen vergleichsweise eng ist, determinieren die genannten Heterogenitätsmerkmale aber keineswegs den Bildungserfolg (z.B. Prenzel et al., 2004). Infolgedessen existiert eine Gruppe an Schüler(inne)n, die zwar ein ‚Risikoprofil‘ aufweisen, vor diesem Hintergrund aber einen besseren Bildungserfolg als prognostiziert erzielen. Schüler/innen also, die beispielsweise trotz geringem sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund und/oder nicht-deutscher Muttersprachlichkeit höhere Bildungsgänge absolvieren und erfolgreich Kompetenzen erwerben. Auch wenn diese Gruppe an Schüler(inne)n verhältnismäßig klein ist, erscheint deren Analyse sehr lohnend, verspricht doch die Identifikation der dafür verantwortlichen Faktoren nicht nur konzeptuelle Fortschritte im Verständnis der Auswirkungen von Heterogenität, sondern auch die Identifikation weiterer Ansatzstellen zur Förderung von Schüler(inne)n mit Risikoprofil und damit zum Abbau der offenkundigen Disparitäten im Bildungssystem.

Aufbauend auf ersten Forschungsarbeiten zu dieser Frage (Paasch & Köller, 2006; Paasch, Köller & Stanat, 2007) werden im vorliegenden Projektfeld individuelle und familiäre Faktoren adressiert, die als Schutzfaktoren gegenüber der negativen Koppelung von Heterogenitätsmerkmalen und Bildungserfolg fungieren. Der Fokus liegt dabei auf kognitiven, motivationalen und emotionalen Bedingungsfaktoren seitens der Schüler/innen sowie auf einer umfassenden Betrachtung des familialen Stützungsprozesses, die die bisherigen – u.a. auf die kulturelle Praxis abhebenden – Analysen ergänzt (vgl. Baumert et al., 2003; Watermann & Baumert, 2006).

Dieses Projektfeld mit seinem Fokus auf individuelle Faktoren und Prozesse wird unter primär psychologischer Perspektive bearbeitet, wobei eine bereichsspezifische und fachdidaktische Konkretisierung angestrebt ist, u.a. um den bereichsspezifisch organisierten Kompetenzen und Motivationen gerecht zu werden. Eine erste Projektphase dient der Identifikation der genannten individuellen und familialen Stützfactoren. Hierbei werden Schüler/innen im Altersbereich von 14-17 Jahren in allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie deren Familien untersucht. Aufbauend darauf sollen in einer zweiten Phase Maßnahmen entwickelt und evaluiert werden, die der Entwicklung dieser Schutzfaktoren dienen. Methodisch werden vorrangig quantitativ-empirisch Zugänge genutzt, die bedarfsbezogen um qualitative Ansätze ergänzt werden.

#### **Bildungsentscheidungen zwischen Schule und Elternhaus – Implementation von Beratung im Bildungssystem (Herwartz-Emden)**

Dieses Projektfeld schließt an die in Augsburg laufende Längsschnittstudie ‚Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie‘ (Kennwort: SOKKE) an, in deren Fokus die differenzierte, längsschnittliche Beschreibung, Analyse und Interpretation von Akkulturationsverläufen und der Leistungsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungsräume Schule und Familie steht. Bereits am Ende des ersten Schuljahres zeigten sich in diesem Projekt erhebliche Rückstände in Bezug auf die Lese- und Mathematikleistung bei den Kindern mit Migrationshintergrund, welche im 2. Schuljahr nochmals deutlich an Ausmaß gewannen (Herwartz-Emden et al., 2008a). Es lassen sich also bereits für die ersten beiden Schuljahre substantielle Diskrepanzen in der Kompetenzentwicklung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen, die im weiteren Verlauf der Schulzeit von Seiten des Bildungssystems nicht kompensiert, sondern meist sogar noch verstärkt werden.

Untersuchungen zum Projektfeld sollen bei eben diesem Befund ansetzen, denn im deutschen Bildungssystem werden schon zu sehr frühen Zeitpunkten die Weichen für den weiteren Bildungsvorlauf von Kindern und Jugendlichen gestellt. Gleichzeitig werden die den Eltern und den Heranwachsenden abverlangten Entscheidungen nicht oder nur schwach beratend begleitet. Dies stellt insbesondere für Familien mit nichtdeutscher Herkunft in mehrfacher Hinsicht eine Überforderung dar. Zum einen ist oftmals nur ein geringer Vertrauensgrad mit dem deutschen Bildungssystem gegeben, das sich auf das Bildungssystem beziehende Infrastrukturwissen ist nicht ausreichend vorhanden, zum anderen werden von Seiten der Schule bzw. der Lehrkräfte keine angemessenen Empfehlungen gegeben (Leschinsky & Cortina, 2005). Beim Vergleich mit anderen Staaten zeigt sich, dass für Familien mit Migrationshintergrund eine systematisch begleitende Bildungsberatung eine wirkungsvolle Maßnahme ist, die Schüler(inne)n und ihren Eltern die Perspektiven im jeweiligen Bildungssystem transparent macht (ebd.). Dies setzt aber ein System kompetenter Beratung voraus, das darauf hinwirkt, dass Unterstützungsleistungen von Eltern und zielführende Entscheidungen auf gleichbleibend hohem fachlichen Niveau von Seiten der Schule begleitet werden und dadurch willkürlichen Entscheidungen und Handlungspraxen vorbeugt.

Allerdings ist die systematische Implementation von Beratungskompetenz im Bildungssystem ein schwieriges Unterfangen (Berg, 1999) und es gibt keine Forschung dazu, wie dies angesichts der Herausforderungen kultureller Heterogenität sinnvoll erfolgen kann. Um Grundlagen für die Professionalisierung von Lehrpersonen in derartigen Beratungsfragen zu schaffen, bedarf es einerseits gesicherten Wissens über die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, andererseits müssen Einblicke in familiäre Entscheidungsprozesse hinsichtlich schul- und bildungsrelevanter Aspekte gewonnen werden. Zudem gilt es, genau zu untersuchen, wie die Schule sowie die Lehrpersonen auf diese Entscheidungsprozesse bewusst oder unbewusst einwirken.

Ein solches Forschungsvorhaben kann Öffnungs- und Schließungsmechanismen am Übergang von Schule und Familie identifizieren, wodurch Wissen und Ansatzpunkte für mögliche Interventionsmaßnahmen aufgezeigt werden können. Zudem kann geklärt werden, welche sozialen und kulturellen Ressourcen im familialen Kontext in Entscheidungen involviert sind. Gleichzeitig gilt es zu zeigen, welche Ressourcen ungenutzt bleiben und gegebenenfalls in beratenden Gesprächen mit Lehrpersonen aktiviert bzw. gewonnen werden können. Das Projektfeld fokussiert spezifisch auf die Verhandlung von Übergangentscheidungen zwischen Familie und Schule. Die Ebene der individuellen Entscheidungsverläufe von Eltern mit Migrationshintergrund und das Zusammenwirken zwischen Eltern und Schule steht dabei im Vordergrund. Es können folgende Fragestellungen untersucht werden: Wie werden Übergangentscheidungen im Gespräch zwischen Lehrer(inne)n und Migrant(inn)eneltern thematisiert? Wie bewerten Eltern diese Gespräche? Inwieweit übernehmen Eltern institutionelle Vorgaben und Einschätzungen oder weisen sie zurück bzw. wie rekonstruieren sie derartige Vorgaben? Welche Rolle spielt die familiäre Lebenssituation? In welchem Kontext werden auf der Alltagsebene in der Familie Übergangentscheidungen oder Entscheidungen über weiterführende Bildungswege der Kinder und Jugendlichen verhandelt – wie gestaltet sich die ‚kulturelle Praxis‘ (Baumert & Schümer, 2001) des Elternhauses in diesen Fragen? Wie wirken der Bildungshintergrund der Eltern und/oder der Geschwister und ihre etwaige Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem und ihre Kenntnis des Schulsystems? Wer in der Familie ist an der Entscheidung beteiligt?

Der methodische Schwerpunkt liegt bei diesem Projektfeld in der qualitativen Forschung. Über teilnehmende Beobachtung im schulischen Kontext, bei beratenden Gesprächen bzw. Elternabenden, über Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund und über eine Befragung von Lehrpersonen auf der Basis von ‚standardisierten‘ Fällen sollen Antworten auf die aufgeworfenen Fragen gefunden werden. Des Weiteren sollten institutionelle Vorgaben, Skripten und Materialien zur Übertrittsempfehlung bzw. Standards in weiterführenden Empfehlungen zum Untersuchungsgegenstand werden. Zu entscheidenden Stationen der Schulkarrieren zählen im dreigliedrigen Schulsystem Bayerns beispielsweise nicht nur die Phasen, die in der Grundschule angesiedelt sind, sondern es finden sich ungenutzte Potentiale bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wenn es um die Entscheidung für einen erweiterten Hauptschulabschluss geht sowie um den Übergang von der Realschule auf die FOS oder eine gymnasiale Übergangsklasse, die zum Fachabitur bzw. Abitur führen. Entscheidungen über die Beteiligung der einzelnen Schulformen, das konkrete Feld, in dem die Untersuchung stattfinden soll wie auch den Umfang und Zusammensetzung der Stichprobe bzgl. Lehrpersonen und Eltern werden in Zusammenhang mit der Konkretisierung von Dissertationsvorhaben in Abhängigkeit von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen gefällt.

#### 4.5.4 Projektfelder im Forschungsbereich d) Ebene des Bildungssystems

##### **Zur praktischen Relevanz von ‚PISA und mehr...‘ im Schulalltag - Eine diskurs- und dispositivanalytische Untersuchung zur Wirkung von Bildungsdiskursen über Bildungsungleichheit auf die Schulpraxis (Schneider)**

Die Debatten um Bildungsungleichheiten entlang zentraler Achsen wie Geschlecht, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, religiöse Orientierung, regionale Infrastruktur usw. sind so alt wie das moderne Bildungssystem selbst, wenngleich sie sowohl in den damit befassten Wissenschaften wie in der politisch-medialen Öffentlichkeit unterschiedlichen Themenkonjunkturen unterlagen und auf je verschiedenen empirischen Fundamenten beruhten (z.B. Lauterbach & Becker, 2007). Weitgehend empirisch ungeklärt ist jedoch, welche Wirkungen und Effekte solche Diskursmuster auf die praktische Ausgestaltung des Schulalltags und die damit verbundenen Deutungen der Akteure aufweisen.

Vor diesem Hintergrund können zwei – eng miteinander verwobene – analytische Strategien verfolgt werden: In einem historisch-rekonstruktiven (diachronen) wie länder-/regionenvergleichenden (synchronen) Blick sind zum einen aus diskursanalytischer Perspektive die jeweiligen öffentlichen (politischen, medialen) Bildungsungleichheits-Diskurse um Befunde, Ursachen und Folgen bzw. Fol-

gerungen genauer zu rekonstruieren, da bislang hierzu kaum systematische empirische Arbeiten vorliegen (Kajetzke, 2008; für einen Ländervergleich siehe auch Weigel, 2004). Empirisch weitgehend unerforscht sind zum anderen auch die konkreten Wirkungszusammenhänge zwischen politisch-medialen Diskursivierungen von Schule, Unterricht, Lernerfolgen oder Lerndefiziten von diskursiv hergestellten Schüler(innen)kollektiven – etwa in Form von in Länderrankings gekleideten Kollektiv-Bewertungen wie ‚die Hauptschüler/innen...‘ – und die damit einhergehenden Selbstbilder der Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern in ihrem wechselseitigen Austausch im Schulalltag, aber auch in ihrem ‚Kollektivbewusstsein‘ als Schulklasse, als Angehörige/r einer bestimmten Schule (Schulform). Entgegen einer rein diskursanalytischen Sichtung und Rekonstruktion von Bildungsdiskursen stehen in diesem zweiten Zugriff entlang einer dispositivanalytischen Perspektive – mittels entsprechender ethnographischer Methoden – vielmehr deren Rezeption, Wahrnehmung, Deutung aus Sicht der Schulakteure/-akteurinnen und deren praktische Wirkungen im Schulalltag im Vordergrund.

In der damit angestrebten empirischen Identifikation von praktischen Wirkungen der machtvollen symbolischen (Um- und Neu-)Ordnung des Bildungsbereichs im Alltag von ‚Betroffenen‘, können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwieweit der Schulalltag nicht nur pädagogischen Notwendigkeiten folgt, sondern auch von den vorherrschenden, politisch-medialen Diskursivierungen von Bildungsungleichheiten formiert wird. Erst mit der empirisch systematischen Frage nach dem Verhältnis von politisch-medialen Diskursen zu Bildungsunterschieden/-ungleichheiten und alltäglicher Schulpraxis wird letztlich ein macht- und herrschaftskritisches Aufarbeiten bildungspolitischer Weichenstellungen und Legitimationsmuster möglich, die gerade auch für eine Professionalisierung der Lehrerbildung auf der Agenda stehen sollte.

#### **Heterogenität in der beruflichen Bildung: Ein deutsch-französischer Vergleich (Ebene des Bildungssystems) (Steber/Strasser/Dresel/Hartinger/Herwartz-Emden/Rost-Roth/Schneider)**

Eine wichtige Säule des deutschen Bildungssystems stellen berufsbildende Schulen dar. Diese sind von den mit Heterogenität verknüpften Anforderungen in besonderer Weise betroffen, denn „in keiner anderen Schulform ist die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich des Alters, der Lernfähigkeit, der Leistungsbereitschaft, der sozialen Vorerfahrungen, der fachlichen Interessen derart ausgeprägt“ (Bader, 2005, S. 3). Die Ausprägung von Heterogenität nimmt dabei in den letzten Jahren noch mehr zu. Dadurch, dass die Ausbildungsberufe differenzierter, spezieller und somit vielfältiger werden, verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf mehr Fachklassen, was zu geringeren Schüler(innen)zahlen in den Klassen führt. Das Fachklassenprinzip wird in der Folge an vielen Schulen aufgelöst und stattdessen werden Lerngruppen über verschiedene Berufe und/oder über Ausbildungsjahre hinweg gebildet. Die Heterogenität in derartigen Lerngruppen übersteigt die Diversität in Fachklassen um ein Vielfaches und stellt die Lehrkräfte vor große fachliche, didaktische und pädagogische Herausforderungen (Hahn & Clement, 2007). Zugleich ist davon auszugehen, dass innerhalb der Berufsschule auch Heterogenitätsfaktoren wie kulturelle und/oder soziale Herkunft und Geschlecht wirksam sind, wie etwa Ergebnisse von Lehmann, Seeber & Hunger (2006) andeuten: bei der Untersuchung der berufsspezifischen Fachleistungen von Tischlerinnen und Tischlern fanden sie nicht nur erhebliche Leistungsstreuungen zwischen den und innerhalb der verschiedenen Klassen, sondern auch signifikante Leistungsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden wie auch zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die weiblichen Auszubildenden erzielten signifikant bessere Ergebnisse als die männlichen Jugendlichen. Ebenso bestand ein erheblicher Leistungsvorsprung von Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte, der rund eine Standardabweichung betrug. Insgesamt finden berufsbildende Schulen in empirischen Forschungen bislang nur geringe Beachtung (Hahn & Clement, 2007) und man weiß wenig darüber, wie die unterschiedlichen Aspekte von Heterogenität hier wirken und wie pädagogische Professionalität im Umgang damit gestärkt werden kann.

Der geringe Stellenwert, der der beruflichen Bildung im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs zukommt, kollidiert mit der gesellschaftlichen Bedeutung der beruflichen Aus- und Weiterbildung und den Herausforderungen im europäischen Bezugsrahmen. So werden auf europäischer Ebene vermehrt Forderungen nach Standards für die berufliche Ausbildung laut, die den gezielten Vergleich von Individuen mit in der Regel eindeutigen Ergebnis ermöglichen, sowie eine Basis für den Vergleich von Gruppen von Lernenden, Bildungsinstitutionen und Bildungssystemen, ggf. auch nationalen Systemen schaffen. Mit Konzepten wie dem *European Qualifications Framework (EQF)* oder dem *European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)* wurden hierfür wichtige Grundlagen geschaffen (Baethge, Achtenhagen & Arends, 2008). Die Entwicklung derartiger Standards garantiert aber keinen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Dass es hier drängende Probleme gibt, zeigt sich an der vorzeitigen Auflösung von Ausbildungsverträgen und der hohen

Ungelerntenquote, Indikatoren für das Scheitern beruflicher Bildung, von denen v.a. Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind (BMBF, 2008).

Vor dem Hintergrund der europäischen Integration erscheint es sinnvoll, Heterogenitätsfaktoren und deren Wirkung im System beruflicher Bildung nicht allein unter deutschem Blickwinkel zu untersuchen, sondern eine international vergleichende Perspektive einzunehmen. Hier bietet sich ein Vergleich mit Frankreich an, da dieses über ein von Deutschland stark differierendes System beruflicher Bildung verfügt. So ist in Frankreich ein vollschulischer Ausbildungsweg durch den Besuch eines *lycée professionnel* gegenüber einer betrieblichen Lehre weitaus dominierend (Cedefop, 2008; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007). Unter den Abschlüssen der Jugendlichen, welche eine betriebliche Ausbildung absolvieren, überwiegt zudem mit dem *Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)* ein Diplom der unteren von insgesamt sechs Qualifikationsstufen deutlich (Zettelmeier, 2005). Insgesamt besitzen die allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse ein wesentlich höheres Prestige, ist die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungswegen restringiert und erfolgt eine negative Selektion von leistungsschwächeren Jugendlichen in die betrieblichen Ausbildungszweige (Lauer, 2003). Infolgedessen gab und gibt es starke Bestrebungen, die Praxisnähe der schulischen Ausbildungsgänge zu erhöhen und das Prestige der betrieblichen Lehre auf allen Ebenen aufzuwerten. Im Hochschulbereich sind wachsende Kandidatenzahlen zu verzeichnen, seit die prestigereichen *Grandes Ecoles* eine betriebliche Lehre als Teil dualer Ausbildungsgänge etabliert haben (Zettelmeier, 2005).

Trotz der Unterschiede in ihrer Struktur sehen sich das deutsche und französische Berufsbildungssystem mit ähnlichen Problemen konfrontiert. Dazu gehört die Herausforderung durch die zunehmende Heterogenität der Schüler(innen)schaft ebenso wie die sich ändernden beruflichen Anforderungen. In Deutschland wie Frankreich unterliegen die Berufsanforderungen an Gesell(inn)en, Facharbeiter/innen und kaufmännische Angestellte einhergehend mit technologischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen einem dynamischen Wandel. Dies hat für berufsbildende Schulen Konsequenzen hinsichtlich der Strukturierung der Ausbildungsinhalte, der methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements und v.a. der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals (Bader, 2005; Zettelmeier, 2005). Denn diese Aspekte (Heterogenität, Wandel der Berufe) fordern in beiden Ländern die Kompetenz von Berufsschullehrer(inne)n in zentralen Aspekten heraus. Gutes Lehrpersonal zeichnet sich aus Sicht der Auszubildenden durch zwei Merkmale aus: Die angemessene Vermittlung aktuellen fachlichen Wissens und die Vermittlung von Orientierung für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung (Holl, 2008). Neben ihrer lehrenden erfüllen Lehrer/innen demnach eine wichtige beratende Funktion. Dieser können sie aber in angemessener Weise nur nachkommen, wenn sie mit den Lebenslagen und Hintergründen der Auszubildenden vertraut sind und deren Fähigkeiten und berufliche Entwicklungsperspektiven einschätzen können. Zunehmende Heterogenität und dynamische Veränderung der Berufe erschweren es, diese beratenden und diagnostischen Anforderungen zu bewältigen. Entsprechende Kompetenzen können nicht weiter allein auf Alltagswissen und persönlicher Erfahrung gründen, sondern bedürfen der systematischen Professionalisierung. Hierzu fehlen jedoch empirisch gesicherte Wissensgrundlagen. Will man diese schaffen, dürfen die strukturell bedingten Rahmungen pädagogischer Kompetenz nicht übersehen werden. Ein binationaler Vergleich bietet die Möglichkeit, die Rahmenbedingungen auf Systemebene für den Umgang mit und die damit verbundenen Wirkwege von Heterogenität zu analysieren. Im Projektfeld wird demnach die Frage fokussiert, wie sich im deutschen und französischen Bildungssystem der Umgang mit Heterogenität gestaltet. Welche systemischen Zusammenhänge können identifiziert werden, die negative Wirkungen von Heterogenität begünstigen und den erfolgreichen pädagogischen Umgang behindern?

Antworten auf diese Fragestellungen sollen über zwei Wege gefunden werden:

a) Im Rahmen einer explorativ angelegten Delphi-Studie soll der Forschungsbedarf und die zukünftigen Entwicklungsperspektiven im Bezug auf das Feld der beruflichen Bildung und in Hinblick auf obige Fragestellungen präzisiert werden. In dem systematischen, mehrstufigen Befragungsverfahren sollen sowohl für Frankreich als auch für Deutschland die Expertisen von Fachleuten sowie Wissenschaftler(inne)n herangezogen werden, um zu eruieren, welche gemeinsamen Perspektiven in Hinblick auf eine europabezogene zukunftsfähige Berufsbildung auszumachen sind und welche Maßnahmen zur heterogenitätsspezifischen Professionalisierung notwendig und möglich erscheinen. Dabei steht die Orientierung an der Konfundierung verschiedenster Faktoren von Heterogenität im Vordergrund.

b) Die Forschungsthemen der anderen im Promotionskolleg vertretenen Projektfelder bieten Anknüpfungspunkte, um spezifische Fragen des Umgangs mit Heterogenität im Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich aufzugreifen. Soweit möglich sollen die nachfolgenden Projektfel-

der im Bereich der beruflichen Bildung und vor dem Hintergrund des binationalen Vergleichs aufgegriffen werden:

- Unterrichtsinteraktion und Heterogenität (Rost-Roth),
- Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität in jahrgangsgemischten (bzw. altersheterogenen) Klassen (Hartinger/Grittner),
- Bildungsentscheidungen zwischen Schule und Elternhaus – Implementation von Beratung im Bildungssystem (Herwartz-Emden)
- Individuelle und familiäre Bedingungen von Bildungserfolg bei riskanter Konstellation von Heterogenitätsmerkmalen (Dresel)
- Unterschiede zwischen Schulklassen und Lehrkräften im Umgang mit und in der Auswirkung von Heterogenität (Dresel)

Dieses Projektfeld wird in Kooperation mit Prof. Dr. Karin Aschenbrücker/Professur für Didaktik der Arbeitslehre an der Universität Augsburg durchgeführt und findet somit eine Verankerung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Feld.

## 5 Begleitendes Lehr- und Studienprogramm des Kollegs

Das Lehr- und Studienprogramm soll die Kollegiat(inn)en in ihrem Promotionsprozess bestmöglich unterstützen. Das Promovieren in den Sozialwissenschaften wird von Doktorand(inn)en häufig als hürdenreich empfunden, was sich in hohen Abbrecherquoten, langen Promotionszeiten und wissenschaftlicher und sozialer Isolation der Nachwuchswissenschaftler/innen äußert (vgl. Mau & Gottschall, 2008; Fiedler & Hebecker, 2006). Das geplante Promotionskolleg soll diesen Schwierigkeiten durch ein strukturiertes Studienprogramm entgegenwirken. Besonderer Wert wird auf eine unterstützende Struktur gelegt, die sich v.a. durch eine optimierte Kommunikation der Doktorand(inn)en untereinander sowie mit Post-Doktorand(inn)en und Professor(inn)en auszeichnet.

Die Kollegiat(inn)en sollen in bereits bestehende Strukturen der Universität eingebunden werden. Am ZdFL finden u.a. bereits kontinuierliche Forschungsworkshops und Nachwuchskolloquien statt. Auch die bestehenden Angebote des Zentrums für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) und der Qualitätsagentur (QA) der Universität Augsburg sollen genutzt werden. Die Doktorand(inn)enausbildung soll in direkter Kooperation mit der durch das KKB organisierten ‚Augsburger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften‘ entstehen. D.h.: Ausgewählte Veranstaltungen des Studienprogramms des Promotionskollegs sollen auch von den Promovierenden der Graduiertenschule besucht werden und umgekehrt, so dass die Kollegiat(inn)en auch in einem direkten und strukturierten Austausch mit Promovierenden aus den am KKB beteiligten drei Fakultäten stehen.

Die Habilitand(inn)en (Post-Docs) übernehmen im Kolleg eine Betreuungs- und Beratungsfunktion für die Kollegiat(inn)en. Dieser Aufgabe werden sie auch insofern gerecht als verschiedene, oben ausgewiesene Forschungsbereiche und Projektfelder inhaltlich und/oder im methodischen Vorgehen aus diesen Habilitationen hervorgehen bzw. in großer Nähe zu ihnen stehen. Damit ist gewährleistet, dass im Forschungs- und Arbeitsprozess ein beratender bzw. betreuender Austauschprozess zwischen Habilitand(inn)en und Kollegiat(inn)en quasi auf gleicher Augenhöhe erfolgt, der Synergieeffekte zwischen Habilitationen und Dissertationen schaffen kann. Die Habilitand(inn)en führen Methodenschulungen durch, bieten Forschungskolloquien und Interpretationswerkstätten an und binden die Kollegiat(inn)en nach Möglichkeit in Publikationsvorhaben ein.

Die Interdisziplinärität des Promotionskollegs soll auch im Studienprogramm Berücksichtigung finden. Wissen über andere Forschungskontexte und Fragerichtungen soll gefördert werden und in die eigene Forschungsarbeit übertragen werden. Das eigene Forschungsergebnis soll fachübergreifend diskutierbar gemacht werden. Erreicht werden soll das vor allem durch die enge Vernetzung aller am Kolleg Beteiligten. Um die genannten Ziele zu verwirklichen, setzt das auf drei Jahre angelegte Studienprogramm des Kollegs folgende Schwerpunkte:

### a) Vermittlung von Basiswissen und Kernkompetenzen; Forschen lernen

Die Kollegiat(inn)en sollen in die Fragestellungen des Kollegs eingeführt werden. Sie müssen mit dem internationalen Stand der Forschung zu Heterogenität und dem Umgang mit Heterogenität in Bildungsprozessen sowie den dahinter stehenden theoretischen Ansätzen in diesem Feld vertraut gemacht werden. Dazu finden im ersten und zweiten Studienjahr – in Kooperation mit der Graduiertenschule – (Block-)Veranstaltungen zu den theoretischen und empirischen Bezügen des Kollegs

sowie eine zu den Themen des Kollegs in Bezug stehende Vortragsreihe statt, zu der auch externe Wissenschaftler/innen eingeladen werden. Der Besuch der einführenden Veranstaltungen richtet sich nach der unterschiedlichen fachlichen Herkunft der Kollegiat(inn)en sowie dem geplanten Dissertationsthema.

Darüber hinaus muss eine Ausbildung in den empirischen Forschungsmethoden erfolgen sowie die methodologische Reflexion darüber gefördert werden. Die Kollegiat(inn)en sollen Kenntnisse in den einschlägigen und international anerkannten Forschungsmethoden der Lehr-Lernforschung und der empirischen Bildungsforschung sowie den Forschungsmethoden der Interventions-, Implementations- und Evaluationsforschung erwerben. Hierzu werden die vom ZdFL angebotenen Methodenworkshops besucht. Die Promovierenden sollen so zur selbständigen Forschung befähigt werden.

Um die Schlüsselkompetenzen der Promovierenden zu fördern, sollen die Kollegiat(inn)en Nachwuchs-Workshops des ZdFL zum Erwerb wissenschaftsrelevanter Schlüsselqualifikationen besuchen. Dazu gehören beispielsweise Angebote zur Professionalisierung von Präsentationstechniken, Rhetorik-Workshops oder Stimmtraining. Durch die jüngst eingerichtete und regelmäßig stattfindende Interpretationswerkstatt am KKB werden die Kollegiat(inn)en in ihrer Interpretationsarbeit unter Diskussion einschlägiger Methoden empirischer Sozialwissenschaft bei qualitativen Arbeiten unterstützt.

#### *b) Vernetzung der Kollegiat(inn)en, Postdoktorand(inn)en und Professor(inn)en*

Alle Kollegiat(inn)en werden in der Regel von zwei Professor(inn)en des Promotionskollegs betreut. Die Zuordnung der Kollegiat(inn)en zu den Erstgutachter(inne)n ergibt sich aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, in denen die Promotion angestrebt wird. Die zweite Betreuungsperson wird mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung (bis zu einem halben Jahr) bestimmt, wenn deutlich ist, welche weitere Expertise das Promotionsprojekt befördern würde.

Zwei- bis dreimal pro Semester finden Doktorand(inn)enkolloquien mit allen, am Kolleg Beteiligten, statt, wobei im letzten Jahr der inhaltliche Schwerpunkt besonders auf der Präsentation der Ergebnisse liegt. Damit soll jede Kollegiatin, jeder Kollegiat die Möglichkeit haben, den Stand seines Projektes einmal im Semester zur Diskussion zu stellen. Darüber hinaus findet anhand von regelmäßigen Forschungs-Protokollen, mit denen die Kollegiat(inn)en den Fortgang ihrer Projekte dokumentieren, ein begleitendes Coaching durch die Postdoktorand(inn)en statt. Für jeweils zwei Doktorand(inn)en ist ein/e Post-Doktorand/in verantwortlich, welche/r die Kollegiat(inn)en ebenfalls bei den einzelnen Arbeitsprozessen berät, unterstützt und bei Problemen weiterhilft.

Für das Peer-Counselling sollen die Promovierenden auch untereinander vernetzt werden. Neben regelmäßigen gemeinsamen Anwesenheitszeiten, in denen z.B. anhand eines ‚jour fix‘ auch regelmäßig Gelegenheit zum Austausch über organisatorische Belange des Kollegs gegeben werden soll, bestehen die Facetten dieser Vernetzung in einer gemeinsamen Internetplattform, in verschiedenen, themenspezifischen inhaltlichen Kolloquien sowie einem formlosen ‚Stammtisch‘ zum zwanglosen Austausch rund um die wissenschaftliche Qualifikation.

Die Doktorand(inn)en werden auf relevante Tagungen hingewiesen und angehalten, Abstracts einzureichen. Über den regen Tagungsbesuch lernen die Promovierenden namhafte Wissenschaftler/innen und Doktorand(inn)en aus anderen nationalen und internationalen Arbeitsgruppen kennen. Am Ende des Promotionskollegs soll über die einzelnen Dissertationen hinaus ein gemeinsamer Sammelband mit den wichtigsten Forschungs- und Arbeitsergebnissen stehen, an dem Stipendiat(inn)en, Postdoktorand(inn)en und beteiligte Hochschullehrer/innen des Kollegs mitwirken.

#### *c) Eigenständigkeit der Kollegiat(inn)en*

Trotz Schaffung bzw. Bereitstellung der unterstützenden Strukturen soll den Kollegiat(inn)en autonomes Arbeiten ermöglicht werden. Die Förderung der wissenschaftlichen Selbständigkeit der Promovierenden ist ein wesentliches Ziel des Promotionskollegs. Ab dem zweiten Studienjahr soll den Promovierenden die Möglichkeit gegeben werden, Lehrerfahrung zu sammeln, indem sie unter Anleitung eigenständige Lehrveranstaltungen zu ihren Dissertationsthemen durchführen. Um die Qualität der Lehre zu verbessern, können im zweiten und dritten Jahr Angebote von Profi-Lehre der Qualitätsagentur der Universität Augsburg besucht werden.

Darüber hinaus sollen die Kollegiat(inn)en in Entscheidungen über Inhalte und Arbeitsformen des Studienprogramms einbezogen werden. Konkret soll das durch die Bestimmung eines Sprechers/einer Sprecherin der Kollegiat(inn)en gelingen, sowie durch das angestrebte Peer-Counselling. Die von den Kollegiat(inn)en betreute Internetplattform kann dazu dienen, gemeinsame Interessens- oder Methodenschwerpunkte zu finden, was zum Austausch und/oder dem Zusammenschluss von

Arbeitsgruppen führen kann. Für die Nachwuchskolloquien können die Promovierenden Inhalte und Arbeitsformen selbst bestimmen. Des Weiteren können die Kollegiat(inn)en über ihre Sprecherin/ihren Sprecher bei der Auswahl der Methodenworkshops mitbestimmen. Im abschließenden Jahr des Studienprogramms können, um einen Praxisbezug herzustellen und in Vorbereitung auf ein universitäres oder außeruniversitäres Berufsfeld, Angebote des Career Service des ZWW genutzt werden. Der Career Service bietet in jedem Semester Workshops zur Berufsfindung, Seminare zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Bewerbungstrainings, Vorträge von Berufspraktikern oder Unternehmensexkursionen an.

#### *d) Anbindung an die Hans-Böckler-Stiftung*

Ausgewählte Veranstaltungen des Lehr- und Studienprogramms sollen auch externen Stipendiat(inn)en der Hans-Böckler-Stiftung offen stehen. Andererseits sollen die Kollegiat(inn)en Veranstaltungen der Hans-Böckler-Stiftung zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, Fremdsprachen sowie zur Hochschuldidaktik nutzen.

#### *e) Kooperation mit französischen Lehrer(innen)bildungszentren*

Die deutsch-französische Kooperation bietet den Kollegiat(inn)en die Möglichkeit von Praktika oder Studienaufenthalten in Frankreich sowie eines Promotionsdoppelstudiums. Promotionsvorhaben können in binationalen, interdisziplinären Forschungsprojekten verortet werden. Die Kooperation sichert darüber hinaus die internationale Verankerung der wissenschaftlichen Arbeiten.

## **6 Finanzierungs- und Kostenplan**

### **6.1 Eigenleistungen und Mittelbereitstellung der Hochschule**

Die Universität Augsburg stellt im Rahmen des Promotionskollegs Arbeitsräume und die notwendige PC-Ausstattung sowie die technische Infrastruktur (Transkriptionsgeräte, Software etc.) für die Promovierenden zur Verfügung.

Darüber hinaus können durch die Anbindung des Kollegs an das ZdFL und das KKB sowie die verschiedenen Professuren/Lehrstühle weitere benötigte Sachmittel im Rahmen der Promotionsprojekte der Kollegiat(inn)en (Forschungsmaterialien, Hilfskraftstunden, Fahrtkosten, aber auch Honorarkosten für Gastvorträge u.a.) aus den Ressourcen der betreuenden Professuren/Lehrstühle und Institute finanziert werden. Auch einzelne umfangreichere Projektförderungen aus den Mitteln von KKB und ZdFL sind möglich.

Die Koordinierung des Kollegs wird an der Universität über die Geschäftsstelle im ZdFL sichergestellt. Für die wissenschaftliche Betreuung und Koordination des Forschungsprogramms sowie für die Durchführung des Studienprogramms des Kollegs wird von der Universität Augsburg ab Oktober 2009 für drei Jahre eine Post-Doc-Stelle zur Verfügung gestellt. Das KKB wird für die Kollegiat(inn)en studentische Hilfskraftmittel für Literaturrecherche, Bibliotheksdienste etc. bereitstellen.

### **6.2 Bei der Hans-Böckler-Stiftung beantragte Mittel**

Bei der Hans-Böckler-Stiftung werden ab Oktober 2009 bis September 2012 acht Stipendien für eine dreijährige Förderphase beantragt. Darüber hinaus wird von Oktober 2009 bis September 2010 der Betrag für Sachmittel über 5.000 € für Tagungen, Forschungsworkshops, Vortragsreisen, Ausgaben für empirische Erhebungen und Publikationen beantragt.

## **7. Beteiligte Hochschullehrer(innen) und Post-Doktorand(inn)en**

siehe die detaillierte Darstellung im Anhang